
Министерство образования и науки
Российской Федерации

Омский государственный педагогический
университет

**Вестник
Омского государственного
педагогического
университета**

**ГУМАНИТАРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Научный журнал
2018 • № 1 (18)**

Омск
Издательство ОмГПУ
2018

Ministry of Education and Science
of the Russian Federation

Omsk State Pedagogical University

**Review
of Omsk State
Pedagogical
University**

**HUMANITARIAN
RESEARCH**

**Scientific Journal
2018 • № 1 (18)**

Омск
OSPU Publishing House
2018



ISSN 2309-9380

**ВЕСТНИК
ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Научный журнал
2018. № 1 (18)**

Редколлегия журнала

Федяев Д. М., доктор философских наук, профессор,
главный редактор
Горнова Г. В., доктор философских наук, доцент,
заместитель главного редактора
Федяева Н. Д., доктор филологических наук, доцент,
заместитель главного редактора

Беренд Н., профессор (Маннгейм, Германия)
Буренкова С. В., доктор филологических наук, доцент
Киричук Е. В., доктор филологических наук, доцент
Ковтун Н. В., доктор филологических наук, профессор
(Красноярск)
Коптева Э. И., доктор филологических наук, доцент
Косяков Г. В., доктор филологических наук, профессор
Лапчик М. П., доктор педагогических наук, профессор
Мартишина Н. И., доктор философских наук, профессор
(Новосибирск)
Медведев Л. Г., доктор педагогических наук, профессор
Назарова Т. С., доктор педагогических наук, профессор
(Москва)
Пекарская И. В., доктор филологических наук, профессор
(Абакан)
Родиgina Н. Н., доктор исторических наук, профессор
(Новосибирск)
Смит П., профессор (Арлингтон, США)
Смолин О. Н., доктор философских наук, профессор
Тряпицына А. П., доктор педагогических наук, профессор
(Санкт-Петербург)
Чуркина Н. И., доктор педагогических наук, доцент

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-59612
от 10 октября 2014 г.
Подписной индекс 53075

Адрес редакции:
644099, Омск, набережная Тухачевского, 14
Омск, издательство ОмГПУ, 2018

© Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Омский государственный педагогический
университет», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Арпентьева М. Р. Диалог как сущность
общения 8

Баргилевич О. А. Категория «духовность»
в философии И. А. Ильина 12

Гагарин А. С. Одиночество как экзистенциал
человеческого бытия в воззрениях Эразма
Роттердамского и «отцов» Реформации..... 15

Горнова Г. В. Города страны мертвых:
картография представлений о загробном
мире 19

Грачёв А. В., Овчинникова Т. М. Структурная
модель межэтнического конфликта:
проблема формализации 22

Денисов С. Ф., Денисова Л. В. Философско-
антропологическая специфика эволюции
усадыбы (на материале классической
русской литературы)..... 26

Довгаленко Н. В. Практика пророчества и ее
связь с категорией «душа»..... 30

Дьяченко О. Н. Конституирование
человеческой личности в эпоху
патристики..... 33

Клёцкин М. В. Онтологические основания
философии истории в концепциях Гегеля
и Хайдеггера..... 37

Красноярцева Н. Г. Две стратегии философской
интерпретации литературы 40

Нефёдова Л. К. Онтологические основания
понимания детства в русской культуре..... 44

Сазонова А. А. Теоретико-методологические
проблемы типологизации современных
гуманитарных технологий..... 47

Федорова Н. В., Борович Г. В. Проблема
нормы и ненормального в древневосточной
философии и арабской философии
Средневековья..... 52

Шаров А. С. Базовый феномен «Я-концепции»: чувство собственной значимости..... 55

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Задобривская О. Ф. К вопросу о криптоклассе..... 60

Кудинова Т. А. Способы компрессии словообразовательной структуры терминологических словосочетаний (на материале английского подъязыка биотехнологий) 63

Кучешева И. Л. Мифонимы античного происхождения для обозначения астрономических объектов, минералов и химических элементов (на материале английского и немецкого языков) 67

Лалова Т. И., Лагутина А. В. Политические теледебаты как объект звукосемантического исследования (на материале теледебатов во Франции в ходе предвыборной кампании 2017 года) 69

Савельев С. В. Многозначность терминологии атомной энергетики в контексте проблем прикладной терминографии 74

Сечнев С. А. Народная этимология как средство адаптации заимствованных слов 78

Устинова Т. В. Переводческие трансформации как операции реконцептуализации исходного сообщения 80

ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО

Глушенкова О. А. Опыт Aufhebung: гетеротопии жертвенности в пространстве «большой семьи» (на материале рассказа А. Платонова «На заре туманной юности») 86

Загидулина Т. А. Образ летчика в ортодоксальной советской литературе 30-х годов 89

Косяков Г. В. Поэтика зачина в лирике М. Ю. Лермонтова 93

Краюшкина Т. В. Образы иноплеменников в романе Г. Г. Ходжера «Конец большого дома»: симбиоз традиционных представлений нанайцев и ценностей советской эпохи 96

Подворная А. В. Живописный экфрасис в лирике И. Анненского..... 100

Шалгынбай Ж. Ж. Мусульманская литература в Казахстане до 1917 года 102

ПЕДАГОГИКА

Бурцева Л. П. Оценивание общих компетенций обучающихся профессиональной образовательной организации на учебных занятиях..... 109

Воронина О. В., Свердлова А. В., Удалов С. Р. Подготовка будущего педагога к использованию электронных технологий в профессиональной деятельности..... 113

Колосова Н. Н. Эффективность использования информационных технологий в процессе самостоятельной работы будущих воспитателей..... 116

Кочетков М. В., Сперанская А. Н., Сперанский А. В. Социопаремиологический подход к диагностическому сопровождению образовательной деятельности 120

Кузнецова Е. И. Развитие инженерного мышления бакалавров в педагогическом вузе 124

Логвиненко Д. В. Потенциал производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза 126

Навойчик Е. Ю. Самоидентификация личности как смысловое ядро цели исторического образования 131

Никитина Т. В. Модель формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний России 134

Попов Н. И., Шустова Е. Н. Об эффективности использования методических подходов при изучении элементарных функций будущими учителями математики	139
Портнова Т. В. Индивидуальный стиль обучения детей-мигрантов в Ставропольском крае	145
Старовойтова Ж. А. Акмеологическая компетентность как критерий эффективности профессиональной деятельности педагогов вуза	147
Сухарев А. И., Белоусова И. В. Потенциал народного искусства в образовательном процессе	151
Штехман Е. А., Мельник Ю. А. Обучение языку специальности на подготовительном курсе: из опыта преподавания	154
Сведения об авторах	157
Информация для авторов	159



ISSN 2309-9380

**REVIEW OF OMSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY.
HUMANITARIAN RESEARCH**

**Scientific Journal
2018. № 1 (18)**

Editorial Staff

Fedyayev D. M., Doctor of Philosophical Sciences,
Professor, Editor-in-chief
Gornova G. V., Doctor of Philosophical Sciences,
Associate Professor, Deputy Chief Editor
Fedyayeva N. D., Doctor of Philological Sciences,
Deputy Chief Editor

Berend N., Prof. Dr. (Mannheim, Deutschland)
Burenkova S. V., Doctor of Philological Sciences, Associate
Professor
Kirichuk E. V., Doctor of Philological Sciences, Associate Pro-
fessor
Kovtun N. V., Doctor of Philological Sciences, Professor (Kras-
noyarsk)
Kopteva E. I., Doctor of Philological Sciences, Associate Pro-
fessor
Kosyakov G. V., Doctor of Philological Sciences, Professor
Lapchik M. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Martishina N. I., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Novosibirsk)
Medvedev L. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Nazarova T. S., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Moscow)
Pekarskaya I. V., Doctor of Philological Sciences, Professor
(Abakan)
Rodigina N. N., Doctor of Historical Sciences, Professor
(Novosibirsk)
Smith P., Prof. (Arlington, USA)
Smolin O. N., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Tryapitsina A. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Saint Petersburg)
Churkina N. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor

Certificate of registration ПИ № ФС77-59612
of October 10, 2014
Index 53075

Editorial office address:
OSPU, 14, Tukhachevskogo Embankment,
644099, Omsk
Omsk, OSPU Publishing House, 2018

© Federal State Budget Educational Institution of Higher
Education «Omsk State Pedagogical University», 2018

CONTENTS

PHILOSOPHY

Arpentieva M. R. Dialogue as the essence of
communication..... 8

Bargilevich O. A. Category of “spirituality”
in I. A. Ilyin’s philosophy 12

Gagarin A. S. Loneliness as the existential
of human being in the views of Erasmus of
Rotterdam and the “Fathers” of Reformation 15

Gornova G. V. Cities of the land of the dead:
cartography of representations about the
underworld..... 19

Grachev A. V., Ovchinnikova T. M. Structural model
of the interethnic conflict: the problem of
formalization 22

Denisov S. F., Denisova L. V. Philosophical-
anthropological specificity of the evolution
of the manor (on the material of the classical
Russian literature) 26

Dovgalenko N. V. Practices of prophecy and its
relationship with the “soul” category..... 30

Dyachenko O. N. Constitution of the human
person in the epoch of patriches..... 33

Kletskin M. V. Ontological basis of the
philosophy of history in the concepts of Hegel
and Heidegger 37

Krasnoyarova N. G. Two strategies of philosophical
interpretation of literature 40

Nefedova L. K. Ontological foundations
of childhood understanding in Russian culture... 44

Sazonova A. A. Theoretical and methodological
problems of modern humanitarian technologies
typologization..... 47

Fedorova N. V., Borevich G. V. The problem of the
norm and the abnormal in the ancient philosophy
and the Arabic philosophy of the middle ages..... 52

Sharov A. S. Basic phenomenon of self-concept:
sense of self-significance 55

LINGUISTICS

Zadobrivskaya O. F. To the question of cryptoclass....60

Kudinova T. A. Methods of compression of the word-forming structure of terminological phrases (on the material of the English sublanguage of biotechnologies).....63

Kuchesheva I. L. Mythonyms of antique origin for identification of astronomical objects, minerals and chemical elements (on the material of English and German languages).....67

Lalova T. I., Lagutina A. V. Political teledbats as object of sound-semantic research (on the materials of TV debates in France during the presidential election campaign of 2017).....69

Saveliev S. V. Polysemy in the terminology of nuclear energy in the context of applied terminography problems.....74

Sechnev S. A. Folk etymology as a way of adaptation of loan words.....78

Ustinova T. V. Translation's transformations as the operations of the original message reconceptualization.....80

LITERATURE. LITERATURE STUDIES. FOLKLORE

Glushenkova O. A. Aufhebung experience: the heterothopy of sacrifice in the space of the "big family" (based on the material of A. Platonov's story "At the dawn of misty youth").....86

Zagidulina T. A. The image of an aviator in the orthodox Soviet literature of the 1930s.....89

Kosyakov G. V. Poetics of the beginnings in M. Yu. Lermontov's lyrics.....93

Krayushkina T. V. Images of foreigners in the roman of G. Khodzher "The end of the big house": the symbiosis of the traditional representations of Nanays and the values of the soviet epoch.....96

Podvornaya A. V. Pictorial ekphrasis in the lyrics of I. Annensky.....100

Shalgynbai Zh. J. Muslim literature in Kazakhstan before 1917.....102

PEDAGOGICS

Burtseva L. P. Evaluation of general competences of students of professional educational organizations during training sessions 109

Voronina O. V., Sverdlova A. V., Udalov S. R. Training of the future teacher to the use of electronic technologies in professional activity 113

Kolosova N. N. Efficiency of the use of information technologies in the process of independent work of future educators.....116

Kochetkov M. V., Speranskaya A. N., Speranskiy A. V. Socio-paremiological approach to diagnostic support of educational activity.....120

Kuznetsova E. I. Development of engineering thinking of bachelors in pedagogical university.....124

Logvinenko D. V. Potential of industrial practice in the professional pedagogical training of military university cadets.....126

Navoychik E. Y. Self-identification of the person as a semantic objective core of historical education.....131

Nikitina T. V. The model of formation of professional communicative competence of cadets in universities of the Federal penitentiary service of Russia 134

Popov N. I., Shustova E. N. On the efficiency of using methodical approaches in studying elementary functions by future teachers of mathematics ...139

Portnova T. V. Individual style of migrant children's education in Stavropol region 145

Starovoytova Zh. A. Acmeological competences as a criterion of effectiveness of professional activity of higher education's teachers.....147

Sukharev A. I., Belousova I. V. The potential of folk art in the educational process.....151

Shtekhman E. A., Melnik Ju. A. Teaching the language of specialty at preparatory course: from experience of teaching.....154

Information about the authors 157

Information for the authors 159

ЯИЛОСОФИ



Арпентьева М. Р.

Диалог как сущность общения

Баргилевич О. А.

Категория «духовность» в философии И. А. Ильина

Гагарин А. С.

Одиночество как экзистенциал человеческого бытия
в воззрениях Эразма Роттердамского и «отцов» Реформации

Горнова Г. В.

Города страны мертвых: картография представлений
о загробном мире

Грачёв А. В., Овчинникова Т. М.

Структурная модель межэтнического конфликта:
проблема формализации

Денисов С. Ф., Денисова Л. В.

Философско-антропологическая специфика эволюции
усадьбы (на материале классической русской литературы)

Довгаленко Н. В.

Практика пророчества и ее связь с категорией «душа»

Дьяченко О. Н.

Конституирование человеческой личности в эпоху патристики

Клёцкин М. В.

Онтологические основания философии истории
в концепциях Гегеля и Хайдеггера

Красноярова Н. Г.

Две стратегии философской интерпретации литературы

Нефёдова Л. К.

Онтологические основания понимания детства в русской
культуре

Сазонова А. А.

Теоретико-методологические проблемы типологизации
современных гуманитарных технологий

Фёдорова Н. В., Боревич Г. В.

Проблема нормы и ненормального в древневосточной
философии и арабской философии Средневековья

Шаров А. С.

Базовый феномен «Я-концепции»: чувство собственной
значимости

ДИАЛОГ КАК СУЩНОСТЬ ОБЩЕНИЯ

Статья посвящена анализу особенностей диалогического общения. Сравниваются диалогическое и монологическое взаимодействия, реализующие «смыслы для себя» и «смыслы для других» на разных стадиях общения. В качестве центрального, ядерного момента взаимодействия рассматривается игра, анализируются ее составляющие: спектакль и состязание, особенности их реализации в монологическом и диалогическом взаимодействии на разных уровнях и стадиях общения, парадоксы и тенденции диалогического и монологического взаимодействий. Подчеркивается жизнеизменяющий потенциал диалогического общения, его направленность не только на решение проблем, но и на развитие субъектов общения, преобразование их жизнедеятельности.

Ключевые слова: диалог, монолог, общение, самораскрытие, самопредъявление, интеракция, коммуникация, перцепция, игра, тайна.

Современность, эпоха постмодерна, ставит перед человечеством целый ряд вопросов, включая вопросы о том, что есть он сам и что есть его жизнь, как ему живется и как живет с ним. Отношения человека с собой и миром все больше утрачивают качества реальности и искренности, все больше нуждаются в осознанном усилии, «воле к смыслу», к диалогу. Диалог становится не просто взаимодействием равных, но способом собственно человеческого взаимодействия.

В современной модели общения, отраженной в работах А. У. Хараша, Г. М. Андреевой и концепции диалога М. М. Бахтина, категория общения раскрывается через ряд основных положений [1; 2; 3; 4; 5]. Отмечается связь общения и деятельности: ее проявление в модусах «сообщничество» и «партнерство». Общение, не имеющее внутренней основы, становится фатическим, если это не общение по поводу деятельности [6]. Общение не сводимо к обслуживанию предметных задач, процессы интеракции предстают как часть общения [1; 4; 7; 8; 9]. Общение, взятое и как интерактивный акт, и как аспект общественного бытия человека (со-бытия людей) – целостность, в которой ее интерактивные и перцептивно-информационные компоненты включены в конкретный мотивационный контекст: проблемно фокусированы. Диалог в отличие от монолога как псевдообщения – это общение на уровне действительных, сущностных мотивов деятельности, а не включенных в процесс потребления желаний и связанных с ними имитаций общения, деятельности и отношений. Субъекты диалога проявляют себя, открываются в своих сообщениях и текстах: открыто реализуют себя и свои цели или стремятся скрыть истинные смыслы и цели своей деятельности. Сообщение – не только передача информации, но событие и со-бытие людей, оно подразумевает предъявление ими самих себя.

DIALOGUE AS THE ESSENCE OF COMMUNICATION

The article is devoted to the analysis of the features of dialogic communication. Dialogic and monologic interactions that realize "meanings for myself" and "meanings for others" at different stages of communication are compared. The game is considered as the central, nuclear moment of interaction, its components are analyzed: the performance and competition, the features of their implementation in monologic and dialogic interaction at different levels and stages of communication, paradoxes and tendencies of dialogic and monologic interactions. It emphasizes the life-changing potential of dialogic communication, its focus not only on solving problems, but also on the development of subjects of communication, the transformation of their life activity.

Keywords: dialogue, monologue, communication, self-disclosure, self-presentation, interaction, communication, perception, game, mystery.

Интеракция людей выступает как игра, сочетающая два измерения: спектакль и состязание. Аналог такого понимания интеракции – «деловое ядро» А. В. Петровского в стратометрической концепции коллектива [10]: в структурном центре любой группы находится «ядро», которое определяет функционирование и развитие остальных слоев. Говоря об уровнях развития и построения группы, он расположил в структурном центре группы ее «деловое ядро», предметный смысл ее жизнедеятельности. Ядро определяет функционирование и развитие остальных страт-слоев, но до настоящего момента оно исследовано гораздо меньше иных страт и явлений коллективного взаимодействия и групповой динамики. Такое «ядро» возникает даже в краткосрочной, дистанционной или виртуальной встрече двух и более людей, в том числе – в виде гипотез о правилах взаимодействия и возможном развитии отношений в связи с предстоящими задачами деятельности (предметом деятельности). Люди, вступающие в общение, с самого начала предвосхищают особую отношенческую, познавательную и преобразовательную «интригу» («как изменятся наши отношения?», «что мы узнаем в процессе общения?», «как изменится ситуация?»), игру, готовятся к ней: и как игроки, ждущие начала соревнования, и как драматурги и актеры, включенные в спектакль.

Это «ядро» можно назвать «игровым»: игра есть то, ради чего мы приходим в этот мир и объединяемся в общности и сообщества [8; 11; 12; 13]. При описании отношений взрослых людей понятие игры используется для обозначения целого ряда тенденций и аспектов, отличающих нарушенное, уплотненное, монологическое общение-симулякр и реализуемые в этом общении «объектные», манипулятивные, конкурентные и отчужденные отношения к себе и миру, которые приводят общающихся на грань смыслового опустошения, дереализации [14; 15; 16; 17]. В этом

случае «нереальность» игры как имитирующего искренность отношений спектакля и скрывающего противостояние борющихся за «ресурсы» субъектов выполняет деструктивные функции. При описании отношений в детском возрасте понятие игры используется для осмысления моделирующей деятельности, которая, особенно в дошкольном возрасте, используется ребенком или окружающими для того, чтобы подготовиться к деятельности учебной (развивающие функции игры), чтобы помочь преодолеть травмы «объектных», значимых отношений ребенка с окружающими его людьми (коррекционные функции игры). «Нереальность» игры как репетиции – основного спектакля и противостояния давлению окружающих – выполняет продуктивные функции [18; 19; 20]. Несмотря на разнообразие специфических для разных видов и контекстов профессионально-делового и интимно-личностного общения характеристик, в культуре, названной постмодернистской, эти характеристики часто проявляются в рамках тенденции упрощения общения [21, р. 183; 22]. Попытка противостоять разрушению активизирует поисковую, диалогическую активность. Вместо выученной беспомощности, подавляемой агрессии, опустошенности «псевдотайн», скрывающих эти беспомощность, пустоту и злобу взаимных обвинений, претензий по поводу нереализованных и не могущих быть реализованными ожиданий «вечной верности», «полного понимания» и т. д., вместо «дигитальной нравственности» и десакрализации достигается самоэффективность и взаимопомощь, смысловая исполненность жизнедеятельности, отношений человека, доверие и ответственность, реалистичность отношений. Ожидания и «беспомощности» сталкиваются с реальностью симуляций: индивиды симулируют самих себя, друг друга и отношения, опасаясь именно того, к чему они якобы стремятся. Игра как форма и суть полноценного общения обретает значимость, развивающий характер, стимулируя возвращение в реальность [13].

Спектакль состязателен, а состязание зрелищно. И то, и другое происходит по-прежнему не всегда легко осознаваемым, но четко сформулированным обществом и участниками правилам, сценариям. Отход от правил и ритуалов игры, ее запретов и предписаний грозит разрушением совместного действия, а иногда и самих участников. Чтобы пребывать в игре, даже разрушая ее, индивид должен делать вид, что он играет по правилам. Поэтому даже отпетым «мошенникам и лицемерам... всегда достается меньше, нежели тем, кто нарушал игру». Еретиков и вероотступников, неопитов и узников совести общество жестоко наказывает, иногда просто изгоняя [13, с. 22–23]. Поэтому притворщик, имитирующий игру, не посягая на ее внутренние правила и цели, даже если создает свои правила и ведет «свою игру», более или менее безобиден. Тот же, кто не принимает и не разделяет правил игры даже внешне, выступает как разрушитель иллюзий и стоящего за ними мира. И состязание, и спектакль собирают наблюдателей, подталкивают участников к самопрезентации, самоподаче. Люди, принимающие участие в соревновании или спектакле, играющие на сцене или играющие в игру, особенно участвующие в соревновании или спектакле «высокого качества», по сути одинаково принуждены заботиться о впечатлении, которое они производят на мир (соглядатаев, экспертов и/или критиков), на

наблюдателя как реального или потенциального соучастника или организатора игры (тренера, режиссера и т. д.). И то, и другое требует усилий – самоотдачи, необходимой, чтобы одержать победу (в состязании) или исполнить роль (в сценическом действе). Этот момент можно полагать ключевым: интеракция – объединение индивидуальных усилий, завершение интеграции как объединения индивидов. Самоотдача при этом задает выбор между двумя ипостасями играющего, успешное и полноценное самовыражение (самоотдачу) или неуспех, предопределенный преобладанием самоотдачи. В рамках данного выбора очень важны феномены социальной фасилитации и в том числе коакции [23; 24; 25; 26; 27; 28]. В условиях коакции как соприсутствия происходит интенсификация индивидуального действия: коактирующие вступают в состязание друг с другом. Однако их действия при этом упрощаются и стандартизируются, интенсифицируются стороны деятельности, не обращенные к индивидуальности, творчеству, личному и нравственному выбору. «Тайна» («секрет») выступает как организующий принцип монологической интеракции: состязание в условиях коакции и «страх сцены» берут начало в тайне «другого». Эта «тайна» рождает тенденцию к защите собственного «я». Монолог связан с двумя состояниями: либо взаимный антагонизм и недоверие, либо объединение для совместной манипуляции третьим «другим». Возникает общность и иерархичность секретов или «тайн», к тайнам во избежание развала группы не допускаются не только люди со стороны, но и даже некоторые члены. Всякая же игра исключительна и обособлена, что проявляется «в таинственности, которой игра любит себя окружать...» [13, с. 23]. Монологическая интеракция, как объединение через общность секрета, имеет два полюса: соперничество и сообщничество. Тайны не исследуются, а расследуются, респонденты избегают контактов с исследователем, а избегаемые темы указывают путь к содержанию «игрового ядра» [9; 10].

В диалоге хранителем тайн являются не люди, а предметный мир: тайна – не то, что скрывается, а то, что скрыто, не изучено, еще не постигнуто или не может быть постигнуто (Бог). Партнерство – открытая система взаимодействий, ее поведение может быть противопоставлено другим системам. Оно может пониматься как конкурентное, поскольку в нем на место латентной агрессии приходит ассертивность, на место умолчаний – открытость. Однако внутри оно таким не является. Если сообщники заняты совершенствованием самоподачи, подчас не сознавая сами, ради чего играют и что скрывают, то в партнерских взаимоотношениях наблюдается максимизация самоотдачи, забота о реализации внутреннего потенциала каждого. В реальном, повседневном партнерстве неизбежна доля сообщничества, одним из типичных секретов которого является тенденция завышения оценки «своих» и занижение «чужих». Сообщничество рассчитано на повышение индивидуальных оценок личности и группы, а партнерство – на развитие и совершенствование личности и группы. Сообщники «отпускают» друг другу промахи и грехи, скрывая от других и самих себя недовольство и ощущения беспомощности, «in-валидности» и самонезффективности, а партнеры ориентированы на конструктивное решение проблем и взаимопомощь, поддержку чувств самоэффективности, «валидности» и ус-

пешности. В результате выделяются три основных типа взаимодействия [8; 29; 30]. В основе первого – «коакция» – объединение индивидуальных усилий, при котором «каждый играет за себя», храня свои индивидуальные «тайны», даже если решает стереотипную, стандартную задачу, действует и живет, как и все. В плане взаимодействия коактирующие только соперничают. «Засекреченность» индивидуальных проблем и задач ситуативна: ситуации исповеди и институт исповеди имеют универсальный характер. Жизнь одинокого и никому не нужного быстро истощает саму себя: поначалу «экономив» на усилиях заботы о других, человек теряет жизненные силы и переживает фрустрацию истинных мотивов, удовлетворение которых значит и обновление связанных с ними ресурсов, происходит в совместной жизнедеятельности [26; 31]. Испытание и потребность доверить свои тайны другим обычно борется со страхом разоблачения и негативной оценки [12]: «и так плохо, и эдак – нехорошо». Второй тип взаимодействия, монологический, включает объединение индивидуальных усилий, подчиненное мотиву соперничества: объединения с одними людьми ради противостояния другим. Такое объединение еще больше обособляет, изолирует индивида от «остального мира»: «хотели как лучше, а получилось как всегда». Третий тип взаимодействия – партнерство, объединение в сообщество без противопоставления другим, реальное членство индивида в сообществе. При этом полилогические, децентрализованные сети превосходят в скорости и качестве решений монологические. Интеграция включает выбор между доверием или защитой. Монологическая установка проявляется в защитных тенденциях, в стремлении к уходу и сокрытию, диалогическая – в доверии, в стремлении к встрече и самораскрытию [2; 15; 18]. Готовность и способность к интеграции выступает как готовность дать отпор «тем, кто не с нами». Перспектива интеграции – противоборство и затем неминуемое разделение. Монологическая установка отражает мотивацию сближения – избегания, заботу об имидже, эго и его амбициях, о скрытых под ними тайнах. Главный источник опасности для человека – он сам. Неудачи сравнений с другими активизируют защиты от фрустраций: ролевою защиту, полемику («псевдодискутирование») и/или уход («невидимка») [8; 11, с. 157–176].

Диалогическая установка в контексте интеграции выступает как диспозиция построения и развития отношений, отказ от защит типа фатической и доминативной: обна(ру)жение «Я» делает его доступным для собеседника и доступным – «Я» самого собеседника. Доверие – готовность к самораскрытию и взаимному раскрытию – отлично от «откровенного» рассказа о себе, имитирующего и представляющего защитные уловки полемических защит «Эго» [8; 12, 24; 32; 33]. Самораскрытие как «говорение себя» – разносторонний самоотчет о переживаниях (информации), преодоление страха развития (комплекса Ионы) и стремления десакарализации, а не просто информации [2; 34]. Диспозиция доверия, реализованная в самораскрытии, связана с разрушением ролевых, полемических и предотвращением защит-уходов. При этом возникают желание прикоснуться к субъекту самораскрытия, переживание «внезапного» пространственного сближения.

Перцепция интегрирует аспекты, связанные с предубеждением и принятием. Монолог реализуется в деформированном пространстве невнимания и игнорирования, сравнения и унижения. Бдительность прагматика отлична от безраздельной концентрации – доминанте – на другом [2; 35]. Предубеждение – отказ от необходимости быть внимательным к объекту [8; 36]. Дестереотипизация происходит как результат реального соприкосновения, возникновения проблемно-смысловой фокусировки. Совместная деятельность создает возможность такой связи, если предмет общих усилий имеет для людей высокую ценность и/или составляет для них личную проблему (совместное преодоление трудностей, стоящих на пути достижения личных жизненных целей). Однако принятие как «немотивированное» уважение бытия другого разрушается. Продукт принятия – подтверждение [33; 37; 38]. Еще М. М. Бахтин писал «об абсолютной эстетической нужде человека в другом... объединяющей активности другого, которая одна может создать его внешне законченную личность; этой личности не будет, если другой ее не создаст...». В отсутствие другого человек обречен на сомнение по поводу своего и чужого бытия [2, с. 34–35]. Понятия принятия и подтверждения – феномены процесса и результата сосредоточения внимания, понятия предубеждения и стереотипа – феномены процесса и результата сравнения [39].

На стадии информирования общение предстает как манипуляция или самовыражение [23; 32]. Манипулируемый нередко сопротивляется ожиданиям, ощущая давление. Для этого он использует как открытую, агрессивную (протест и разрыв отношений), так и латентную, пассивную (прокрастинация и игнорирование) форму агрессии, которые могут перемежаться, создавая «непредсказуемый», «парадоксальный» рисунок отношений, типичный для отношений взаимной зависимости: «она его любит, а он ее нет» и т. д. Ожидание безответности и разобщенности (диффузности) аудитории поддерживаются ожиданиями внушаемости. В теоретических моделях, даже при условии принятия «двухступенчатого потока информации», т. е. понимания того, что люди усваивают информацию «из вторых рук», от «лидеров мнений» как носителей предубеждений, это проблемы не решает [40]. Манипуляция проявляется в поиске средств выражения для достижения нужного «эффекта» [41; 42; 43]. Монолог – обращение к другому, скрывающее внутреннюю подоплеку. Диалог – это обращение к себе, услышанное другим [44]. Идеал диалога – «проблемно-смысловая фокусировка» – отражает сосредоточение внимания независимых субъектов на общем предмете, который составляет для каждого значимую проблему. Этот предмет наполнен личностным смыслом, а общение по его поводу способно вызвать состояние катарсиса, трансперсонального слияния, переживания безусловного родства и любви, полифонического созвучия/многоголосия. Такое состояние достигается в результате практик осознанного отношения к себе и миру, отказу от иллюзий всезнания, всемогущества и «дефицитной» любви.

В сообщениях диалогического типа характерно раскрытие людьми истинных смыслов своей деятельности: минимальной дистанции между текстуальными и действительными смыслами, т. е. минимальной смысловой дистанции между неосознаваемым и сознательным самовыражением

субъектов. Их взаимообмен способствует взаимопроникновению сфер сознания и обогащению жизнедеятельности собеседников, проникновению ими в затекстовый мир, смысловому пониманию друг друга и мира [5; 45]. В присутствии других у человека реализуются два смысловых полюса – «смысл для себя» (не требующий разъяснений, оправданий и смысловых мотивировок) и «смысл для других» (предполагает наличие за каждым элементом поведения определенного общедоступного значения, презентуемого воспринимающему). «Закрытые» (конвенциональные) формы отношений предполагают, что партнеры довольствуются предъявлением текстов, построенных по нормативно кодируемым правилам и теми «смыслами для других», которые в них заключены. Их смыслы «для себя» скрываются за ролевым фасадом и конвенционально, как правило, игнорируются, что приводит к разделению людей на манипулирующих и манипулируемых, возникают желания «быть понятым», прозрачным или, напротив, «оставаться недоступным», загадочным и непонятым. «Открытое» (диалогическое) общение происходит на уровне «смыслов для себя». В качестве ведущего отличия субъект-субъектного, диалогического, трансперсонального общения выступает самораскрытие партнеров. Оно предполагает взаимное посвящение партнеров в действительные мотивы общения: собеседники объединены отношениями соавторства, взаимной поддержки и взаимопомощи [8; 33; 46]. Содействие партнеров друг другу в решении личностно осмысленной для каждого из них проблемы приводит к формированию и развитию сознания, его новых содержаний и уровней, трансформации и развитию смыслов жизнедеятельности, преобразению человека и его жизни [3; 8].

Трансперсональное, изменяющее жизнь и самих участников взаимодействие, будучи взаимодействием любви, предполагает фокусировку не на собственных переживаниях и на переживаниях другого, их «значимости» с точки зрения реализации не относящихся к отношениям желаний, а «проблемно-смысловую фокусировку», поток переживаний и осмысления общающимися себя и мира в процессе разрешения важной для них и для всего мира проблемы.

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2008. 384 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.
3. Хараш А. У. Личность, сознание и общение // Психолого-педагогические проблемы общения / под ред. А. А. Бодалева. М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1979. С. 17–35.
4. Хараш А. У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия : дис. ... канд. психол. наук в форме научного доклада. М. : МГУ, 1983. 33 с.
5. Хараш А. У. Смысловая структура публичного выступления // Социальная психология / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. М. : Аспект-Пресс, 2003. С. 71–84.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
7. Хараш А. У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды // Вопросы психологии. 1977. № 4. С. 52–63.

8. Хараш А. У. Монолог и диалог // Социально-психологическая компетентность / сост. М. Р. Арпентьева. Калуга : КГУ, 2016. 250 с.
9. Морено Дж. Социометрия. М. : Академический, 2001. 330 с.
10. Петровский А. В. Психология и время. СПб. : Питер, 2007. 448 с.
11. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих отношений. Люди, которые играют в игры. М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. 640 с.
12. Гоффман Э. Представление себя другим в повседневной жизни. М. : РАН, 2004. 751 с.
13. Хейзинга Й. Homo Ludens. М. : Прогресс, 1997. 416 с.
14. Васильюк Ф. Е. Молитва – молчание – психотерапия // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 4. С. 141–145.
15. Копьев А. Ф. Взаимоотношение «Я» – «Другой» // Московский психотерапевтический журнал. 2007. Юбилей. выпуск. С. 85–97.
16. Орлов А. Б. Психологическое консультирование и психотерапия: триалогический подход // Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 3–19.
17. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. М. : ИП АН СССР, 1991. 244 с.
18. Боулби Дж. Привязанность. М. : Гардарики, 2003. 477 с.
19. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. М. : МПА, 1994. 368 с.
20. Эльконин Д. Психология игры. М. : Владос, 1999. 360 с.
21. Haraway D. Simians, Cyborgs and Women. New York : Routledge, 1991. P. 183–201.
22. Hayles N. K. My Mother was a computer. Chicago : Univ. Chicago Press, 2005. 288 p.
23. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М. : Че-Ро, 1999. 344 с.
24. Казанжи М. Й. Психологія фасилітативності. Одеса : Купrienko С. В., 2014. 327 с.
25. Allport G. W. The Nature of Prejudice. New York : Addison-Wesley Publ., 1979. 537 p.
26. Rimé B. Interpersonal emotion regulation In: J. Gross (Ed.). Handbook of emotion regulation. N.-Y. : Guilford, 2009. P. 466–485.
27. Risman D. & Glaser N. & Danney R. Lonely crowd. – New Haven, CT : Yale, 1970. 392 p.
28. Sullivan H. St. The interpersonal theory of psychiatry. New York : Norton&Co., 1953. 393p.
29. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М. : Педагогика-пресс, 1992. 190 с.
30. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. Вопросы психологии, 1987. № 3. С. 41–49.
31. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
32. Амяга Н. В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении // Личность. Общение. Групповые процессы. М. : АН СССР, 1991. С. 57–74.
33. Арпентьева М. Р. Стратегии социального поведения личности. Калуга : КГУ, 2015. 300 с.

34. Михайлова Е. В. Самопрезентация. СПб. : Речь, 2007. 224 с.
35. Ухтомский А. А. Доминанта. СПб. : Питер, 2000. С. 335–391.
36. Хараш А. У. О механизме общественной детерминации индивидуальной деятельности. Психология в вузе, 2014. № 1. С. 12–24.
37. Лейнг Р. Расколотое «Я». СПб. : Белый кролик, 1995. 352 с.
38. Менджерицкая Ю. А. Феномен подтверждения – неподтверждения и развитие личности // Психол. вестник РГУ. Ростов н/Д. : РГУ. 1996. Вып. 1. Ч. 2. С. 115–131.
39. Festinger L. A theory of social comparison processes // Human Relations. 1954. № 4. P. 117– 140.
40. Katz D., Lazarsfeld P. F. Personal influence. New York : Free Press, 1955. 230 p.
41. Панасюк А. Ю. Психология риторики. Ростов н/Д. : Феникс, 2007. 208 с.
42. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 2001. 368 с.
43. Потебня А. А. Слово и миф. М. : Правда, 1989. 623 с.
44. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб. : Речь, 2000. 368 с.
45. Хараш А. У. Восприятие человека как воздействие на его поведение // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. М. : АПН СССР, 1981. С. 25–42.
46. Jourard S. Healthy Personality. New Jersey : Prentice-Hall, 1974. 380 p.

© Арпентьева М. Р., 2018

УДК 1 (091)

О. А. Баргилевич
O. A. Bargilevich

КАТЕГОРИЯ «ДУХОВНОСТЬ» В ФИЛОСОФИИ И. А. ИЛЬИНА

В статье анализируются представления русского мыслителя XX века И. А. Ильина о духовности, душе, нравственности. Показывается, что категория «духовность» является краеугольным камнем философии И. А. Ильина. В статье выделяются главные причины кризиса духовности современного человека. Отмечается, что возрождение духовности является способом преодоления кризиса современного общества.

Ключевые слова: И. А. Ильин, Бог, дух, душа, духовность, духовные ценности, кризис духовности, вера, любовь, нравственность, красота, знание.

CATEGORY OF “SPIRITUALITY” IN I. A. ILYIN’S PHILOSOPHY

The article analyzes the views of the Russian thinker of the twentieth century I. A. Ilyin on spirituality, soul, morality. It is shown that the category “spirituality” is the cornerstone of I. A. Ilyin’s philosophy. The main causes of the spiritual crisis of modern man are highlighted in the article. It is noted that the revival of spirituality is a way of overcoming the crisis of modern society.

Keywords: I. A. Ilyin, God, spirit, soul, spirituality, spiritual values, crisis of spirituality, faith, love, morality, beauty, knowledge.

Имя выдающегося русского философа, историка, теоретика права, культуролога, искусствоведа Ивана Александровича Ильина (1883–1954), истинного патриота своей Родины, одного из главных идеологов русского национального движения в эмиграции «мощно ворвалось в жизнь России конца XX столетия, естественно легло в русскую верующую душу и укоренилось в сердце человека русской культуры» [1, с. 5].

По словам С. З. Гончарова, творчество И. А. Ильина олицетворяет истинный дух исторической национальной России, поскольку он, как никто другой, «глубоко впитал в себя русскую культуру, драму и надежды народа» [2, с. 21]. Наследие И. А. Ильина пробуждает в нас глубокую веру в Бога и искреннюю любовь к своей Родине.

Жизненный и творческий путь философа есть образец достижения высочайшего уровня духовности. Его рассуждения об одухотворенности, духовной религиозности, самом духе раскрывали духовность как внутреннюю направленность, которая придает человеческому бытию наивысшую ценность.

«Дух – свободная, самоустраемленная, самодеятельная и знающая себя надприродная реальность. Ему присущи субъектность и “для-себя-бытие”... Поэтому дух познается только духом. В его познании бессильны приборы. Своеобразие духа невыразимо только объектным языком естествознания, только логикой. Ибо дух содержит многомерную модальность – логическую, этическую, эстетическую, теологическую и др., что обязывает к соответствующей лексике, к метафорам, сравнениям» [2, с. 47].

Гончаров особо выделяет в наследии И. А. Ильина следующий аспект: «Ильин в своем творчестве ясно и основательно выразил тенденцию классической философии в понимании духа и его проявлений (духовности) с позиций объективно-предметной и конкретной аксиологии, которую он развил из единого принципа – совершенства» [2, с. 47].

Быть духом, по мнению Ильина, значит определить себя с помощью любви к совершенному. «Воля к Совершенству есть основная сила духа и основное побуждение всякой истинной религиозности» [3, с. 56]. Ильин подчеркивает, что необходимо делать различия между духом и душой

человека. «*Душа* – это весь поток нетелесных переживаний человека, помыслов, чувствований, болевых ощущений... *Дух* – это, во всяком случае, лишь те душевные состояния, в которых человек живет своими главными, благородными силами и стремлениями, обращенными на познание истины, на созерцание или осуществление красоты, на совершение добра, на общение с Божеством – в умозрении, молитве и таинстве; словом, на то, что человек признает *высшим и безусловным благом*. ...Дух – это то, что *объективно значительно* в душе. ...Духовное делание предполагает должный уровень внутренней жизни, свободный от пошлости» [4, с. 23–24].

Таким образом, душа является посредником между телом и духом, она – утонченное тело нашего духа и нуждается в непрерывном совершенствовании, как внешнее тело человека или садовый земельный участок. Чтобы «вспахать почву нашей души», надо выйти из поля ее притяжения, не исчезать в ее состояниях и укоренить ее в наддушевное, душевное содержание – в свое родимое, сокровенное и очень совершенное. В этом эталон совершенства, который гармонизирует сознание и подсознание человека. Воля к совершенству захватывает все существо человека, порождает у него оживленное ощущение ответственности перед свершенным, наполняя благодатью все проявления духа: «...и совестную культуру, и художественное творчество, и глубочайшие корни его правосознания, и его национальное самосознание, и его патриотическое чувство, и его государственное строительство» [3, с. 97].

Духовного человека, согласно Ильину, отличает признание существования высших ценностей и стремление к ним, вера в истину, познаваемую человеком, добро и красоту, из чего можно заключить, что устанавливающий принцип духовности есть вера в объективность существования Истины, Блага, Красоты, иными словами, вера в Бога. Исключать духовность из материальной составляющей натуры так же тщетно, как пробовать наделить примитивные скопления атомов свободной волей и разумом.

Для Ильина «дух есть не только энергия видения, но и *энергия действия*; он есть концентрация сил не только для восприятия Совершенного, но для осуществления его» [3, с. 58]. Иван Ильин в книге «Аксиомы религиозного опыта» определяет человеческий дух как «самостоятельный творческий центр: центр любви и созерцания, совестная воля, субъект права, созерцающий художник, верующее сердце, Божий слуга. В этом состоит сама природа духовности, в этом – призвание и достоинство человека» [3, с. 59].

А. С. Гагарин в статье, посвященной анализу интенциональности как проблемы направленности сознания, воли, чувств, обращает внимание на замечание И. А. Ильина о том, что латинское слово «*indendere*» в переводе означает «напрягать», «натягивать» и в то же время «метить», «направлять», обращая внимание на два значения термина «интенция» у Ильина: целевая направленность и напряженная сосредоточенность [5, с. 40]. Поэтому у Ильина совесть и любовь выступают как интенции духовного акта: «любовь дает видение и порыв, воля дает энергию действия и дисциплину выполнения» [3, с. 122].

Сущность духовности является одной из главных тем последней книги И. А. Ильина «Путь к очевидности», над

которой он трудился много лет и дописал уже перед своей смертью. В ней он останавливается на самом суждении о природе духовного, на осмыслении закономерностей творчества и стремится показать совокупность воззрений, которые давали бы возможность достигнуть первооснов духовности.

Ильин выделяет главные характерные рубежи современной духовной жизни и пути преодоления ее пороков и несовершенства. Он пишет о бессердечности современной российской культуры и говорит о том, что идти по этой дороге дальше означает двигаться к крушению нашей родной страны. С духовностью человека тесно связана ответственность, а тайна свободы заключается в способности силы духа централизоваться, укреплять себя, умножаться и справляться с духовными затруднениями и своими внутренними и внешними преградами.

В монографии «Философия совершенства Ивана Ильина» С. З. Гончаров отмечает, что формирование духовности является по существу формированием ценностного разума. Чтобы воспитать в человеке ценностное сознание, необходимо решить две задачи: «Первая из них – дать личности “лестницу” для восхождения на “вершину”, вознести сознание от ценностей единичных к всеобщим... и *вызвать эмоциональное переживание совершенства путем использования эмоционально-побудительной наглядности, будь то метафоры, сравнения, емкие художественные образы и символы, деяния великих людей*... Вторая задача – помочь личности спуститься с “вершины” к “основанию”, но так, чтобы сознание удерживало “вершину” при усвоении частных ценностей. Этот обратный путь *от всеобщего к особенно-му и единичному* является *теоретическим и дедуктивным*. В его рамках раскрываются ценностные основы культуры народа, бытия человека, семьи, коллектива, Родины, правосознания и государства, труда и собственности, профессии, индивидуальный опыт обретения ценностей» [2, с. 78–79].

Таким образом, можно сделать вывод, что И. А. Ильин под *духовным* понимает то, что мы можем воспринимать своими чувствами, мыслями, воображением и волей, в то время как материальное мы воспринимаем исключительно пятью органами чувств (зрение, слух, вкус, обоняние и осязание). Духовность – это сочетание (совокупность) духовного. Духовность есть соединение того, что воспринимается ощущением, волей, воображением и размышлением. Предпосылками духовного обновления человека у Ильина являются знания, любовь, вера, религия и философия.

Сегодня категория «духовность» часто употребляется в сфере образования, однако при ее толковании часто искажается ее подлинный смысл. Как правило, педагоги под духовностью подразумевают нравственность, не делают различий между понятиями духовность и душевность. А это серьезный промах, поскольку подмена истинного смысла духовности приводит к упрощению духовного воспитания и образования.

Иван Ильин самой главной задачей воспитания считал именно воспитание в человеке духовности: «...если кто-нибудь принял в себя начало духа и начал духовную жизнь, то перед ним открываются новые горизонты, и он вступает в новый план бытия. Он убеждается в том, что дух есть “воздух” и “хлеб” человеческой жизни, ибо человек

задыхается и изнемогает без него. Дух есть дыхание Божие в природе и в человеке, сокровенный внутренний свет во всех сущих вещах... Он освещает жизнь, чтобы она не превратилась в ледовую невыносимую пустыню, в хаос пыли и вихрь злобы; но он же сообщает всему сущему силу, необходимую для того, чтобы приобщиться к духу и стать духовным» [6, с. 410].

Иван Ильин главную основу государства видел в духовности. Он указывал, что государство – это организованное духовное объединение людей (единомышленников), духовно и душевно солидарных, относящихся к отчизне с патристической любовью и верностью, поддерживающих ее своей самоотверженной волей.

Сегодня, как и сто лет назад, Россия переживает сложный период, когда кардинально изменились общественные идеалы и ценностные ориентиры людей, и необходимо вновь искать духовные ценности, способные стать созидательной силой. Никакие эффективные реформы не смогут в автоматическом режиме преобразовать человеческое общество в сознательное, нравственное и духовное без уважения личности.

Понимая роль и значение духовности в жизни общества, мы не можем с тревогой и болью не отмечать, что одной из главных проблем современности является проблема утраты духовности. По словам Ивана Ильина, XX век являлся периодом духовного кризиса, вызванного в том числе изъясном, незрелостью и деградацией духовности человека. Философ утверждает, что вовлекла человека во множество войн и передраг именно стихия необустроенной и ожесточенной людской души, когда люди утратили ориентиры в личной и духовной жизни. По убеждению И. А. Ильина, все это доказывает то, что ошибочен был сам способ духовного бытия, что он обязан быть модифицирован до корешков и от этих корешков обновлен и восстановлен заново.

Таким образом, кризис духовности современного человека выразился в кризисе веры, религии, морали, идеологии – т. е. основ духовности. И дело здесь не только в отсутствии у людей веры в Бога, моральных ценностей и общественных идеалов. Сегодня в России много верящих в Бога людей, но для них вера уже не играет той определяющей, направляющей роли в жизни, которую она играла в дореволюционной России.

Еще одну из причин современного духовного кризиса человечества философ Ильин видит в недостойном, неполноценном характере целей. Он полагал, что жизнь людей подчинена некому духовному закону, в соответствии с которым человек становится подобным объекту своей веры. Иван Ильин приходит к выводу: кто во что верует, тот тем, соответственно, и живет, и наоборот. Поэтому вера, сформировавшаяся и овладевшая душой, есть важная ведущая жизненная сила, указывающая личности ее жизненную стезю, управляющая взаимоотношениями людей, определяющая отношения человека и природы и являющаяся главным жизненным ориентиром.

Иван Ильин писал о том, что человечество вошло в новую эпоху. Наступило время крепкой и твердой веры, духовной и самостоятельной религиозности, идущей из сердца и творящейся сердечным созерцанием, утверждающей свою правоту и разумность, ведающей свой настоящий путь,

ведущей народ сквозь покорность и протрезвление к союзу с Богом. Что же касается сердца – это источник духовной любви и творческого созерцания, но оно в наше время становится дурным тоном. Нынешний кризис можно назвать кризисом «расщепленного» человека, не верящего в Бога. Иван Ильин в своей статье «Стань цельным!» четко выявляет причины кризиса духовности современного человека: «Аналитический разум, беспочвенная и разнузданная воля и бездуховный инстинкт самосохранения – вот все, что ему осталось. Все остальное подлежало осмеянию: вера, стыд перед собственным безжизненным сердцем, творческое созерцание ...» [7, с. 438–439].

Иван Ильин исходил из того, что именно дух является глубинным и существенным в каждом человеке, его внутренним духовным состоянием, стремящимся усвоить истину, познать Бога. Дух есть родник правосознания, истинного патриотизма как остова здоровой российской государственности. Оттого Дух – это сила индивидуального самоутверждения в человеке, но не в смысле интуиции и рационалистического осмысления состояний своего тела и души, а в смысле правильного восприятия своей сущности, в ее самом лучшем достоинстве и предстоянии Богу. Люди же, не уяснившие своего предстояния и достоинства, никогда не найдут своего духа. Поэтому можно сказать, что дух – это живое чувство личной ответственности. Личность, переживающая свое пребывание перед Богом, свою добродетель и свою ответственность, несет в себе живую волю к Совершенству. Вследствие этого дух можно установить как волю к самому Совершенству – а значит совершенствованию – в самом себе и во внешнем мире в целом.

Иван Ильин отмечал, что «...никакая внешняя реформа не изменит, не спасет нас сама по себе независимо от внутреннего душевно-духовного изменения человека. ...Никакой государственный строй не сообщит человеку ни любви, ни добродетели, ни чувства ответственности, ни честности, ни благородства. Истинное обновление идет не от внешнего внутрь, не от формы к содержанию, не от видимости к существу, а обратно. Все великое и священное идет изнутри» [8, с. 40–41].

Основная предпосылка духовного обновления человека, согласно Ильину, – это вера, являющаяся родником помыслов, настроений, решений, дел и слов (вера, но не церковное богослужение). Философ утверждает, что человек без веры вообще не сможет жить, поскольку вера – это не что иное, как основное и ведущее влечение современного человека, обуславливающее его существование, его взгляды, его устремления и действия. Поэтому вера составляет подлинный центр бытия личности, является первичной силой людской души.

Глубина идей Ивана Ильина, их актуальность заставляет обращаться к работам философа. Его наследие может помочь возрождению российского национального самосознания и достоинства, способствовать формированию воли к совершенству.

Современному человеку нужно заново освоить и реализовать в своей повседневной жизни духовные основания человеческого бытия, о которых писал Иван Ильин: «Это – вера, любовь, свобода, совесть, семья, родина и нация. Все они представляют собой определенные формы духовной

жизни и образуют все вместе органическое единство русской православной культуры» [9, с. 485]. В трудах Ильина содержится ясное указание на то, что поможет преодолеть духовный кризис нашего общества – это прежде всего забота о воспитании русского национального характера в самих себе и в наших детях, именно в этом критерий успеха духовного возрождения общества [9, с. 485].

1. Иван Ильин и Россия: неопубликованные фотографии и архивные материалы / авт.-сост. Ю. Т. Лисица. М.: Рус. кн., 1999. 192 с.

2. Гончаров С. З. Философия совершенства Ивана Ильина. Екатеринбург: Урал. ин-т бизнеса им. И. А. Ильина, 2007. 552 с.

3. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. М.: Рарог, 1993. 448 с.

4. Ильин И. А. Философия как духовное делание. // Ильин И. А. Собр. соч.: в 10 т. М.: Рус. яз., 1994. Т. 3. С. 17–36.

5. Гагарин А. С. Концепция интенциональности в экзистенциальной философии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики: в 4 ч. Тамбов: Грамота, 2015. № 12 (62) Ч. III. С. 39–42.

6. Ильин И. А. Путь к очевидности // Ильин И. А. Собр. соч.: в 10 т. М., 1994. Т. 3. С. 381–561.

7. Ильин И. А. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 8. Взгляд в даль. Книга размышлений и упований. М.: Рус. кн., 1998. 573 с.

8. Ильин И. А. Русскому народу необходимо духовное обновление // Ильин И. А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 гг.: в 2 т. М.: Рус. кн., 1992. Т. 2. С. 40–43.

9. Ильин И. А. Творческие идеи нашего будущего // Ильин И. А. Собр. соч.: в 10 т. М.: Рус. кн., 1998. Т. 7. С. 453–573.

© Баргилевич О. А., 2018

УДК 1 (091)

А. С. Гагарин
A. S. Gagarin

ОДИНОЧЕСТВО КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ В ВОЗЗРЕНИЯХ ЭРАЗМА РОТТЕРДАМСКОГО И «ОТЦОВ» РЕФОРМАЦИИ

В статье исследуется одиночество как экзистенциал человеческого бытия, представленный в философских воззрениях мыслителя Возрождения – Эразма Роттердамского и учителей-«отцов» Реформации. Задачи, поставленные Эразмом, по сути, совпадали с путями Реформации: христианизация человека и очеловечивание веры, но принципиально различались по трактовке природы человека и методам его обращения к Богу и обоснования спасения. Эразм Роттердамский, оригинально соединяя христианские постулаты и возрожденческие идеалы и образы, отстаивал тезис о том, что человек должен постоянно стремиться к добродетели, опираясь на свободу воли и уповая на благодать. Гармонизатором амбивалентности экзистенциала одиночества выступала вера. Вопрос о природе человека и его спасении оказался в центре полемики Эразма и Лютера по теологическому вопросу о свободе воли и божественном предопределении.

Ключевые слова: экзистенциал человеческого бытия, феноменологическая топика, смерть, одиночество, страх, вера, свобода воли, Возрождение, Реформация, Эразм Роттердамский, Мартин Лютер, Жан Кальвин.

LONELINESS AS THE EXISTENTIAL OF HUMAN BEING IN THE VIEWS OF ERASMUS OF ROTTERDAM AND THE “FATHERS” OF REFORMATION

The article explores the loneliness as an existential of human existence, presented in the philosophical views of the Renaissance thinker – Erasmus of Rotterdam and the teachers-“fathers” of the Reformation. The tasks set by Erasmus, in fact, coincided with the ways of the Reformation: the Christianization of man and the humanization of faith, but fundamentally differed in the interpretation of human nature and the methods of its conversion to God and the justification of salvation. Erasmus of Rotterdam, originally combining Christian postulates and Renaissance ideals and images, defended the thesis that man must constantly strive for virtue, relying on free will and trusting in grace. The harmony of the ambivalence of the existential loneliness was faith. The question of the nature of man and his salvation was at the center of the controversy of Erasmus and Luther on the theological question of free will and divine predestination.

Keywords: existential of human existence, phenomenological topic, death, loneliness, fear, faith, free will, Renaissance, Reformation, Erasmus of Rotterdam, Martin Luther, Jean Calvin.

Одиночество как экзистенциал человеческого бытия [1, с. 70–73] оригинально представлено в философских воззрениях мыслителей Возрождения. В соответствии с положениями возрожденческой феноменологической топикологии Человек предстает как «другой мир», наряду с миром земным,

географическим, и исследуется как элемент мироздания – природный и социальный, и как анатомический микрокосм (Бруни, Валла, Манетти, Фичино, Мирандола, Альберти). У Фичино и Мирандолы человек космически возвеличивается в мироздании (человек – «узел мира»), у Манетти

Альберти – человек предстает свободным, могучим творцом земного бытия, гражданской жизни.

Возрожденческий образ мира как бесконечного, беспредельного универсума, не имеющего внешних и внутренних границ, был связан с моделью человека, порывающего с собственной ничтожностью и устремленного в этот безграничный мир, «во все пределы». Мыслители Ренессанса бесстрашно соединяли магию, астрологию с наукой и искусством в причудливый симбиоз, в котором человек представлял как *центр* космоса и земной бог, маг и поэт, астролог и ученый, философ и художник, титан и смертное существо. Разрушение границ, как *топологических* – внешних и внутренних – границ между «небом и землей», между познанием и деятельностью, так и *междисциплинарных*, позволило превратить науку в «животворящий» процесс бесконечного магического всеобщего преобразования.

В христианском сознании экзистенциалы проявляются и утверждаются противоречиво, амбивалентно. *Одиночество* одновременно и приемлемо, и не приемлемо, а гармонизатором амбивалентности экзистенциалов здесь выступала вера.

Когда нидерландский гуманист Эразм Дезидерий Роттердамский (1466/1469–1536), ярчайший представитель Северного Возрождения, стал признанным мыслителем на небосводе европейской культуры, там не было таких имен, как Рабле, Сервантес, Шекспир, и его соратником и другом стал Томас Мор, ученый и мыслитель, создатель «Утопии» (1516) – первого романа, в котором прозвучали идеи утопического социализма. С именем Эразма из Роттердама связана попытка Европы сплотиться в общей гуманистической мечте о единой цивилизации, мировом языке и мировой культуре. Эразм видел весь мир одним «общим отечеством», выступал против войн между нациями и предлагал в качестве основополагающих тезисов идеального гуманистического государства добрую волю и внутреннюю свободу, которые являются универсальным пропуском для каждого человека.

Отвергая войны как самое пагубное и отвратительное, Эразм подчеркивает в труде «Адагии», что сам человек создан Богом слабым и неприспособленным для войн и насилия и зависящим от других существ. Поэтому природа дала человеку все для того, чтобы он распоряжался данным ему даром жизни, речью, рассудком не столько для себя, сколько во благо других, чтобы всякие отношения между людьми не строились на насилии. Именно Природа, настаивает Эразм, посеяла ненависть к одиночеству, любовь к товариществу, а также сделала полезное для человека в то же время и самым приятным. Более того, люди, в силу полученной от природы возможности заниматься наукой и тягой к познанию, получают самый лучший способ отвратить свое сознание от любой дикости и наладить гармоничные отношения дружбы в процессе совместных занятий «достойными делами», которые оказываются сильнее и крепче, чем супружество и кровное родство. В этом контексте следует трактовать название одного из главных трудов Эразма «Энхиридион христианского воина» (1504). Эразм использовал греческое слово «энхиридион», означающее и «краткое руководство», и «кинжал», поскольку представление о христианине как о воине Христа укоренилось еще со Средних веков.

Эразм Роттердамский в своих произведениях следовал примеру античных мыслителей, используя принципы «сво-

бодной игры», низводя философию с небес на землю по примеру Сократа. Именно так, *свободно играючи*, Эразм применил взятый из диалога Платона «Пир» образ *Алкивиадовых силенов* – безобразно-смешных *силенов-сатиров*, терракотовых фигурок, скрывающих внутри себя прекрасные изображения богов, для утверждения в правах гуманистической системы нравственности, именуемую им «философией Христа». В трактатах «Энхиридион...», «Разговорах запросто» Эразм проводил мысль о том, что человечность образует в нас «*внутреннего человека*» (выражение апостола Павла, развитое Августином Аврелием в особую категорию «*Homo interior*» [2, с. 64–67]) и **предшествует становлению христианина.**

Эта человечность, по мнению Эразма, и есть то, что философы именуют «разумом». Вера и разум образуют нерасторжимую гармонию, предусмотренную Богом: знание есть пропедевтика христианской веры, на высшем – христианском этапе человеческого развития – разум оказывается внутри веры как ее составная часть. Человеку следует уподобиться Христу, который как никто заслуживает право именоваться эпикурейцем, утвердить и самого себя в правах как благородное живое существо, ради коего одного построен Богом этот «восхитительный механизм мира», и радоваться жизни, до краев исполненной удовольствием. В этом тезисе видна явственная перекличка с эпикуреизмом Лоренцо Валла, Пико делла Мирандола, Марсилио Фичино.

«Философия Христа» Эразма Роттердамского находилась в глубинном согласии с античной древностью и в гармонии с Природой, которая, в соответствии с христианским учением, изначально сотворена благою. Поэтому «философия Христа» Эразма выступает как Возрождение, восстановление природы. Эразм старается оградить античную культуру от нападков ревнителей ортодоксии, доказывая ее близость к «правильно понятому» христианству, понимаемому как продолжение античной духовной традиции, завершение лучших достижений человеческой, в том числе и «языческой» культуры.

Помещенный Богом в центр мирового механизма, человек, осознавая свою центральность, высокое предназначение, должен был совершить перерождение, очищение путем возврата к первоосновам представления нового мировоззрения как истинного, очищенного от искажающих наслоений. Диалектика *Алкивиадовых силенов*, примененная Эразмом, проявляется в том, что Эразм очищал сознание с помощью самоунижения глупости, которой предоставлена полная свобода самопрезентации. В «Похвале глупости» *Мория-Глупость*, царящая над миром, беспредельна и выступает самоочевидным началом всего сущего, разума и природы. Добравшись до христианской веры, *Глупость-Мория* культивирует аскетизм и «божественное безумие» как самоцель, она достигает предела и ей приходится очнуться, говоря себе: «Я позабыла всякую меру и границу». Так происходит очищение сознания людей от наваждений *Мории*, пробуждение разумности и оздоровления души.

Задачи, поставленные Эразмом, по сути, совпадали с путями Реформации: христианизация человека и очеловечивание веры. По выражению Стефана Цвейга, «за карнавальной маской шутовской “Похвалы глупости” скрывалась одна из опаснейших книг своего времени, и то, что сейчас восхищает

нас просто как вдохновенный фейерверк, в действительности было взрывом, расчистившим путь немецкой Реформации» [3, с. 227]. Если Ренессанс возродил искусство и науку по античным образцам, то Эразм мечтает о религиозном Ренессансе и надеется вернуть церковь к изначальным истокам евангельского учения, к слову самого Христа, погребенного под догматами. И Роттердамский, перейдя от теории к практике, «расчистил истоки христианства», сделав новый перевод Евангелия с греческого на латинский, поскольку Вульгата, единственный латинский перевод Библии, одобренный и признанный церковью, был полон темных, неверно истолкованных мест. Этот новый перевод с комментариями, изданный вместе с греческим оригиналом в 1516 году Фробеном в Базеле, стал революционным шагом в теологии. При этом, со свойственной ему искусностью, Эразм обезвреживает потенциальных критиков, посвящает этот первый свободный перевод Библии папе Римскому Льву X, который хвалит Эразма за усердие в святом деле.

Однако светский контекст гуманистического обновления христианства, оригинальный неопикуреизм, предложенный Эразмом, расходился с аскетизмом, религиозной нормативностью протестантской Реформации Лютера, Цвингли, Кальвина. Кельнские богословы запустили крылатую фразу: «Эразм снес яйца, которые высидели Лютер и Цвингли», однако Эразм впоследствии отрекся от «цыплят подобной породы» и с горечью признал, что с распространением Реформации мир оказался изгнанным из последнего своего пристанища – из сердца отдельного человека, изложив это в трактате «Жалоба Мира» (1517). После совпадающего диагноза церкви, поставленного и Эразмом, и Лютером («Эразм – Цвингли: “Всему, чего требует Лютер, я учил сам, только не столь резко, и не с такими крайностями”» [3, с. 227]), каждый «диагност» предложил метод лечения, неприемлемый для другого. Если Эразм предлагал медленное лечение с «солеными инъекциями разума» (С. Цвейг), то Лютер сразу сделал «кровавый надрез» тем самым мечом, о котором сказано в Евангелии «Не мир я пришел принести, но меч» (Мф, 10:34).

Лютер был по-своему прав, когда изрек крылатые слова, характеризующие позицию Эразма, которые могли испортить ему отношения с церковью: «Человеческое заботит его больше, нежели божественное». Так, Лютер обвиняет Эразма, что он, как Лукиан, не верит в Бога, и как Эпикур, полагает, что Бог равнодушен к людским делам. Эпикур не одобрялся христианами писателями, так, у Данте Алигьери Эпикур помещен в шестом круге ада среди еретиков.

Вопрос о природе человека оказался в центре полемики Эразма и Лютера по теологическому вопросу о свободе воли и божественном предопределении. Как известно, в ответ на труд Роттердамского в жанре проповеди, диатрибы «О свободе воли» (*De libero arbitrio*) (1524) [4, с. 185–239] Лютер разразился обличающим трактатом «О рабстве воли» (*De servo arbitrio*) [5, с. 185–382] (1525). После этого Эразм написал еще два ответных письма Лютеру («Гипераспицес» (неологизм Эразма, означающий «сверхзащита», «заступник»), или «Против зловернейшего письма Мартина Лютера»), но убедить друг друга они не смогли, хотя после второго письма некоторые сторонники Лютера «повернулись» к Эразму. Для Эразма человек – благородное живое

существо, для которого Бог создал прекрасный мировой механизм, а главный тезис Лютера состоял в утверждении о том, что род человеческий обречен на гибель из-за первородного греха, склонен только ко злу, сам по себе он не может обратиться ко благу, не может спастись собственными силами и поэтому должен уповать на Бога, на божественную благодать, которая предопределяет вечное спасение человека, независимо от его воли, дел и поступков.

Эразм выделяет несколько видов благодати. Одна благодать (иногда называемая «естественным влиянием») присуща нам по природе, она испорчена грехом, но не угасшая. Вторая благодать – «особая», «творящая», при помощи которой Бог по милосердию своему без заслуги побуждает грешника к раскаянию, однако так, что не наполняет его при этом высшей благодатью, которая уничтожает грех и делает человека богоугодным. И есть третья благодать, которая доводит до конца. Таким образом, первая благодать побуждает, вторая ограждает, третья завершает. Есть мнение, что эти три благодати – одна и та же благодать, которая именуется по-разному в зависимости от того, как она на нас действует. Эразм выступает против тех, кто уверяет, что свободная воля не способна ни к чему, кроме греха, и что только благодать творит в нас добро – не посредством свободной воли и не вместе со свободной волей, а против свободной воли. При этом Эразм Роттердамский, по меткому замечанию Стефана Цвейга, в отличие от Лютера не рвется в бой, исходя из платоновской шкалы жизненных ценностей, где первыми добродетелями человека объявлялись справедливость и уступчивость, лишь потом шло мужество. «Мужество Эразма проявлялось больше всего в том, что он обладал честностью не стыдиться недостатка мужества (впрочем, во все времена это одна из редких форм честности), и когда однажды его грубо упрекнули за отсутствие борцовской отваги, он ответил с мягкой и величественной улыбкой: «Это был бы жестокий упрек, будь я швейцарским наемником. Но я ученый, и для работы мне нужен покой» [3, с. 190]. Поэтому прав был Цвингли, сравнивший Лютера с рожденным для борьбы Аяксом, а Эразма с Одиссеем, случайно оказавшимся на поле брани [3, с. 221].

Сам же Лютер, отвергнув католический культ «добрых дел» и указав путь к спасению – жертву человеческого сердца, сделал религиозность внутренним миром человека. Человек, по выражению Лютера, «сокрушившись сердцем», смирившись через отречение от собственной воли и разума, осознание ничтожности собственной воли перед божественной волей, тем самым получает в этом отречении положительное желание обнаружить и признать высшее начало в себе, проявить беспредельное доверие к Богу, сопровождаемое желанием вступления Высшего начала в свои права [6, с. 120].

Лютер использовал методику средневекового мистицизма, суть которой такова: пока человек находится в плену восприятия самого себя как отдельного Я, он отделен от Бога. Когда же человек победит в себе само хотение, воление (волю) – даже в ее стремлении творить божественную волю – то наступит состояние «праведной» отрешенности (от себя и мира). Именно тогда Бог безраздельно действует в человеке, который должен терпеть, молчать, ничего не желать, ибо его воля растворена в божественной

воле. Новизна лютеровского подхода в том, что затем, когда человек почувствовал, что растворение воли свершилось, он как бы в силу *особого закона обратной силы* приобретает от Бога беспредельность в действиях, свободу от законов и запретов. Он творит все, что захочет, поскольку он хочет именно и только того, что хочет Бог. По убеждению Лютера, истинная духовная, христианская свобода освобождает сердце от всех грехов, законов и заповедей и «превосходит всякую другую свободу, как небо землю» [7, с. 107].

Аскетизм лютеровского «*Solafide*» («*только верую*») превращался в мощную энергетическую силу революционных преобразований. Лютер противопоставил естественному разуму, «коварной *Frau Hilda*», т. е. «*блуднице сатаны*», «*без-умную веру*», которая вытесняет разум за свои пределы, и таким образом достигается обретение собственной автономии.

Лютер в труде «О свободе христианина» (1520) описывает эти сложные интенции в экзистенциально-трансцендентной топологии так: «...христианин живет не в себе самом, но в Христе и в ближнем своем: в Христе через веру, а в ближнем через любовь; верую поверх себя он направляется к Богу, а от Бога не направляется любовью опять в себя самого и остается всегда в Боге и в Божественной любви» [7, с. 107].

Человек, оказавшись в ситуации *отчаянного* выбора, должен принять истину в вере, истину без знания. Соответственно, состояние *выбора в вере*: а) *одинокое* – осуществляется самим человеком в одиночестве; б) *целостное* – сотрясает все существо человека; в) *отчаянное* – пронзает сердце «страхом и трепетом», поскольку это вопрос о «спасении» или «вечной гибели» (т. е. *вечной смерти*); *универсалистское* – тяготеет к превращению субъективной истины в веру в общезначимую, что порождает религиозную ксенофобию, обращенную как *вовне* – против иноверных, так и *внутри* – против самого себя как внутреннего врага (то как еретика, то как догматика). Протестантизм освящал одиночество, которое облегчало путь к истинной вере. Почему? Уже потому, что человек в одиночестве оказывается, по сути, не одинок – а вступает в содержательный диалог с Богом, и основанием этого является то, что сам Бог – не одинок, он не покидает человека. Лютер утверждает: «Бог блажен, но не хочет быть блаженным в одиночестве».

Онтологическим центром христианского учения выступало причастие. Феноменологическая топология в соответствии с этим выстраивалась следующим образом. В *католической* религии Бог в причастии создается как нечто внешнее, истина может стать владением другого, а субъект выступает как нечто пассивное, воспринимающее. Лютеровское представление состоит в том, что чувственное переживание человеком божественного присутствия в себе есть уничтожение вне его только в духе и вере. «Предмет есть только в вере, и, таким образом, в поглощении и уничтожении чувственного обретается единение с богом и сознание этого единения субъекта с богом» [8, с. 320]. Гегель замечает, что здесь есть такая транссубстанциация, посредством которой внешнее снимается, и для присутствия бога, которое является духовным, необходима вера субъекта.

Согласно Жану Кальвину (1509–1564), поскольку социальное общение между людьми изначально ущербно, то остается интимный *внешне* изолированный индивидуальный внутренний диалог с Богом. Полем борьбы выступа-

ло *внутреннее пространство* мирянина – собственное сознание, которое следовало откорректировать, самоусовершенствовать. Идейный вождь анабаптизма Томас Мюнцер (ок. 1490–1525) призывал мирянина создавать опору для духовного противоборства в самом себе, ведь ее найти просто негде. Начав с беспощадной чистки души, «сбросив с себя ветхого человека», испытав глубокие сомнения и борения совести, преодолев разлад в собственном сердце, победив земные склонности, человек готов к вселению в себя божественного духа и ощущению себя избранным. Это доступно, по Мюнцеру, любому христианину, обладающему истинной христианской верой через истинное учение святого Духа. Призванному к установлению рая, Царства Божьего на земле, доступного человеку, достигшему Бога посредством веры, уподобленному ему и обретшему истинное божественное блаженство.

Вера Т. Мюнцера – это активное, деятельное утверждение разумного в реальности. Бог не потусторонен знанию, и если бескомпромиссная вера подчинит себе рассудок, то его «греховность» преодолевается через падение, унижение себя перед торжествующей верой, через *сократическое* превращение человека во «внутреннего глупца». И разум обновляется, обретает могущество – и собственно вера оказывается высшим разумом. Отказываясь от партикулярного разума, служащего низменным человеческим страстям, и существующего вне и до внутреннего откровения, прозрения, Мюнцер выбирает божественный разум всеобщей цели, появляющийся как плод отчаянных усилий, как результат внутреннего откровения, могущественного *одиночества-единения* от мирских утех, достигающего познания истины путем искоренения «старого разума» верой.

Таким образом, высший, совершенный, универсальный разум проявляется как общее в особенном – в отдельном человеке. Такое познание выступает мистическим слиянием с Богом, непосредственным познанием Божества. Благодаря двуединному процессу движения, т. е. углублению сознания в собственные недра, поиску «внутреннего слова» в основах души и нахождению там, в глубинах веры откровения Божьего, а затем, в возвратном движении – овнешнению этой основы веры, человеческий разум приобретает сакральный смысл, освящается как Святой дух, действующий в человеческой душе и являющийся, по мнению Мюнцера, чистейшим и непосредственным источником истины для человечества.

Экзистенциал одиночества в творчестве Эразма Роттердамского, на первый взгляд, растворялся в гуманистической проблематике, но, между тем, исследователь Шичалин характеризует Эразма, открывшего для себя с помощью друзей мир итальянского Возрождения, как мыслителя, «одинокое и бегущее из одного европейского города в другой», который в течение всей жизни, оставаясь католиком, прокладывал дорогу реформе католицизма [9, с. 265]. Ю. Шичалин отмечает: «Невозможно представить одинокого гуманиста, за исключением разве что самого первого – Петrarки и самого великого – Эразма. Собранные и изданные в наше время двенадцать томов переписки Эразма многословно протестуют против мысли о том, что он был одинок. Но в последний год своей жизни, проведенный в доме друзей, Эразм пережил свое одиночество с такой остротой

и с таким смирением, какие были бы невозможны у человека, столкнувшегося с одиночеством впервые [9, с. 262].

В поэзии Эразма было не так много эмоциональных средоточий: у него не было обычной семейной жизни, он рано потерял родителей и испытал позор незаконного рождения и происхождения. Главные темы его поэзии – Бог, книги, смерть (преимущественно через эпитафии). О себе автор вспоминает только после Бога. Так, в коротком стихотворении «Любовь к себе», следующем после стиха «Любовь к Богу», Эразм пишет: «После Бога не иначе я именем дорог / Буду своим, если к Богу до этой поры не растрочу / Всю, что имею, любовь и родник он вновь не наполнит» [10, с. 177].

Эразм в 1509 г. выбрал своим гением-патроном римского бога Термина (Терминуса), образ вечной Юности, не уступающей ни возрасту, ни смерти. Бог Термин был изображен на его личной печати «*Cedonulli*» («Не уступаю никому»). После того, как король Генрих VIII (на «просвещенное правление» которого так надеялись ранее и Томас Мор, и Эразм), казнил Томаса Мора и Джона Фишера 6 июля 1535 г., Эразм с горечью признался: «Я почувствовал, как будто бы вместе с Мором умер я сам». В конце жизни больной и одинокий Эразм Роттердамский до последнего дня ведет борьбу на три фронта: со сторонниками Лютера, с ревнителями церкви и с сектантскими подражателями античным мастерам. На исходе жизни Эразм показал всю силу духа одинокого гуманиста, ставшего символом культурной Европы, мыслителем, олицетворяющим взлет и закат эпохи.

1. Гагарин А. С. Экзистенция и экзистенциалы человеческого бытия в современной философской антропологии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 12 (62). Ч. 2. С. 70–73

2. Гагарин А. С. «Homointerior» Августина Аврелия (Блаженного) // Дискурс-Пи. Вып. 6: Дискурс современных мифологий. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та. 2006. С. 64–67.

3. Цвейг С. Триумф и трагедия Эразма Роттердамского // Цвейг С. Три мастера: Бальзак, Диккенс, Достоевский. Триумф и трагедия Эразма Роттердамского М. : Республика, 1992. С. 159–267.

4. Роттердамский Эразм. Диатриба, или Рассуждение о свободе воли // Роттердамский Эразм. Похвала глупости : соч. М. : ЭКСМО-Пресс ; ЭКСМО-МАРКЕТ, 2000. С. 185–239.

5. Лютер. О рабстве воли // Мартин Лютер. Избранные произведения. СПб. : Андреев и согласие, 1994. С. 185–382.

6. Гефдинг Г. Философия религии. СПб. : Изд-во т-ва «Общественная польза», 1912. 403 с.

7. Лютер М. О свободе христианина // Мартин Лютер. 95 тезисов. СПб. : Роза мира. 2012. 720 с.

8. Гегель Г.-В.-Ф. Лекции по философии религии // Философия религии: в 2 т. М. : Мысль, 1977. Т. 2. 532 с.

9. Шичалин Ю. А. Жизненный путь Эразма Роттердамского и становление новоевропейского самосознания // «Контекст – 1988. Литературно-теоретические исследования». М. : Наука, 1989. С. 260–277.

10. Эразм Роттердамский. Иоанн Секунд. Стихотворения. М. : Наука, 1983. 317 с.

© Гагарин А. С., 2018

УДК 130.2

Г. В. Горнова
G. V. Gornova

ГОРОДА СТРАНЫ МЕРТВЫХ: КАРТОГРАФИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗАГРОБНОМ МИРЕ

В статье исследуются исторически сложившиеся пространственные описания представлений о загробном мире. Человеческая потребность в безопасности удовлетворяется в том числе и упорядочиванием мира: и живой, и умерший должны находиться в обжитом, понятном мире. Показывается, что картография загробного мира складывалась на основе опыта осмысления мира реального. Отмечается, что в обживание человеком иного мира включены представления о городе. Поднимается вопрос о том, почему в нижнем мире (подземном царстве, преисподней) городов больше, чем в верхнем мире.

Ключевые слова: загробный мир, иной мир, город, картография, топография.

CITIES OF THE LAND OF THE DEAD: CARTOGRAPHY OF REPRESENTATIONS ABOUT THE UNDERWORLD

The article explores historically developed spatial descriptions of ideas about the underworld. The human's need for security is satisfied with the ordering of the world: both the living and the dead must be in a settled, understandable world. It is shown that the cartography of the underworld was formed on the basis of experience of comprehending the real world. It is noted that in the habitation of a man in a different world, ideas about the city are included. The following question is raised: why there are more cities in the lower world (in the underworld, in the Hell) than in the upper world.

Keywords: underworld, other world, city, cartography, topography.

Представления о загробном мире как форме инобытия начали складываться еще до того, как люди обрели

непосредственное переживание бытия личного. В первобытном социуме смерть воспринималась как нарушение

естественного хода, прежде всего, коллективной жизни. В восходящих к тому времени ритуалах погребения отражалось двойственное отношение к умершему: страх и надежда на возможное покровительство духа-предка. Страх вызывал желание надежно изолировать умершего от мира живых, но стремление к сохранению целостности социума не делало расстояние между местом обитания коллектива и местом погребения слишком отдаленным [1, с. 452].

Первые захоронения осмыслились как «жилища» – дома мертвых. Самые первые рукотворные сооружения – простейшие постройки из огромных камней – мегалиты (менгиры, кромлехи, дольмены) были либо гробницами, либо частью ритуальных строений, связанных с культом мертвых. В них была реализована самая первая строительная технология – стоечно-балочная система, а первыми пользователями этой примитивной технологии стали покойники [2, с. 12]. Позднее эти «поселения» в некоторых культурах перерастали в некрополи – «города мертвых». Кроме физического погребения необходимо было выполнить некоторые ритуально-сакральные действия, чтобы духи не вредили живым членам племени. После совершения всех положенных ритуалов и обрядов можно было ожидать покровительственного отношения благодарных духов к оставленному ими роду. Один из главных погребальных обрядов – проводы души в потусторонний мир, помощь живых тому, кто отправляется в тяжелое и опасное загробное путешествие.

Чтобы правильно проводить душу, нужно было хотя бы приблизительно представлять, куда она уходит. Чтобы несколько приглушить страх смерти собственной, надо было хотя бы в общих чертах освоить пространство загробной жизни. Мир живых и мир мертвых находятся далеко друг от друга и в физическом, и в метафизическом измерениях, на пути от одного мира к другому много преград: реки, леса, горы, пропасти, болота, огненные озера. Если не преодолеть эти преграды, дух не найдет успокоения и будет вечно скитаться, значит, нужна карта или ее подобие – рисунок, словесное описание.

«Картография» загробного мира родилась из потребности в ориентирах, потребности в безопасности, легла в основу первых космологических схем. «В структуре мировоззренческих установок человека, затрагивающих коренные вопросы его бытия, мироощущения, космологии принадлежит важное место» [3, с. 180]. Человек чувствует себя в безопасности в знакомом и упорядоченном мире. И живой, и умерший должны находиться в обжитом, понятном мире, отличающемся от пустого и неосвоенного пространства хаоса.

Картографами иного мира становились как люди, которые намеренно туда отправлялись, выполняя конкретную задачу – провожали душу умершего, просили исцеления и защиту для живого (шаманы), вопрошали о будущем, искали бессмертия (эпические герои: Гильгамеш, Одиссей, Эней и др.), так и визионеры, на которых мистические видения нисходили без их воли как откровение. Эти картографы выстраивали связь между своими городами и иным миром. Гильгамеш хотел принести тайну бессмертия в Ур, Эней, покинувший Илион, а затем и Карфаген, чтобы исполнить свою судьбу и стать прародителем основателей Рима, в царстве мертвых в Орке (римский аналог Аида) видел

в пропасти зловещий город с железными башнями, окруженный тройной стеной, и огненную реку Флегетон.

В метафизической топографии мира богов, людей и мертвых были разграничены. Только в очень ранних мифологических представлениях умершие могли населять пустынные пространства. Эти пространства впоследствии преобразовались в долины, поля (ср. райские поля египтян – поля Иару, поля камыша; Элизиум), поселения (родовые поселения умерших в мифологии народов Сибири, североамериканских индейцев и др.), острова (острова блаженных в шумерской, кельтской, китайской, японской и других мифологиях). В более поздних представлениях иной мир стал мыслиться либо очень локально, почти точно, – усадьбой, крепостью, либо размыто и неопределенно – царством, страной.

Отличительными свойствами локальных представлений была огражденность, отграниченность, огороженность. Например, Мидгард в скандинавской мифологии – среднее (между небом и подземельем) огороженное пространство. Пространство в пределах ограды и за оградой противопоставлялось как космос и хаос.

Впоследствии вполне наглядным и конкретным представлением о локусах и топосах иного мира стал город. Эту более четкую «представимость» можно объяснить тем, что, во-первых, это были более поздние представления времен становления городской цивилизации, а во-вторых, город сам по себе – это всегда пространственная и социальная локализация порядка, и не важно, в каком мире он находится.

Упорядоченность – один из основных признаков города, его регулярность, повторяемость, постоянность противопоставляются неопределенности и пустоте. Первые города мыслились как проекция космоса на землю, их основание было победой над хаосом. Наличие множества городов в ином мире, возможно, объясняется и этим свойством. Конечно, эта версия не противоречит и более простому объяснению – картина загробной жизни просто отражает картину жизни реальной, где город является одной из основных форм поселения.

В топографии загробного мира существуют горизонтальная и вертикальная космологические проекции. Горизонтальная проекция сложилась раньше, считается, что она обладает большей антропоцентричностью. Примером такой проекции может служить оппозиция Мидгард – Утгард. Мидгард («гард» с древнеисландского языка переводится как ограда, крепость, город) – освоенная людьми земля – противопоставляется находящемуся на северной пустынной окраине Утгарду, в котором обитают демоны и великаны. На севере также находится царство мертвых – хель. Оппозиция Мидгард – Утгард несет целый комплекс значений как противопоставление своего и чужого, центра и периферии [4, с. 287].

В китайской мифологии страна мертвых находится на западе. Этой страной управляет хозяйка запада, богиня страны мертвых и обладательница снадобья бессмертия Си-ван-му. Лао-цзы считал, что ей подвластны жизни всех людей, кроме мудрецов, святых и даосов [5, с. 431]. Один из четырех классических китайских романов (букв. «Четыре Великих Творения») «Путешествие на Запад» У Чэн-чэня повествует о странствии буддийского монаха Сюанцзана в Индию, предпринятом, чтобы принести в Китай священные книги. С одной стороны, это вполне «физическое» путе-

шествие, описанное в жанре средневекового «road movie»: Индия находится на западе, герои идут по реальному Великому шелковому пути. С другой стороны, на пути монаха и его спутников – царя обезьян Сунь Укуна, человека-кабана Чжу Бацзе, дракона Шасена – наряду с людьми встречаются и существа скорее иного мира: оборотни, демоны, чудовища, небожители и сам Будда.

Вертикальная топография иного мира оформилась позднее, она связана с более зрелыми религиозными представлениями «осевого времени», с включением человека в «круг страдания», обусловленного осознанием и переживанием личного бытия. В этой картине мира выделяются нижний, средний и верхний миры. Противопоставление земли людей и окраинного мира далекой периферии сменяется оппозицией неба и преисподней. Например, Асгард – небесная столица асов, в которой находятся жилища богов Одина, Тора, Бальдра и других, и Вальхалла – место загробного пребывания воинов, погибших в бою, противопоставляется не Мидгарду, а хелю (царству мертвых). При этом хель оказывается центром, в котором совпадают горизонтальная и вертикальная проекции [4, с. 288].

Топография иного мира иррациональна, ад и рай локализованы одновременно и в горизонтальной, и в вертикальной проекции. Ад мыслится под землей, на дне, а также на севере или на западе. Рай – на небе или на востоке. Пространственная структура загробного мира дискретна: странники по загробному миру посещают разные места, но непонятен порядок их расположения, это конгломерат разрозненных населенных пунктов, их связывает только путь, по которому странника ведет проводник [6, с. 16].

Если картография загробного мира выполняла самую главную задачу – указывала путь на тот свет, то топографические представления закрепляли космологические схемы: «...при правильном распределении живых и мертвых, людей, зверей и духов правильно будет функционировать весь космос и его актуальный центр – селение живых...» [7].

Нижний мир, преисподняя – территория мертвых – отделяется рекой или реками как границей от территории живых. В философском анализе выделяют два основных смысловых аспекта границы: граница отделяет одно качество от другого, и граница полагает конечность бытия. При этом сама возможность границы уже предполагает возможность ее перехода [8].

Граница между миром живых и миром мертвых в полной мере выявляет эти смысловые аспекты, она отделяет бытие от небытия, является пределом жизни и самим своим существованием провоцирует культурных героев, шаманов-психопомпов, визионеров и других картографов загробного мира пересекать ее в поисках трансцендентных смыслов.

Что видят они, попадая в нижний мир? Чаще всего преисподняя описывается как сочетание концентрических кругов, сужающихся к центру: христианский ад, исламский джаханнам, индуистская нарака. В центре этого иного царства часто находится город. В «Божественной комедии» Данте описывает ад как опрокинутый конус, разделенный на девять кругов. Первые пять кругов образуют верхний ад, последние четыре – нижний. Четыре круга нижнего ада заключают в себе город Дит. Это ужасный город с красными башнями, укрепленный железной стеной, окруженный сти-

гийским болотом. Внутри него – гробницы, колодцы, пропасти и разгул адских стихий: огня, тьмы, боли и плача. В центре города Дита, как ось, сам Люцифер, «червь, который пронзает землю».

Невольно привлекает внимание обилие городов в подземном царстве. В основном, это столицы владык и судей нижнего мира. В древнекитайской мифологии Куньлунь – нижняя столица верховного правителя Хуан-ди/Шан-ди. Лофэн – даосская столица подземного царства, находящаяся на горе на крайнем севере. А души самоубийц отправляются в «город напрасно умерших» Вансычэн, из которого нет пути к другому рождению. В индуистской мифологии упоминается подземная столица Бхогавати, выложенная золотом и драгоценностями. В город Ямапуру – столицу Ямы – древнеиндийского владыки обители мертвых приводят на суд души умерших, и он решает, куда их отправлять дальше: в ад или в рай.

В верхнем мире также есть города: на восточном небе египтян в полях Иару расположены двойники всех священных городов Египта. В видениях ирландского рыцаря Тнугдала фигурирует Серебряный город, в нем находятся праведные миряне, Золотой город – город мучеников, аскетов, монахов и строителей церквей, город Драгоценных камней, в котором пребывают святые и сам покровитель Ирландии – Патрик [7]. Однако описание городов верхнего мира вызывает ощущение некоей умозрительности, конспективности, лишенной подробностей и фактурности. Здесь есть только одно исключение – небесный город, чьи архитектурно-планировочные решения детально зафиксированы в «Откровении» Иоанна Богослова: город представляет собой квадратную в плане крепость, высота ее стен равна ширине, она сложена из драгоценных камней. В крепости двенадцать ворот, по три на каждую сторону света. А самое главное решение – в центре города не будет храма, так как вместо него сам Бог.

Христианский «верхний мир», место вечного блаженства – рай – представлен тремя основными образами: садом, городом и небесами. Эдем Ветхого Завета, Небесный Иерусалим Нового Завета и апокрифические описания небесных кругов рая символизируют идеи природы, цивилизации и трансцендентности. Образы сада и города в отличие от абстракции небес легко представимы, имеют аналог в жизни людей, поэтому при описании иного мира чаще используются. Ветхозаветный рай – это рай, находящийся на земле, на востоке, прекрасный сад, в котором безмятежно существуют души праведников. Рай Нового Завета – Небесный Иерусалим, город без печали и смерти.

Появление Нового Иерусалима привело к серьезным изменениям в «градостроительной политике» верхнего мира, так как до этого никакой архитектуры в раю не было, был только сад [2, с. 245]. Разделение представлений о рае на сад и город порождает ряд противоречий, например, антиномии урбанизма (рай как город) и антиурбанизма (рай как сад) при ответе на вопрос, где правильное место для благой жизни. Противоположность этих образов вызывает ассоциации с противоречиями между либерально-демократическими представлениями о социально-государственном устройстве (древо познания добра и зла в Эдеме дает возможность выбора, правда, мы все помним последствия этого выбора) и идеологией этатизма (в небесном городе

счастливые жители находятся под надзором и управлением мудрого начальства) [2, с. 245].

В «Божественной комедии» Данте следует трансцендентной традиции и для описания рая не приводит урбанистическую метафору, его рай состоит из девяти сфер, в последней из которых – хрустальном небе – открывается Роза Праведных, вокруг точки, которая есть Бог. А. Я. Гуревич отмечает, что фантазии при описании рая гораздо бледнее, нежели рассказ об адских муках, описание рая человеческими средствами вообще невозможно, поэтому авторы видений говорят о несказанности, невыразимости, когда хотят сообщить о сиянии рая или о радостях блаженства [6, с. 8].

Таким образом, мы приходим к пониманию, что в обживание человеком иного мира включено и представление о городе. Город стал одним из основных мифологических инвариантов устройства существования за пределами жизни. Пустынные пространства ранних мифологических представлений, долины иного мира, камышовые поля египтян, вечные охотничьи угодья индейцев не имеют четкой локализации и границы. Неопределенность пустынных пространств пугает, лишает возможности укрепиться и укорениться в ином мире. Отсутствие понятной границы не дает провести черту между бытием и небытием, не будит желание переступить ее в поисках трансцендентного знания. Родовые поселения, усадьбы, напротив, слишком локальны, тесны для души, которая уже имеет представление о том, что мир велик.

Можно предположить, что реальный город является для человека настолько существенным, настолько значимым отдельным фрагментом мира, что формирует целостное мироотношение, в котором часть (город) и целое (мир) вполне сопоставимы. Город, становясь объектом такого существенного отношения, выполняет функции объекта-посредника по отношению к другим фрагментам действительности и задает существенные особенности поведения человека в мире: и в этом, и даже в ином [9, с. 18].

В городах страны мертвых опредмечивается сверхчувственное. Остается открытым вопрос, почему в нижнем мире городов больше, нежели в верхнем. Возможно, это связано с чувственной конкретикой преисподней: душа в ней сохра-

няет следы материальности и телесности, испытывает муки, а боль и страдание – это та реальность, которая, увы, «дана нам в ощущении», легко представима и передаваема конкретно-образно, в отличие от абстракции блаженства.

1. Петрухин В. Я. Загробный мир // Мифы народов мира. Энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. М. : Совет. энцикл., 1980. Т. 1. С. 452–456.

2. Кавтарадзе С. Анатомия архитектуры. Семь книг о логике, форме и смысле. 2-е изд. М. : Дом Высш. шк. экономики, 2016. 472 с.

3. Максименко Л. А. Космология в культуре: структурная и функциональная рациональность // Цивилизация – культура – образование: из прошлого в будущее : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (30 марта 2009 г.) : в 2 ч. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009. Ч. 1. С. 180–185.

4. Мелетинский Е. М., Гуревич А. Я. Германско-скандинавская мифология // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. М. : Совет. энцикл., 1980. Т. 1. С. 284–292.

5. Рифтин Б. Л. Си-ван-му // Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. М. : Совет. энцикл., 1982. Т. 2. С. 431–432.

6. Гуревич А. Я. Западноевропейские видения потустороннего мира и «реализм» средних веков // Труды по знаковым системам VIII. Тарту : Уч. зап. Тартус. ун-та, 1977. Вып. 411. С. 3–27.

7. Петрухин В. Я. Загробный мир. Мифы разных народов. М. : АСТ, Астрель, 2010. 416 с. URL: http://www.e-reading.by/bookreader.php/1019321/Petruhin_-_Zagrobnyy_mir._Mify_raznyh_narodov.html (дата обращения: 25.09.2017).

8. Федяев Д. М., Чинакова Л. И. Диалектика границы: общее в различных версиях // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=6220> (дата обращения: 25.09.2017).

9. Федяев Д. М. О философском инварианте // Гуманитарное знание. Сер. Преемственность : сб. науч. тр. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1997. Вып. 1. С. 15–20.

© Горнова Г. В., 2018

УДК 316.48

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА: ПРОБЛЕМА ФОРМАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена проблеме описания ключевых элементов структуры межэтнического конфликта. Авторы пытаются уточнить понятия объекта, предмета, предпосылки, причины, субъектов межэтнического конфликта, а также соотнести понятия межэтнического конфликта и межэтнической напряженности.

Ключевые слова: межэтнические конфликты, межэтническая напряженность, объект и предмет межэтнического конфликта.

STRUCTURAL MODEL OF THE INTERETHNIC CONFLICT: THE PROBLEM OF FORMALIZATION

The article is devoted to the problem of describing the key elements of the structure of interethnic conflict. The authors try to clarify the concepts of the object, the subject, the background, the reasons, the subjects of the interethnic conflict, and also to correlate the concepts of interethnic conflict and interethnic tension.

Keywords: interethnic conflicts, interethnic tension, object and subject of interethnic conflict.

В эпоху глобализации полярные и диалектические процессы консолидации и конфликтности существуют практически во всех социальных структурах общества. Эти процессы настолько динамичны, что любые противоречия могут стремительно обостряться и приводить к открытым столкновениям больших и малых групп, в том числе консолидирующихся по этническому признаку. Несмотря на множество исследований, посвященных проблеме межэтнического взаимодействия, понятийный аппарат этой области конфликтологии нельзя считать сформированным и устоявшимся. Начнем с того, что и само понятие «межэтнический конфликт» трактуется по-разному. Более того, большая часть исследователей считает, что в чистом виде этнических конфликтов, т. е. конфликтов, возникающих из-за этнических различий, в жизни современного социума как таковых не существует. Так, Г. Т. Тавадов отмечает: «Этнический конфликт – всегда явление политическое, потому что для решения задач в культурно-языковой или социально-экономической области и достижения других национальных целей, как правило, необходимо использовать политические пути и методы» [1, с. 634].

В. А. Тишков также говорит о конфликте этнополитическом, определяя его как «конфликт с определенным уровнем организованного политического действия, общественных движений, массовых беспорядков, сепаратистских выступлений и даже гражданской войны, в которых противостояние проходит по линии этнической общности» [2, с. 8]. Таким образом, по мнению Тишкова, этнополитическим конфликтом является форма гражданского, политического или вооруженного противостояния, характеризующаяся мобилизацией одной или нескольких сторон и действиями по принципу этнической дифференциации. Но данное определение не учитывает, к примеру, той ситуации, когда противоречия нарастают не только между государством и этносами, но и между отдельными этническими группами.

Мы разделяем тезис о том, что межэтнический конфликт если изначально и не является политическим, то с неизбежностью перерастает в него либо на стадии открытого конфликта, когда стороны (или одна из сторон) для достижения своей цели стремятся получить властные полномочия, либо при его регулировании, которое всегда происходит с участием институтов власти. В этом случае можно говорить о «кластере» конфликтов [3], называя его этнополитическим, этноконфессиональным, этнорелигиозным конфликтом в зависимости от многообразия всех его составляющих.

Другой методологической проблемой является вопрос о соотношении понятий межэтнического конфликта и межэтнической напряженности. В современном гуманитарном знании в сфере аналитики межэтнической проблематики существует несколько парадигм. Социально-психологическая парадигма изучает межэтническую напряженность как явление, которое обусловлено психическими процессами, оказывающими непосредственное влияние на функционирование социальных общностей. Социальная парадигма фиксирует свое внимание на социокультурных аспектах межэтнических взаимодействий. Конфликтологическая парадигма определяет межэтнический конфликт как наивысшую точку напряженности в отношениях между этносами.

Межэтническая напряженность как социально-психологический феномен отражает трансформации межэтнических отношений и отношений внутри этнических групп. Эти трансформации проявляются в этнической границе, разделяющей и дифференцирующей этнические группы. При ведущей роли национальных элит этнические группы перестраиваются изнутри, концентрируя свои усилия на создании и укреплении этнических границ, на основе которых в свою очередь изменяются отношения между этносами.

При исследовании различных социологических концепций, в рамках которых формируется и используется дефиниция «межэтническая напряженность», можно сделать вывод о том, что в основе данного феномена находятся процессы социальной напряженности, которые обозначаются рядом исследователей как особое состояние общественного сознания и поведения, определяющееся массовым психическим беспокойством, эмоциональным возбуждением [4, с. 27].

В отечественной социальной науке сущностные аспекты социальной напряженности вскрываются в работах И. Пирогова, В. Рукавишникова, С. Толстиковой, Г. Солдатовой и др. По мнению Пирогова, внутреннее самоощущение индивидов в отношении социальных и физических характеристик находит отражение в таких общественных феноменах, как самочувствие и удовлетворенность. При этом уровень стабильности/нестабильности социальной системы и возможность ее трансформации характеризует социальная напряженность как ситуация, которая детерминирована этими социальными конструктами. С точки зрения В. Рукавишникова, социальную напряженность можно определить как социально-психологический фактор кризисного или конфликтного явлений [4, с. 26].

Под влиянием многих факторов, прежде всего экономических и политических, социальная напряженность может перерастать в межэтническую напряженность, предполагающую конфронтацию этносов, в основе которой лежит проблема распределения ресурсов и доминирование в той или иной социокультурной среде. Процесс трансформации социальной напряженности в межэтническую сопровождается активизацией этнических стереотипов, при этом особо необходимо отметить возможность стимулирования процесса нагнетания межнациональной напряженности посредством слухов, которые стремительно циркулируют в системе неформальных коммуникаций [5, с. 136]. Г. У. Солдатова считает, что трансформация из социальной напряженности в межэтническую «является закономерным процессом в условиях глубоких изменений полиэтнического общества» [6], в частности, когда к социально-экономическим противоречиям представителей различных наций добавляются социокультурные, мировоззренческие, исторические.

С точки зрения конфликтологической парадигмы межэтническая напряженность, как динамический феномен, характеризуется периодами роста и спада напряженности. Это выражается в изменении психологического состояния взаимодействующих этнических групп и этномобилизационных процессов в обществе. По мнению С. Толстиковой, процессы напряженности детерминируются стадиями или этапами фиксации межгрупповых взаимодействий. Среди них можно выделить: латентную (минимум напряженности),

начальную стадию конфликтного проявления (трансформация латентного в открытый конфликт), этап эскалации (нарастание напряжения), насильственную акцию (максимальный уровень напряженности), равновесное состояние, или баланс (отсутствие действий по достижению согласия), разрешение конфликтного феномена, или стадия интеграции, прерывание мирного состояния (созревание новой конфронтации) [7]. Заметим, что перечисленные стадии по сути повторяют стадии развития любого социального конфликта, из чего следует, что при таком подходе к динамике процесса напряженности понятия «межэтническая напряженность» и «межэтнический конфликт» оказываются тождественными друг другу.

По мнению Г. У. Солдатовой, межэтнический конфликт является одной из стадий межэтнической напряженности, наряду с расхождениями, спорами, противоречиями и любыми другими межэтническими проблемами. Конфликт проходит стадии зарождения, вызревания и затухания в психологическом поле межэтнической напряженности, которое появляется под воздействием целенаправленной политики, осуществляемой национальными элитами. Исходя из этого, межэтническая напряженность выступает как более общее родовое понятие по отношению к этническому конфликту [6]. Для того чтобы разрешить конфликт, необходимо, в первую очередь, выявить источник той социальной (и, как следствие, межэтнической) напряженности, которая ему предшествовала. Вместе с тем, Н. А. Алпеисова отмечает, что категория «межэтническая напряженность», в отличие от понятия «межэтнический конфликт», не содержит в себе негативного и оценочного смысла и несет возможность для построения межэтнических отношений, которые будут базироваться на толерантности и терпимости, способствующие поддержанию продуктивной конкурентности [8, с. 78]. Следовательно, по мнению данного автора, конфликт не является обязательной стадией динамики межэтнической напряженности.

Итак, один из дискуссионных вопросов, касающихся осмысления границ и этапов развития межэтнического конфликта, влечет за собой вопрос о соотношении понятий межэтнической напряженности и межэтнического конфликта. Для одних авторов эти понятия тождественны, для других – межэтнический конфликт является одной из стадий межэтнической напряженности, для третьих – межэтническая напряженность предшествует конфликту. На наш взгляд, уже возникший конфликт – это крайняя степень межэтнической напряженности, которая превосходит определенный порог мирного сосуществования этносов и конкуренции. Столкновения могут легко перерасти в крайние формы – погромы, массовые беспорядки, вооруженные конфликты, гражданские войны. Так, например, десятилетиями копившаяся взаимная неприязнь армян и азербайджанцев в Нагорном Карабахе в конце 1980-х годов вылилась в вооруженный конфликт, который возник не столько по причине межэтнических противоречий, сколько по причине ослабления контроля со стороны центральной власти в СССР. Межэтническая напряженность возникает на латентной стадии конфликта, являясь ее индикатором. В этом смысле она может и не перерасти в конфликт, который может быть предупрежден до начала открытых конфликтных действий сторон.

При управлении такими сложными процессами, как межэтнические конфликты, результаты исследования конфликтного взаимодействия необходимо представлять в виде, удобном для анализа. С этой целью можно создавать различные модели конфликта, но ни одна из них не может быть построена без выявления его структурных элементов, к которым мы относим: объект, предмет и участников конфликта, причины его возникновения (объективные и субъективные). В качестве дополнительных элементов структуры могут быть определены границы конфликта (территориальные и временные), среда (макро/микро), а также такие характеристики сторон, как интересы, мотивы, цели, позиции.

Рассуждения по поводу объекта межэтнического конфликта порождают еще один дискуссионный вопрос. Существует ли специфическое содержание таких конфликтов, или же они могут быть сведены к межличностным или межгрупповым конфликтам, объектами которых являются трудовые, педагогические, экономические и другие отношения? Есть и различные версии по поводу субъектности межэтнических конфликтов. Так, А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов считают, что межэтнические конфликты могут возникать как между социальными группами отдельных этносов, так и между отдельными их представителями, и выделяют в качестве отдельных подвидов этносоциальные, «межэтнические конфликты в строгом смысле термина» и *межличностные конфликты* [9, с. 380]. По мнению Н. И. Григорьевой, в межэтническом конфликте хотя бы одна из сторон рассматривает себя не как индивидуальность и личность, а как представителя аскриптивной группы (группы с жестко предписанным поведением) [10, с. 46–47], следовательно, *межэтнический конфликт не может быть межличностным*. Эти вопросы тесно связаны между собой, и для решения их требуется уточнить содержание понятия «межгрупповые отношения». Мы разделяем точку зрения Т. Г. Стефаненко о том, что «с позиции здравого смысла кажется достаточно очевидным, что межгрупповые отношения – это отношения, объектом и субъектом которых являются группы» [11, с. 124]. Если же под межгрупповыми отношениями понимать отношения между отдельными индивидами как представителями конкретных групп, то все отношения в социуме окажутся межгрупповыми [11, с. 125]. Этносты – это социальные группы, поэтому межэтнические отношения являются частным случаем межгрупповых. При этом, по мнению Т. Г. Стефаненко, «не существует особых, свойственных исключительно межэтническим отношениям, психологических явлений и процессов: все они являются универсальными для межгрупповых отношений» [11, с. 124]. Все же наличие в качестве стороны конфликта этнической группы позволяет говорить о специфической структуре такого конфликта, объект в этом случае определяется через его субъектный состав. Однако многие исследователи, описывая классификации межэтнических конфликтов по различным основаниям, приводят в качестве примера события, результатом которых явилось создание самопровозглашенных государств (Чечня, Абхазия, Нагорный Карабах). Сторонами конфликта в таких случаях называют этническую группу (группы) и государство [12]. Но что есть государство в качестве конфликтующего субъекта? Это все та же социальная группа, преследующая интересы государства,

выступающая в конфликте от имени государства. Причем эта группа далеко не всегда может быть названа этнической. Таким образом, объект межэтнического конфликта – это отношения между группами, по крайней мере, одна из которых является этнической.

Среди исследователей межэтнических конфликтов нет единства во мнениях и относительно предмета, причин и предпосылок конфликта. Так, согласно Н. Кокшарову, объективными причинами обострения межнациональной напряженности являются:

- во-первых, последствия серьезных деформаций национальной политики; копившаяся долгие десятилетия неудовлетворенность, которая выходит наружу в условиях гласности и демократизации;

- во-вторых, результат весомого ухудшения экономического положения в стране, несущего след за собой недовольство и вражду у различных слоев населения, причем такие негативные настроения канализируются, прежде всего, в сфере межнациональных отношений;

- в-третьих, следствие застоявшейся структуры государственного устройства, ослабления тех основ, на которых создавалась свободная федерация народов.

К субъективным причинам Н. Кокшаров относит следующие:

- социально-экономические (безработица, задержки и невыплаты зарплаты, социальных пособий, которые не позволяют большей части граждан удовлетворить базовые потребности, монополия представителей одного из этносов в какой-либо сфере услуг или отраслей народного хозяйства и т. д.);

- культурно-языковые (связанные с защитой, возрождением и развитием родного языка, национальной культуры и гарантированных прав национальных меньшинств);

- этнодемографические (стремительное изменение соотношения численности населения, т. е. увеличение доли пришлого, иноэтнического населения в связи с миграцией вынужденных переселенцев, беженцев);

- этнотерриториально-статусные (несовпадение государственных или административных границ с границами расселения народов, требование малых народов о расширении или приобретении нового статуса);

- исторические (взаимоотношения в прошлом – войны, былые отношения политики «господство – подчинение», депортации и связанные с ними негативные аспекты исторической памяти и т. д.);

- межрелигиозные и межконфессиональные (включая различия в уровне современного религиозного населения);

- сепаратистские (требование о создании собственной независимой государственности или же воссоединение с соседним «материнским» или родственным с культурно-исторической точки зрения государством) [13].

Заметим, что в перечне субъективных причин присутствуют «требования», а, значит, в этом случае речь идет уже о предмете конфликта – основном противоречии между субъектами.

В. Г. Крысько говорит о предпосылках, «выступивших в качестве причин реальных этнических конфликтов» [12]: социально-политических, экономических, этнодемографических, экологических, исторических и др.

Попытаемся в первом приближении разграничить понятия причины, предпосылки и предмета. Термин «предпосылка» означает предварительное условие, исходный пункт чего-либо; предпосылка – это то, что является условием другого [14], т. е. то, что делает возможным наличие явления, состояния или процесса. Причина с необходимостью, неизбежностью порождает что-либо, причина – это «пусковое условие», которое при наличии прочих необходимых условий непосредственно порождает следствие [15]. Применительно к межэтническому взаимодействию предпосылка межэтнического конфликта – это наличие условий, при которых только существует возможность его возникновения. К таким условиям можно отнести социально-экономические, культурные, этнодемографические, исторические, экологические, религиозные. В качестве объективных причин могут выступать ошибки в национальной политике, коррупционность правящей элиты, ухудшение материального положения населения и др. К субъективным причинам можно отнести особенности темперамента, характера, эмоциональной сферы, специфику коммуникативной культуры, наличие этнических стереотипов, особенности этнической идентичности представителей различных этносов.

На наш взгляд, данный вопрос подлежит более глубокому анализу с целью определения критериев разграничения предпосылок и причин межэтнических конфликтов.

Если отличие предпосылки и причины все же весьма условно, то в отношении предмета межэтнических конфликтов такое разграничение необходимо, поскольку управление конфликтом предполагает «работу» именно с предметом. В качестве предмета могут выступать противоречия, которые проявляют себя в требованиях, выдвигаемых субъектами конфликта. К таким требованиям Э. Г. Вартаньян относит требования гражданского равноправия; сохранения или возрождения функций языка, культуры, религии; политические и территориальные требования [16, с. 157].

Межэтнические конфликты очень трудно поддаются разрешению, потому как найти возможные компромиссы для удовлетворения интересов, особенно нематериальных, – повышения статуса, большего доступа к политической власти и т. п., – задача чрезвычайно сложная. Более того, конфликтная ситуация расширяется и усугубляется за счет миграционных процессов и нестабильности связанных с этими процессами межнациональных и межэтнических отношений. В этой связи крайне важно создать адекватную структурную модель конфликта: проанализировать причины возникновения конфликта, определить его субъектный состав, объект и предмет. Любой конфликт, межэтнический в том числе, не является чем-то застывшим, с устоявшейся структурой. Для построения модели исследователю необходимо иметь дело с большим объемом информации, зачастую противоречивой и искаженной. Как правило, сбор и обработка данных проходят в несколько этапов, на каждом из которых увеличивается уровень абстракции и оторванности от действительности, все случайные факторы учесть также не представляется возможным. На основе полученной информации формируются не только достоверные знания о конфликте, но и знания, не поддающиеся оценке даже с некоторой степенью неопределенности. Это тоже объективный фактор, влия-

ющий на адекватность построенной модели. Существует и иррациональная составляющая конфликта. Но вместе с тем, чем адекватнее структурная модель, т. е. чем выше точность и объективность описания конфликта, тем выше вероятность его разрешения.

1. Тавадов Г. Т. Этнология. Современный словарь-справочник. М. : Диалог культур, 2007. 704 с.
2. Тишков В. А. О природе этнополитического конфликта // Свободная мысль. 1993. № 4. С. 8–9.
3. Коркмазов А. Ю. Природа и типология межэтнических конфликтов // Сб. науч. трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». 2005. № 1 (13). URL: <https://www.twirpx.com/file/1553595/> (дата обращения: 12.10.2017).
4. Карабаш И. В. Межэтническая напряженность и конфликты в современной России: основные теоретико-методологические концепции // Теории и практики общественного развития. 2013. № 12. С. 26–29.
5. Зеленков М. Ю. Межнациональные конфликты: проблемы и пути их решения (правовой аспект). Воронеж : ВГУ, 2006. 262 с.
6. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. URL: http://nashaucheba.ru/v38295/солдатова_г.у._психология_межэтнической_напряженности (дата обращения: 15.09.2017).
7. Толстикова С. Н. Межэтнические конфликты и их профилактика в студенческой среде // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Психология и педагогика. 2012. № 2. URL: <http://CyberLeninka.ru/article/n/mezhetnicheskie-konflikty-i-ih-profilaktika-v-studencheskoy-srede/> (дата обращения: 20.12.2017).

ty-i-ih-profilaktika-v-studencheskoy-srede/ (дата обращения: 20.12.2017).

8. Алпеисова Н. А. Кросс-культурное исследование межэтнической напряженности в условиях полиэтнического государства : дис. ... канд. психол. наук. Алматы, 2010. 144 с.
9. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учеб. для вузов М. : ЮНИТИ, 2000. 551 с.
10. Григорьев Н. И. Методические материалы тренера-медиатора в области межэтнических и межконфессиональных конфликтов. Краткий курс. М. : Издат. дом «Буки Веди», 2016. 160 с.
11. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учеб. для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М. : Аспект Пресс, 2009. 368 с.
12. Крысько В. Г. Этническая психология. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/krusko/02.php (дата обращения 15.09.2017).
13. Кокшаров Н. В. Причины и факторы межнациональных конфликтов. URL: <http://conflictologLnarod.mndocs/journal...koksharov.htm> (дата обращения: 03.11.2017).
14. Предпосылка // Философский словарь. URL: <http://enc-dic.com/philosophy/Predposylka-1838.html> (дата обращения: 15.01.2018).
15. Причина и следствие // Национальная философская энциклопедия. URL: <http://terme.ru/termin/prichina-i-sledstvie.html> (дата обращения: 15.01.2018).
16. Вартаньян Э. Г. Межэтнические отношения и пути урегулирования межнациональных конфликтов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 3 (25). С. 155–158.

© Грачёв А. В., Овчинникова Т. М., 2018

УДК 130.2

С. Ф. Денисов, Л. В. Денисова
S. F. Denisov, L. V. Denisova

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ЭВОЛЮЦИИ УСАДЬБЫ (на материале классической русской литературы)

PHILOSOPHICAL-ANTHROPOLOGICAL SPECIFICITY OF THE EVOLUTION OF THE MANOR (on the material of the classical Russian literature)

В эволюции русской дворянской усадьбы выделяются три стадии. Первая стадия – период расцвета: русская дворянская усадьба выступает как локус спасения, воспринимается раем и ковчегом. Вторая стадия – период увядания, когда усадьба представляется как губительный локус и начинает описываться в метафорах ада и гроба. Третья стадия – это гибель усадьбы и замена ее иным спасительным локусом – дачей, которая надолго становится новым символом русской культуры.

Ключевые слова: философская антропология, дворянская усадьба, локус спасения, рай, ад, дача.

Evolution of a gentry estate can be broken down into three distinctive stages. The very first one is the stage of prosperity. It depicts the russian estate as locus of salvation, which therefore perceived as paradise and ark. The second stage describes the period of destruction that is metaphorically associated with hell and/or coffin. In the final stage the fallen gentry estate is replaced by the new concept of summer house which had become a new symbol of russian culture.

Keywords: phylosophical antropology, gentry estate, locus of salvation, paradise, hell, summer house.

Философская антропология изначально строилась как философская концепция спасения. Спасение – это процесс избавления человека от различных форм зла и обретения

им подлинного, совершенного бытия. Любая концепция спасения включает в себя три основных вопроса. Во-первых, это вопрос о том, от чего человеку необходимо спастись.

Ответ на этот вопрос предполагает исследование губительных для человека тенденций: здесь формируются концепции греха, ада, порока, несовершенного бытия, опасностей и др. Во-вторых, это вопрос о том, как человеку спастись в этом мире, результатом ответа на этот вопрос выступают различные стратегии и методы спасения, т. е. описание путей достижения человеком совершенного бытия. В-третьих, это вопрос о том, что собою представляет совершенное бытие как конечная цель спасения; результатом ответа на этот вопрос выступают многочисленные концепции и модели рая, совершенного бытия, утопии, а также пространственные характеристики рая и утопии, т. е. их особенности как локуса.

Дворянская усадьба выступает одним из глубоких и сложных символов русской культуры. На огромных просторах России десятки тысяч усадеб образовывали каркас жизни русского общества. Дворянская усадьба на этапе своего расцвета с середины XVIII до первой половины XIX в. предстает в русской классике как локус спасения, как Эдем, Аркадия, идиллическое место. Для фиксации пространственного расположения предмета в философии активно применяются категории локуса и топоса. Конечно, эти термины можно употреблять как синонимы, ибо даже их первоначальные смыслы тождественны (лат. *locus* – место; греч. *topos* – место). Однако в последнее время намечается тенденция разведения этих понятий. Локус понимается как такое место, которое имеет границы и создано человеком. «Под локусом следует понимать текстовое представление социокультурного пространства, созданного и организованного человеком. Это, прежде всего, страна, город, дом...» [1, с. 92]. Локус представляет собою участок, именованное место, или «место-имение» [2, с. 180], в то время как топос – это место без имени. Иначе говоря, локус и топос соотносятся между собою как конкретное и абстрактное в описании места, в нашем случае таким локусом выступает усадьба, которая является конкретизацией более широкого и абстрактного понятия рая.

Наиболее ярко идея усадьбы как рая представлена в романной трилогии И. А. Гончарова «Обыкновенная история», «Обломов» и «Обрыв». Идиллическим местом представлена Обломовка, которая находилась в средней полосе России и, соответственно, ее природа характеризовалась отсутствием моря и скалистых гор, неизменных атрибутов романтической европейской идиллии. «Поэт и мечтатель не остались бы довольны даже общим видом этой скромной и незатейливой местности» [3, с. 132]. Скромная и спокойная природа так или иначе оказывает свое влияние на людей. «Тишина и невозмутимое спокойствие царствуют и в нравах людей в том краю. Ни грабежей, ни убийств, никаких страшных случайностей не бывало там; ни сильные страсти, ни отважные предприятия не волновали их» [3, с. 134].

В этом благодатном уголке земли люди работали неспешно, основное внимание уделяя еде и сну. После полудня – сон. Все сыты, обуты, никто никогда не болеет. Ну, чем не рай? В Обломовке ее жители «...никогда не смущали себя никакими туманными умственными или нравственными вопросами; оттого всегда и цвели здоровьем и весельем, оттого жили долго; мужчины в сорок лет походили на юношей» [3, с. 152]. В раю нет смысла зада-

ваться нравственными проблемами, во всяком случае, трудно себе представить Адама и Еву, рассуждающих о такого рода проблемах. В раю отсутствуют душевные волнения и страсти, лишены их и обломовцы.

Райским местом представлена в романе И. А. Гончарова «Обыкновенная история» усадьба Грачи. Пейзаж, окружающий усадьбу, становился предметом наслаждения не только в силу своей красоты, но и пользы. Не менее привлекательна и усадьба Малиновка в романе И. А. Гончарова «Обрыв»: «Какой эдем распахнулся ему в этом уголке, откуда его увезли в детстве и где потом он гостил мальчиком иногда, в летние каникулы. Какие виды кругом – каждое окно в доме было рамой своей собственной картины. С одной стороны Волга с крутыми берегами и Заволжьем; с другой – широкие поля, обработанные и пустые, овраги, и все это замыкалось далью синевших гор. С третьей стороны видны села, деревни и часть города. Воздух свежий, прохладный, от которого, как от летнего купания, пробегает по телу дрожь бодрости» [4, с. 49]. Райские пейзажи немыслимы без обилия пищи. «Подле сада, ближе к дому, лежали огороды. Там капуста, репа, морковь, петрушка, огурцы, потом громадные тыквы, а в парнике арбузы и дыни. Подсолнечники и мак, в этой массе зелени, делали яркие, бросающиеся в глаза, пятна; около тычинок вились турецкие бобы» [4, с. 50].

Наличие ухоженного сада «с темными аллеями, беседкой и скамьями» [4, с. 50] также подчеркивало райский характер усадьбы. Сад и рай во многом синонимичны. «Есть вербальные связки, возникающие спонтанно, в беспронимной игре ассоциаций. Когда размышляют о каком-то историческом парке или просто-напросто желают похвалить сад, который нам гордо демонстрируют хозяева, слово “рай” возникает почти непременно. Сад или, если дефинировать его простейшим способом, малый парк, равно как и парк или большой сад, так или иначе, пребывают подобиями Рая» [5, с. 381]. Благодаря христианству слово «рай» и «сад» стали универсальной метафорой того места, в котором человек находит свое спасение. В саду гуляют, встречаются, влюбляются – чем не райское место!

В христианской традиции сложились две концепции рая – ветхозаветная и новозаветная. В ветхозаветном прочтении рай – это Эдемский сад; в Новом Завете рай предстает как град божий Иерусалим. «В ветхозаветной традиции понятия рай и сад в ряде случаев отождествлялись и выступали как взаимозаменяемые. Если обратиться к тексту Ветхого Завета, то можно обнаружить, что слово “рай” как таковое в нем отсутствует. Ему соответствует выражение “сад в Эдеме”, “сад Господень” (Быт. 2:8, 10, 15; 13: 10), что позволяет говорить о синонимичности этих понятий. Создание рая и “насаждение” сада выступали как тождественные понятия, являющиеся метафорами творения жизненного пространства, неотделимыми от создания человека как такового» [6, с. 350]. Посредством понятия сада конкретизируется рай. Ведь человек в своей непосредственной жизни встречается не с раем как таковым, а садом, в котором он чувствует себя уютно, комфортно, безопасно. «Рай и сад изначально были неразрывно связаны между собой, и сад был не вторичным значением рая, а, скорее, конкретным образным воплощением рая как более абстрактного понятия» [7].

Поскольку сад и рай во многих случаях являются тождественными понятиями, в крайнем случае, рай – абстрактное понятие, а сад выступает его конкретизацией, постольку известная пьеса А. П. Чехова «Вишневый сад» вполне может иметь другое, тождественное первому, название, а именно «Вишневый рай».

Райским местом предстает перед Никанором Васильевичем Затрапезным усадьба его тетушки, Раисы Порфирьевны Ахлопиной. Никанору двенадцать лет, и его отпустила мать в гости. Вот он подъезжает к усадьбе, видит дом. «Дом был одноэтажный, с мезонином, один из тех форменных домов, которые сплошь и рядом встречаются в помещичьих усадьбах; разница заключалась только в том, что помещичьи дома были большею частью некрашенные, почернелые от старости и недостатка ремонта, а тут даже снаружи все глядело светло и чисто, точно сейчас отремонтированное. С одной стороны дома расположены были хозяйственные постройки; с другой, из-за выкрашенного тына, выглядел сад, кругом обсаженный липами, которые начинали уже зацветать. В воздухе чувствовался наступающий вечер с его прохладой; меня сразу обняло чувство отрады и покоя» [8, с. 163]. В доме было чисто, уютно. «Мне отвели комнату в стороне, с окном, в сад. В комнате все смотрело уютно, чисто, свежо. Сквозь открытое окно врывались благоухания летней теплой ночи. На кровати, не внушавшей ни малейших опасений в смысле насекомых, было постлано два пышно взбитых пуховика, накрытых чистым бельем... Едва я приложил голову к подушке, как уже почувствовал, что меня раскачивает во все стороны, точно в лодке. Пуховики были так мягки, что я лежал как бы распростертый в воздухе» [8, с. 168–169].

Дворянская усадьба представляла не только раем, но и ковчегом. Именно метафора «ковчег» как никогда подчеркивает спасительность усадебного рая, в отличие, скажем, от более распространенного понятия «дворянского гнезда». В последнем акцентируется такая характеристика усадьбы, как место рождения, место, в котором прошла юность героя. Ковчег – это нечто иное, он строится специально для спасения людей, спасения от прежде всего городской жизни.

Ковчегом предстает имение Малиновка для Бориса Павловича Райского. Если «родовое гнездо» предполагает спасение только членов одной семьи, рода, то «ковчег» указывает на спасение многих, не только относящихся к близкому родству. Кроме детей-сирот, двух девочек, Верочки и Марфеньки, дом Татьяны Марковны составляла многочисленная дворня: кучера, повара, кухарки, слуги, горничные и другие крепостные. Спасительный характер дворянской усадьбы проявлялся в ее гостеприимстве. Гости воспринимались как нечто святое, их необходимо было встретить и проводить достойно. В усадьбе находят спасение многие, нуждающиеся в нем. От Леонтия, бывшего сокурсника и земляка Райского, ушла жена. Сам Леонтий, школьный учитель, подобно ученому классического типа, высшей ценностью в этой жизни считает книги, в силу чего Борис Павлович Райский дарит ему свою усадебную библиотеку в две тысячи томов. Без жены и семьи такой ученый вряд ли выживет в этом мире, он нуждается в спасении, и оно приходит со стороны бабушки Райского [4].

После отмены крепостного права дворянские усадьбы начинают погибать, что отмечает М. Е. Салтыков-Щедрин в очерках «Благонамеренные речи» [9, с. 23]. Умирают усадьбы, символы русской культуры, и теперь они воспринимаются не как спасительные ковчег, а как гробы, как место умирания. Заброшены парк и сад, эти атрибуты процветающей усадьбы, символы усадебного рая. Гроб – это метафора гибнущей усадьбы. «Много таких гробов разбросано по окрестностям, и о большинстве даже неизвестно, чьи они и шевелится ли в них кто-нибудь. И стоят они, постепенно чернея и оседая, под влиянием времени и непогод. Пройдет еще одно поколение – даже гробов не будет, а просто-напросто будут торчать почерневшие безглазые черепа» [9, с. 415].

Гробом чудится усадьба Головлево Степану Владимировичу, или Степке-балбесу. Он прекрасно понимает, что для него Головлево – это начало смерти. Показалась усадьба. «Барская усадьба смотрела из-за деревьев так мирно, словно в ней не происходило ничего особенного; но на него ее вид произвел действие медузиной головы. Там чудился ему гроб. Гроб! гроб! гроб! – повторял он бессознательно про себя» [10, с. 31].

Адом с точки зрения детей представлена жизнь в усадьбе Малиновец, полновластной хозяйкой которой является Анна Павловна Затрапезная. Питание в усадьбе было очень скудное. Дети зимой практически не выходили на улицу, на свежий воздух. Жили в комнатах, в которые не доходило ни одной струи свежего воздуха. Кроме того, «об опрятности не было и помина. Детские комнаты... были переполнены насекомыми, потому что ничей глаз туда не заглядывал; одежда на детях была плохая и чаще всего перешивалась из разного старья или переходила от старших к младшим; белье переменялось редко. Прибавьте к этому прислугу, одетую в какую-то вонючую, заплатанную рвань, распространявшую запах, и вы получите ту невзрачную обстановку, среди которой копошились с утра до вечера дворянские дети» [10, с. 21].

Итак, усадьба в период своего угасания наделялась метафорическими предикатами ада и гроба. Попытка спасти усадебный мир как основу русского мира предпринималась Н. В. Гоголем незадолго до отмены крепостного права. Русский писатель прекрасно понимает, что усадьба несет в себе функцию спасения России, и если усадьба погибнет, то, возможно, это будет означать гибель России. Чтобы не допустить такой разворот событий, Гоголь предлагает преобразовать усадьбы в монастыри, ибо у них схожие смыслы, они выступают локусами спасения. Эта идея нашла свою развернутую форму в работе Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями». При этом Гоголь не ограничивается философско-антропологическим рассуждением, он переводит эту идею в практическую плоскость. Незадолго до смерти он написал «Совет сестрам», в котором просил их претворить в жизнь эту идею (превратить в монастырь собственное имение), если они не выйдут замуж. Однако такой путь трансформации усадьбы не мог увенчаться успехом, ибо, несмотря на всю схожесть, усадьба и монастырь все-таки сущностно различались. В усадьбе высшей ценностью выступала семья и личностное начало, в монастыре эти ценности игнорировались.

В реальности гибель дворянской усадьбы приводила к появлению новой русской модели спасительного локуса – загородной дачи. Русский культурный человек стремится провести три-четыре месяца в деревне, подальше от города, ему не нужна усадьба, ему нужна дача. И, живя в усадьбе, он неизбежно трансформирует ее в дачу, в место для отдыха и спасения. Но если хочешь только отдыхать, то необходимо «сокращать и суживать границы своих земельных владений. Дача как вместилище восстанавливающего воздуха полей – вот все, что нужно. И причем дача не с ветхими оконными рамами и колеблющимися полами, а со всеми удобствами... Пускай знает свой дом, свой сад, свой смеющийся луг, свою рощу. А ради сохранения сельского колорита он может завести трех-четыре коров и успокоится на этом. В результате он будет свободен от огорчений и никому не надоеет. И серый человек, глядя на него, скажет: вот и видно, что настоящий барин – живет и ничего не делает» [11, с. 21].

Усадьба уже не локус спасения, а локус если не ада, то, по крайней мере, неподлинного существования, место, где человеку неуютно и даже страшно жить. Один из друзей героя «Убежище Монрепо» пишет: «И я родился в Аркадии, и у меня было свое Монрепо; но в последнее время так оно мне опостыло, что я, как помешанный, слонялся из угла в угол» [11, с. 422]. Усадьба большая, но ее последние служащие умерли. И стало страшно спать по ночам. Поэтому хозяин усадьбы продает свое Монрепо, свою усадьбу и покупает другую, маленькую, которая трансформируется в дачу. И начинается «дачный бум», имеющий несколько пиков, один из которых приходится на 1870 год, когда началось активное строительство железных дорог. Приобретать и строить дачи стала интеллигенция – инженеры, врачи, бухгалтеры, художники, актеры и другие разночинные люди. И если усадьба является феноменом сельского уклада, то дача – это продукт и следствие урбанизации.

Именно о таком «дачном буме» пишет А. П. Чехов в своем «Вишневом саде». Гибнет дворянская усадьба: Любовь Андреевна Раневская уже продала все свои имения, кроме своего родного дворянского гнезда с огромным вишневым садом, да и оно за долги выставлено на аукцион. Лопахин предлагает разбить усадьбу на дачные участки и сдавать их внаем дачникам. «Ваше имение находится только в двадцати верстах от города, возле прошла железная дорога, и если вишневый сад и землю по реке разбить на дачные участки и отдавать потом в аренду под дачи, то вы будете иметь самое малое двадцать пять тысяч в год дохода» [12, с. 325]. Превращение усадьбы в дачу происходило путем гибели усадьбы. Лопахин восклицает: «Одним словом, поздравляю, вы спасены. Местоположение чудесное, река глубокая. Только, конечно, нужно поубрать, почистить... например, скажем, снести все старые постройки, вот этот дом, который уже никуда не годится, вырубить старый вишневый сад...» [12, с. 326]. Раневская где-то в глубине сердца своего понимает, что мир дачи приходит на смену миру усадьбы и только может произнести: «Дача и дачники – это так пошло, простите» [12, с. 338]. Русская дача – это доступный заменитель барского поместья.

Дача отличалась от усадьбы еще и тем, что она занимала небольшую площадь участка, при даче отсутствуют какие-

либо сельскохозяйственные угодья, отсутствуют дворцовые службы. В усадьбе жили круглогодично, поэтому для ее жизнеобеспечения необходимо было заготавливать дрова и сено на зиму, иметь дворовых для обслуживания усадебного хозяйства, требовался доход от продажи леса и т. д. Другое отличие дачи от усадьбы заключается в том, что дача обычно расположена в двух-трех часах от города, в то время как усадьбы располагались в двух-трех сутках езды от города. Кроме того, в дачных поселках временно проживало гораздо больше людей, чем в усадьбах, более того, дачник имел гораздо больше соседей, чем житель усадьбы.

В это время дача уже начинает играть роль спасительного места, где можно отдохнуть от городской суеты, заняться творческим трудом. И в городских условиях человек мечтает о домике в деревне, особенно сильна эта мечта у тех, кто детство провел в деревне, о чем, к примеру, повествует рассказ А. П. Чехова «Крыжовник».

Итак, можно выделить три стадии в эволюции усадьбы как русского загородного дома. Первая стадия – период расцвета: русская дворянская усадьба составляла каркас русской культуры и воспринималась как рай и ковчег. На стадии своего увядания, особенно после отмены крепостного права в России, усадьба начинает описываться в метафорах ада и гроба и восприниматься как место умирания. Третья стадия – это гибель усадьбы и приход на ее место другой модели русского загородного дома – дачи, которая надолго становится новым символом русской культуры и начинает описываться в философско-антропологических метафорах рая.

1. Прокофьева В. Ю. Категория пространства в художественном преломлении: локусы и топосы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 11. С. 87–94.

2. Океанский В. П. Локус Идиота: введение в культурологию равнины // Роман Достоевского «Идиот»: раздумья, проблемы. Иваново: [б. и.], 1990. С. 179–200.

3. Гончаров И. А. Обломов: роман в 4 ч. Ташкент: Уки-тувчи, 1985. 552 с.

4. Гончаров И. А. Обрыв. М.: Худ. лит., 1970. 671 с.

5. Соколов М. Н. Принципы рая. Главы об иконологии сада, парка и прекрасного вида. М.: Прогресс-Традиция, 2011. 704 с.

6. Любимова Г. В., Бут М. О., Лугоненко Д. С. «Сад как Рай». Практики сакрализации пространства новых религиозных движений Сибири // Проблемы истории, филологии, культуры. Магнитогорск: Магнитогор. гос. техн. ун-т им. Т. И. Носова, 2012. № 3. (37). С. 345–356.

7. Бондарко Н. А. Сад, рай, текст // Образ Рая: от мифологии к утопии. Сер. «Symposium». СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. Вып. 31. С. 11–30. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/bondarko-na/sad-ray-tekst-allegoriya-sada-v-nemetskoj-religioznoy-literature-pozdnego> (дата обращения: 15.12.2017).

8. Салтыков-Щедрин М. Е. Пошехонская старина // М. Е. Салтыков-Щедрин. Собр. соч. в 10 т. М.: Правда, 1988. Т. 10. 576 с.

9. Салтыков-Щедрин М. Е. Благонамеренные речи // М. Е. Салтыков-Щедрин. Собр. соч.: в 10 т. М.: Правда, 1988. Т. 5. 574 с.

10. Салтыков-Щедрин М. Е. Господа Головлевы // М. Е. Салтыков-Щедрин. Собр. соч. : в 10 т. М. : Правда, 1988. Т. 6. С. 5–296.

11. Салтыков-Щедрин М. Е. Убежище Монрепо // М. Е. Салтыков-Щедрин. Собр. соч. : в 10 т. М. : Правда, 1988. Т. 6. С. 297–453.

12. Чехов А. П. Вишневый сад. Комедия в четырех действиях // А. П. Чехов. Собр. соч. в 8 т. М. : Огонек ; Правда, 1970. Т. 7. С. 317–370.

© Денисов С. Ф., Денисова Л. В., 2018

УДК 128

Н. В. Довгаленко
N. V. Dovgalenko

ПРАКТИКА ПРОРОЧЕСТВА И ЕЕ СВЯЗЬ С КАТЕГОРИЕЙ «ДУША»

В статье рассматривается проблема открытия человеком собственных пределов «самости», истоком которых является пребывающее становление души. Самоидентификация происходит путем истолкования или «выталкиванием» (М. Хайдеггер) в определенное смысловое пространство (топос), где происходит «узнавание» себя, связанное с пониманием, проговариванием, пророчеством. Особое внимание уделяется практике пророчества, которая фиксируется как способ собирания времени и отражение в языке форм претворения души. Делается вывод, что пророчество может высказываться в трех смыслах: «беспокойство» души об истоке собственного бытия (будущее); открытие-ограничение подлинного «места» (топоса) внутри собственного становления (настоящее); фиксация-понимание, «забота» о своих пределах (прошлое).

Ключевые слова: пророчество, душа, «самость», человек, время, топос, истолкование.

PRACTICES OF PROPHECY AND ITS RELATIONSHIP WITH THE “SOUL” CATEGORY

The article deals with the problem of opening a person's own limits of “self”, the source of which is the abiding becoming of the soul. Self-identification is carried out by interpretation or “pushing” (M. Heidegger) into a certain semantic space (topos), where “recognition” of oneself, connected with understanding, pronouncing, prophesying takes place. Particular attention is paid to the practice of prophecy, which is recorded as a way of collecting time and reflecting the forms of the soul transformation in the language. It is concluded that prophecy can be expressed in three senses: the “anxiety” of the soul about the source of one's own being (the future); discovery-restriction of the true “place” (topos) within one's own becoming (present); fixation-understanding, “care” about its limits (past).

Keywords: prophecy, soul, “self”, man, time, topos, interpretation.

«То, что в становлении» (en *genesis*) продолжает определять тайну именуемого нами сегодня как реальность. Образы, созданные еще греко-римской философской мыслью (образ гераклитовской текущей реки, платоновской «пещеры»), открывают пространство мира, разомкнутого в каком-то особом измерении, охватывающем и земное, и божественное. В них становление оказывается всеохватно-онтологическим, а не только природно-историческим. Категорией, соединившей и выразившей данную всеохватность, стала «душа». Она, с одной стороны, указала на собственный исток бесконечного становления, «божественное истечение», дар бытия, самоопределившись через Ум, как отражающую «родную» поверхность. «Да и у самого Платона, как мы хорошо знаем... учение об Уме завершается категорией автодзона, т. е. жизни-в-себе, потому что даже и в уме как Платон, так и Плотин и прочие неоплатоники признают свое собственное становление, т. е. умное становление» [1, с. 343]. С другой стороны, душа опрокинулась через становление в «иное», а потому сосредоточила в себе «тождественное» и «претерпевающее разделение». Иными словами, проявила свое выражение в онтологическом скачке, «вдруг» – «в другое» (Платон). Здесь открылось сущее – то, что находится всегда «между», обладая становлением или источником бесконечного жизненного

претворения и застою, разложением, умиранием. «Сопротивляемость характеризует бытие внутримирно сущего» [2, с. 241]. В сопротивлении, нагромождаемая сущим, и предстала привычная нам реальность или, выражаясь корректнее, лишь малая ее часть.

Таким образом, душа выступила как жизненная сила, актуализирующая мир сущего и его целостность, но не только. Это общее начало открыло особую реальность – реальность человечности внутри бытия, поставив ее перед самой собой, обозначив вопрос о «самости» и ее горизонтах. Совершенно особую роль в бесконечном становлении, в своеобразном «путешествии», с одной стороны, внутри бытия, с другой, внутри себя самого, сыграли духовные практики, организующие центр «движущего», «сильнейшего» начала в человеке. Они оказались теснейшим образом связаны и с внешней деятельностью, проживанием, выбором и пр. «В человеке, говорит Плотин, не является “высшим” ни одно из его составляющих; все его зоны “сотрудничают”, но цельное существо, человек, место которого определяется тем, что в нем сильнейшее (to *creitton*) становится тем, чем сам делает себя в ходе своих обычных занятий и избранного им образа жизни» [1, с. 366].

Практика пророчества неразрывно связана с душой, но при этом является не только антропологическим проектом, но

и бытийственным, определяется *sorge* («заботой»), «вперед себя набрасывающим усилием бытия» (М. Хайдеггер), изначально располагая себя в существе времени и речи (языка).

Вопрос открытия человеком собственных пределов, «самости» представляет наисложнейшую антропологическую и онтологическую проблему, не решенную до сих пор. В ней мы выявляем три сущностных момента: 1. Расположение «самости» в онтологических горизонтах души. «...Но в любом случае... подлинная самость – это душа» [1, с. 366]. 2. Установление ясных пределов «самости» или самоидентификация способом истолкования. «Истолковывать (*egoertern*) подразумевает здесь прежде всего: указать на место, на местность (*in den Ort weisen*), подтолкнуть к месту» [3]. С одной стороны, священное, зафиксированное и собственным духовным опытом соприкосновения, и культурной традицией, с другой – самостоятельное осмысление, переживание «выталкивают» человека в пределы того «места», того топоса, прежде всего внутри духовного пространства, где он становится самостоятельной единицей. 3. Осуществление «самости» через духовное и практическое действие, проект жизни, если возможно так выразиться. Здесь движение к «себе», «забота о себе» (М. Фуко) составляют существо узнавания и охранения собственных духовных и телесно-фактических границ.

Пророчество становится онтологическим способом выявления «самости», заключенным в подвижности души. Подвижность души выражается в двойной открытости. Во-первых, к высшему, изливающему и подвигающему истоку; во-вторых, к себе самой. Первое, важнейшее и определяющее в открытости, связано с предшествующей разомкнутостью, или «вперед-себя-бытием». Говоря по-другому, душа – есть то, что «странствует всегда впереди», постоянно устремляясь к своему началу. М. Хайдеггер вводит понятие *sorge* («заботы») как данную доонтологическую и онтологическую раскрытость во вперед-себя-бытии. «Самость» уже расположена в активном онтологическом требовании данной заботы, а пророчество включено в первичный круг бытия как духовное «беспокойство», относящееся к впереди маящей «дали».

Отсюда формируется не совсем верное представление о пророчестве как практике «исповедания» исключительно будущего. На самом деле, время и его исхождения (будущее, настоящее и прошлое) осуществляют лишь некую последовательность самораскрытия бытия, посредством которых душа измеряет свое онтологическое претворение. В ней самой происходят качественные самодвижения: расположение к истоку (будущее), открытие-ограничение «места» (топоса) внутри себя, выставляющее окружение мира (настоящее), фиксация-понимание своих пределов (прошлое). «Для онтологической возможности воления конститутивны: предшествующая разомкнутость ради-чего вообще (бытие-вперед-себя), разомкнутость озаботившего (мир как в-чем-уже-бытия) и понимающее бросание себя присутствием на способность быть к той или иной возможности «изволенного» сущего» [2, с. 241]. Пророчество возбуждает «беспокойство» обо всех трех видах самодвижения души. Однако будущее не случайно оказывается «первым среди равных». Ему принадлежит определяющая роль в приближении и удалении души от истока бытия. «Душа представ-

ляет собой нечто подвижное. Душа, дыхание – это что-то такое, что может приходить в возбужденное состояние, подвергаться внешнему воздействию. И надо следить за тем, как бы это душа, это дыхание, эта *пнеума*, не рассеялась...» [4, с. 62]. Душа в «узнавании» и самораскрытии себя всегда стремится к самотождественности, а значит, уходя от смерти и распада, возвращается к живительному истоку своего бесконечного становления.

Внутреннее сосредоточие души, ее собранность в мире проявилась как «самость». Первоначально еще в греко-римской культуре существо «самости» определялось акцидентально. Человек был расположен к божественному, благому как началу собственной жизни и ее стабильности. Он не был устремлен ни к самопознанию, ни, тем более, к самоутверждению. М. Фуко отмечает, что известный дельфийский тезис «Познай себя самого» скорее является требованием осмыслительности, в том, чтобы посягать на сравнение с бессмертными богами или переходить меру в человеческих деяниях [4, с. 16]. Пророчество выступало способом фиксации данной направленности. Сократ в платоновском диалоге «Федон» прямо отмечает свою принадлежность к последователям культа Аполлона: «Лебеди принадлежат Аполлону, и потому – вещие птицы... Но и я себя, вместе с лебедями, считаю рабом того же господина и служителем того же бога...» [5, с. 236]. Однако в своем существе разговора о временении или качественных сдвигах души пророчество постепенно от священных практик оргиастического, аполонического и других культов переходит к практикам истолкования (понимания). «...Мы замечаем здесь чудовищный дефект всякого мистического предрасположения, так что Сократа можно было бы обозначить как специфического немистика, в котором логическая природа путем гипертрофии так же чрезмерно развилась, как в мистике – его инстинктивная мудрость. С другой же стороны, этому проявляющемуся в Сократе логическому стремлению совершенно отказано было в способности обращаться на себя...» [6, с. 107].

Сократ становится носителем практики пророчества в каком-то совершенно новом виде. Содержательно она является истолкованием «настоящего», определяя подлинность поступков и всего образа жизни в целом. Укоренение в настоящем потребовало фиксации границ «самости», индивидуального и социального определения. Однако в этой фиксации отсутствует своеволие «я». «...Самосознание «я» – это сознание своего подобия единому Уму, сознание себя как хранилища умных эйдосов. Душа, осозная себя в «я», знает себя лишь как принадлежащую чему-то иному...» [1, с. 367]. В существе своем душа определяет узнавание «самости» через отражение в сопричастном, более высоком уровне бытия – божественном. Узнавание осуществляется способом говорения, толкования, итогом которых становится майевтика. Она и осуществляет «выталкивание» в новое пространство жизни, осуществляясь для человека событием «зановорождения». «Самость» открывается как найденное, обретенное «место» подвижной души, в которое попадают путем проговаривания, определения, интерпретации через язык границ и связей внутри становления.

Таким образом, в античной культуре «самость» всегда активна, жива, но не свободна в человеческой мере.

Она является отражением божественного сияния бытия. И у Сократа внутри диалогов постоянно звучит «божественный голос», корректирующий направление беседы, ее предмет и саму речь. Здесь в пророчестве фиксируются две неразделимые стороны: божественное начало становящейся, самодвижущей души, «исихия» вечности и герменевтическое пространство «разговора», всевременность, где душа обретает тождественность в процессе становления в мире.

В христианской культуре пророчество приобретает новые черты. Его век полагается в определенном смысле завершенным, демонстрируя переход к совершенно новому пониманию уже обретенной, найденной «самости». Завершение достигается через подвиг Христа, который и воплощает свершившееся пророчество, или Слово, помещенное внутрь человеческой природы. Он высказывается (проповедью, жизнью, делами, умиранием) о подлинном месте души, где, пребывая в живом становлении, она ничего не утрачивает, напротив, осуществляя собственное внутреннее движение, достигает овладения временностью, событийностью, деятельностью. Человеческая самость образуется путем «вытапливания», молитвенного истолкования, исповедания собственной светоносной природы, открывающейся и питающейся природой высшей. Она извещает о себе особым местом, где останавливается рассеивание (смерть) души и совершается ее приобщение к истоку бытия. Этот подвиг способен осуществить лишь сам человек, ведомый и поддерживаемый Богом, потому особое значение в пределах «самости» приобретает личная решимость, свобода, ответственность.

Особое значение здесь приобретает не просто обретение «самости», а ее демонстрация, обличение, высказывание. Так об этом пишет В. Н. Лосский: «Человеческая природа не может быть обладанием монады, она требует не одиночества, а общения» [7, с. 496]. Через общение с Богом, саморефлексию и внешнее отражение человек становится собой, обретает внутренние границы «вместимости» мира. Здесь слово становится «вестью», оно извещает о настоящих, подлинных границах «самости». Обличение, безусловно, посредством откровения ипостасной природы Бога, становится главнейшим духовным приобретением христианского мира. «Совсем другое дело – средневековое мышление, в котором основной интуицией была... интуиция личности» [8, с. 32]. Центр онтологического свершения стал тяготеть не просто к человеку, но к личности, способной через путь деяний, поступков, событий открыть действующее «место» самости – полный, истинный образ. «Ибо душа уподобляется своим занятиям: что она делает, в то самое и отпечатлевается, от того и принимает на себя вид» [9, с. 552]. Пророчество указало на это, пребывая уже в герменевтическом пространстве мирности (внешних и внутренних модусах прошлого, настоящего и будущего), снизойдя до потерянного в сущем человека.

Понятие личности, ипостасности в христианской философской мысли закрепило идею образования уникальной, неповторимой «самости». Открывается она посредством божественного, так как человек понимается как «образ и подобие Бога». Однако в самом выражении «самости» необходимо присутствует свобода, как мера понимания

границ человечности и их охранения. Потому в христианском пророчестве под вопрос ставится сама сущность отражения «самости» в божественном, ее чистота или запятнанность. «Аще и внешний наш человек тлеет, обаче внутренний обновляется по вся дни» (Коран 2: 4, 16). Невозможно нести чистый, неискаженный образ человечности, не претворяя его в делах и поступках. Душа подвергается пересмотру, обнаруживаются ее скрытые темные «закоулки», внутренние интерпретации. Только подлинное «место» пребывания человечности может отрыть доступ к истине и поместить в божественный свет. Пророчество требует бесконечного попечения, «беспокойства» о подвижности, жизни души, вплоть до отказа от границ привычного и жертвы.

Самым ярким примером является подвиг святости, который требует постоянной работы, внутри себя подразумевает ежесекундное падение, открывается через колоссальное напряжение всех духовных и физических сил в «беспокойстве» о вере, благе, отсутствии смерти. Существо данного «беспокойства» не приемлет установленности. «В христианстве аскеза всегда так или иначе подразумевает отречение от себя и от реальности, поскольку в большинстве случаев твое “Я” – часть той реальности, от которой ты должен отречься, чтобы получить доступ к иному уровню реальности. Именно стремление к отречению от себя отличает христианскую аскезу» [10, с. 112]. Отречение от «себя» отнюдь не связано с уничтожением «самости», оно лишь требует ее бесконечного саморазвития, движения, бесконечного стремления к пребывающей жизни. Личность, таким образом, осуществляется как непрекращающийся тип самовозрастания. При этом, «...каков бы ни был тип, всегда имеется тип больший его, т. е. развитие трансцендентное по сравнению с данным» [11, с. 294].

Истолкование как открытие топоса «самости» влечет за собой, таким образом, личный путь, усилие к открытию, «узнавание» или осознание пребывания. Все это можно обозначить способом или умением человека быть. Оно прежде всего связано с проявлением «быть» в отношении к той или иной возможности бытия, которая уже наличествует, уже дана. Ибо свобода здесь заключается не в выборе возможностей, а в способе актуализировать свое отношение к ним – расположиться в принадлежности. «Понимающее набрасывание» осуществляется в обращении своей способности быть не только в отношении к возможностям, но и в расположении, разомкнутости самих возможностей, их сохранении. Это достигается лишь в осознанном удержании, или понимании, памятовании. Пророчество о «прошлом» является практикой выражения данного удержания. Способ его выражения связан с собиранием и обереганием времени. «И вследствие этого *stultus* – это человек, растекшийся во времени, он не только открыт многообразию внешнего мира, но и рассредоточен во времени. *Stultus* – это тот, кто ничего не помнит, позволяет своей жизни утекать, не пытается привести ее к единству, запоминая то, что заслуживает запоминания, и не направляет свое внимание, волю к какой-то точной и твердо установленной цели» [4, с. 152].

Таким образом, можно констатировать, что пророчество есть напряженная борьба, постоянное беспокойство

об обретении «самости», «набросок» на ее возможности, ведение «разговора» с собой или «узнавание» границ собственного существа, а также их охранение. Как практика оно содержит три важнейших горизонта: 1) «ностальгию» души по изначальному, истоку бытия, определяющуюся как погруженность в заботу (*sorge*) о собственном пребывании; 2) проговаривание или «выталкивание» души в особое место (духовное состояние), где осуществляется проявление «самости»; 3) постоянное охранение, память о найденном, обретенном «месте» души. В этих же горизонтах осуществляется онтологическое претворение времени (будущее, настоящее, прошлое), попечение о котором отнюдь не становится самоцелью. Цель в постоянном утверждении ценности жизни и ее оберегании. Потому для пророческой культуры священным становится поле истории, ставящее душу в пределы «узнавания». Пророчество же является событием «узнавания», вестью бытия. Оно стремится к проговариванию всех трансформаций жизни и «заботится» о том, чтобы продлить в бытии бесконечное претворение души, так как единственно она по-настоящему принадлежит человеку и открывает перед ним осознание собственной данности, или человечности. «А что существенно наше? Это душа, – которую живем, существо тонкое и духовное, не имеющее нужды ни в чем обременяющем: это тело, которое дал Творец душе колесницею в жизнь» [9, с. 564].

УДК 1(091)

КОНСТИТУИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ЭПОХУ ПАТРИСТИКИ

В статье раскрываются ключевые особенности человеческой природы в представлении мыслителей западной патристики. Попытки выразить сущность человеческой личности философами данного периода лишены какой-либо определенности, поскольку подобные стремления всегда затрагивали рассуждения о личности Христа.

Начиная от Аврелия Августина, эксплицируется теистическая концепция личности, в основе которой противопоставление интроспекции и трансценденции внутреннего («духовного») и внешнего («ветхого») человека. Августин впервые ясно выражает мысль о том, что феномен личности в теизме является вопросом метафизики, поскольку личностное начало раскрывается в каждом по мере установления и развития отношений между Творцом и творением, в котором запечатлен атрибут единства Божественной Личности, обретение которого неосуществимо в земном плане бытия.

Ключевые слова: человек, личность, человеческая природа, Аврелий Августин, патристика.

Несмотря на территориальную разъединенность христианских общин и авторов, которые вышли из их среды, римско-латинскую и греко-восточную литературу I–III веков отли-

1. Лосев А. Ф. История античной эстетики: поздний эллинизм. М. : Искусство, 1980. 766 с.

2. Хайдеггер М. Бытие и время. М. : Фолио, 2003. 503 с.

3. Хайдеггер М. Язык в поэме // Сетевая словесность. Современная литература в интернете. URL: www.netslova.ru/boldyrev/heidegger.html (дата обращения: 12.11.2017).

4. Фуко М. Герменевтика субъекта. СПб. : Наука, 2007. 677 с.

5. Платон. Диалоги. М. : НФ «Пушкинская библиотека» ; АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. 551 с.

6. Ницше Ф. Рождение трагедии, или эллинизм и пессимизм / Ницше Ф. Сочинения: в 2 т. М. : Мысль, 1990. Т. 1. С. 47–158.

7. Лосский В. Н. Боговидение. М. : АСТ, 2003. 759 с.

8. Лосев А. Ф. История античной философии. М. : Мысль, 1989. 204 с.

9. Святитель Василий Великий. Избранные творения. М. : Изд-во Сретен. монастыря, 2010. 816 с.

10. Фуко М. Технологии себя // Логос. 2008. № 2. С. 96–122.

11. Флоренский П. А. О типах возрастания / Флоренский П. А. Сочинения: в 4 т. М. : Мысль. 1994. Т. 1. С. 281–318.

© Довгаленко Н. В., 2018

О. Н. Дьяченко
O. N. Dyachenko

CONSTITUTION OF THE HUMAN PERSON IN THE EPOCH OF PATRICHES

The article reveals the key features of human nature in the presentation of Western patristic thinkers. Attempts to express the essence of the human personality by philosophers of this period are devoid of any certainty, because such aspirations have always touched on the reasoning about the Personality of Christ.

Beginning with Aurelius Augustine, the theistic conception of personality is derived, based on the contrast between introspection and the transcendence of the inner (“spiritual”) and external (“old”) man. For the first time he clearly expresses the idea that the phenomenon of personality in theism is a question of metaphysics, because the personal principle is revealed in everyone as the relationship between the Creator and the creation is established and developed, in which the attribute of the unity of the Divine Person is imprinted, which is unrealizable in the earthly plane of being.

Keywords: man, person, human nature, Aurelius Augustine, patristic.

чает определенная однозначность в понимании человека, его природы и идеального образа. Содержание текстов в самых разных интерпретациях раскрывает мысль о личности

Христа, которая, с одной стороны, всегда отражает живую связь человека с Богом, с другой – является реальным воплощением личностного совершенства.

В эпоху патристики намечается иная, по сравнению с раннехристианским периодом, тенденция в рассмотрении антропологических вопросов, которые раскрываются в нравственно-этическом контексте. Так, Лактанций говорит о том, что деятельная помощь нуждающемуся есть сущностное качество человеческой природы, которое он называет «долгом человечности». Следовательно, и наносить вред другому противоестественно. Лактанций указывает на то, что «раздор же и распря не соответствуют смыслу человека» [1, с. 386]. Именно поэтому он выделяет еще одно сущностное свойство человеческой природы – это стремление к общности между людьми, к воссоединению, поскольку избегать одиночества естественно для человека. Такая позиция Лактанция объясняется отчасти тем, что в основе его взглядов была идея сохранения евхаристического единства, которое являлось смыслом и одновременно стержнем, определявшим характер и практическое устройство Церкви с апостольских времен, члены которой находились в непрестанном и тесном общении. С другой стороны, несомненное влияние на Лактанция оказало получавшее все большее распространение течение *“diversoria sanctorum”* **аскетериев, предшествовавшее** возникновению монашества на Западе. Обретение бессмертия, о котором писал и Лактанций, было изначальной целью человека. И в этой связи интересна позиция Иеронима Стридонского. Разъясняя смысл фрагмента новозаветного текста, повергавшего в недоумение даже многих христиан, о том, что принимать и помогать нужно каждому человеку, и даже самому недостойному, Иероним приходит к выводу, что совершать это необходимо не по отношению к конкретному человеку, но применительно к его достоинству (*potina*) «...и что принимающие не лишатся награды, хотя бы принятый был недостойный» [2, с. 76]. Слово *potina*, которое употребляет Иероним, обозначает одновременно имя и назначение, то сущностное, что есть в каждом человеке от природы.

Иларию Пиктавийский, напротив, говорил о том, что в непознаваемости тайного смысла человеческой природы сокрыта величайшая радость. И в этом есть закон бытия, который сообщает Христос, соединивший «природу Своей плоти с природой вечности» [3]. Именно это знание и дает человеку уверенность в том, что он «не обратится в ничто». Таким образом, Иларию формулирует следующий когнитивный принцип: поскольку человек непознаваем сам для себя, то, чем меньше он знает о самом себе, тем больше он возрастает в Богопознании.

Помимо нравственно-этического смысла в понимании сущности человека в среде христианских писателей IV века, высказывались самые разнообразные синкретичные суждения, нередко парадоксальные и противоречащие фундаментальным принципам теизма. Так, например, защитник христианства Арнобий отрицает создание Богом человека. Он говорит о том, что человек слаб и немощен. Это проявляется в склонности к злонамеренным деяниям. Следовательно, он не может содержать в себе печать божественного. Арнобий не признает наличие бес-

смертной природы в человеке. Его положение и в дольном, и в горнем мирах неясно и сомнительно. Человек в глазах Арнобия существо несовершенное, а если человек и мыслит иначе, то только потому, что не вполне знает себя самого. В словах Арнобия звучит некая угроза всякому, кто не стремится к Богопознанию. Такого человека ожидает мучительное наказание и смерть. И вообще Арнобий делает вывод о том, что человек «...существо само по себе бесполезное для мира, ничтожное и жалкое, неопределенное, переменчивое, шаткое, обманчивое, многосложное и многообразное» [4, с. 170]. Арнобий даже ставит под сомнение мыслимую и желаемую для христианина перспективу – спасение души.

Среди представителей ранней патристики, в трактатах которых рассматриваются антропологические вопросы, выделяется позиция Амвросия Медиоланского. Он убежден в том, что «человек, в котором присутствует красота души, изобилует в себе самом, потому что он самодостаточен» [5, с. 47]. Именно поэтому размышления о человеке, сущности его природы у Амвросия фигурируют только тогда, когда они включены в истолкование догматических вопросов, нравственно-этических проблем жизни Церкви или разрешение моральных дилемм в конкретных ситуациях. Несомненно, что на Амвросия оказали существенное влияние взгляды греческих Отцов и Учителей, поскольку, продолжая полемику с языческим миром, его главным аргументом была пламенная вера и убежденность в том, что страх – свидетельство благочестия.

Кроме того, Амвросий Медиоланский сохраняет раннехристианское мироощущение, говоря о человеке в эсхатологической перспективе. И эта линия впоследствии получает свое продолжение в творениях Григория Двоеслова. Несмотря на то, что последний жил в VI веке, по сути, он делает те же акценты: «Временная жизнь в сравнении с вечной вернее должна быть наименована смертью, нежели жизнью» [6, с. 497].

Подлинное конституирование человеческой личности начинается именно с ответа Августина на вопрос, кто есть человек? «И возвратился я к себе самому, вошел в себя и говорю себе: “кто ты?” И отвечал сам себе: “я – человек разумный и смертный”. И стал я рассуждать, что бы это значило?» [7, с. 98]. Исходной позицией размышления о человеке для Августина является мысль о том, что «нет ничего несомненнее смерти», более того, не в человеческой власти и желать того, что он «...может, или мочь, чего хочет, или знать, чего хочет, и что может» [7, с. 80]. Поясняя слова апостола Павла, философ называет законом «бремя смертности», которое угнетает и заставляет страдать любого человека. Поэтому каждое из произведений Августина после обращения к христианству раскрывает одну и ту же идею об основании всего сущего в Боге, в Котором ничто не умирает. Мысль о Творце у философа всегда есть фундамент всякого знания, в котором реализуется способность человека преодолевать в себе безосновательность собственного бытия, ввиду того, что только в Боге заключены «причины всего постоянного... пребывают неизменяемые начала всего изменяющегося и вечный закон всех существ разумных и неразумных и временных» [7, с. 99]. Именно Августин, в отличие от предшествующих

философов, рассматривает человека с позиции причины и цели его существования.

Испытав влияние манихейства, скептицизма, неоплатонизма Августин понимал, что ни одна из философских школ не представляла более серьезного вызова теизму, чем скептицизм. И он превращает его принципы в средство доказательства в истинности христианства, утверждая, что Бог вообще «выше всякого ума и смысла» [7, с. 102] и «не имеет ничего противоположного Себе» [8, с. 53].

Используя метод интроспекции, полагая самопознание основой изучения человека и его природы, Августин предлагает рассмотрение человека изнутри, из глубин самого себя, используя, по словам Р. Пасноу, «метод первого лица» [9, с. 209], который доминирует впоследствии в западноевропейской философии. В лице Августина в философии патристики получает свою артикуляцию идея самопознания как бесконечности, продвижения по беспредельному пути восхождения к Богу. Таким образом, он упраздняет принцип непротиворечия как единственно возможный аргумент для доказательства любого знания, в том числе и о человеке.

Для Августина самопознание есть всегда самоактуализация собственного бытия, восхождение к самому себе, но вместе с тем это то особенное состояние, которое ведет человека за пределы его собственной природы: «Вне себя не выходи, а сосредоточься в самом себе, ибо истина живет во внутреннем человеке; найдешь свою природу изменчивой – стань выше самого себя. Но, становясь выше себя самого, помни, что размышляющая душа выше и тебя...» [10, с. 441–442].

При поверхностном рассмотрении августиновских текстов может показаться, что Августин противоречит сам себе. Тем не менее, он ясно говорит о том, что мыслить о человеке в пределах теизма значит предположить в нем существование того, что выходит за границы и природного, и тварного, и телесного, т. е. того, что принадлежит к области совершенно иного порядка: «Есть, однако, в человеке нечто, чего не знает сам дух человеческий, живущий в человеке» [11, с. 129]. Таким образом, философ предполагает наличие некоего атрибута Божественной Личности, обретение которого неосуществимо в земном плане бытия. И далее, размышляя о воплощении Христа, Августин ясно свидетельствует, что личность Христа едина: «...образ рождения Христа от Духа Святого не как сына и от Марии Девы, как сына, сообщает нам благодать Божию, которой человек без всяких предшествующих заслуг в самом начале своего существования соединился с Богом Словом в такое единство лица, что один и тот же был Сыном Божиим, кто был Сыном Человеческим, и Сыном Человеческим – кто был Сыном Божиим» [12, с. 27]. В своих рассуждениях философ нередко опирался на христианское понимание творения Небесных сил, Ангелов, которые по своей природе существа личные.

Именно у Августина впервые выражена мысль о том, что феномен личности выходит за границы понятия «человек» и простирается в область метафизики. Личность есть то, что находится за пределами себя самого, поскольку даже «ум тесен, чтобы овладеть собой же» [11, с. 132]. Августин отчетливо сформулировал противоречие, которое заключено в теистическом понимании самопознания в контексте

проблемы личностного самоопределения: «...хотя я ничтожен пред лицом Твоим... и считаю себя “прахом и пеплом”, но я знаю о Тебе нечто, чего о себе не знаю... пока я странствую вдали от Тебя, я ближе к себе, чем к Тебе» [11, с. 129]. Реальное осуществление личностного в человеке не изначально данное свойство, но возможно только при условии личного отношения к Богу.

С другой стороны, Августин делает вывод о том, что личностное начало раскрывается внутри самого человека, который, по словам философа, «...не знает самого себя. Чтобы познать себя, нужна большая привычка отвлекаться от чувств, сосредоточивать душу и удерживать ее саму в себе... Возвращенная таким образом самой себе душа постигает, в чем состоит красота вселенной (*universitatis*), правильно названной так от слова «единство» (*ab uno*)» [13, с. 116]. Эта мысль Августина становится впоследствии ключевой для европейского понимания сущности интроспекции как таковой. Понимание человека для философа раскрывается в идее осуществления его личностного начала, заключающего в себе атрибут единства Божественной Личности, который конституирует внутренний мир человеческого существа, обращает его к реализации полноты самоосуществления в индивидуальной истории его жизни. Это опыт самосозидания в соответствии с Божественным замыслом о каждом человеке, что не уничтожает его индивидуальной природы, его неповторимости и уникальности, которые получают свою экспликацию в личном опыте общения с Богом.

Несмотря на то, что вся философия эпохи патристики основана на теистических представлениях, в ранний период (до Августина) в рамках антропологической проблематики авторы пытаются лишь обозначить сущностные качества человеческой личности: Лактанций выделяет стремление к единству, воссоединению, Иероним Стридонский определяет понятие “*nomina*”, т. е. присущее каждому личностное достоинство. Их современник Иларий Пиктавийский доказывает невозможность постижения человеком собственной природы, что, по его мнению, должно способствовать наилучшему Богопознанию.

Представители ранней патристики испытывают серьезное влияние аскетического идеала монашества, зарождающегося на Востоке, что, в свою очередь, повлияло на формирование антропологических представлений на Западе. Знание о человеке включено в нравственно-этический контекст, как, например, у учителя Августина Амвросия Медиоланского, который (подобно мыслителям I–II веков) сохраняет эсхатологический настрой в рассмотрении антропологических проблем.

Интересно, что у других авторов этой эпохи попытки выразить сущность человеческой личности лишены какой-либо определенности, поскольку подобные стремления всегда затрагивали рассуждения о Личности Христа. Эту тенденцию выразил Ориген, который утверждал, что вести речь о «составе природ» Иисуса возможно только в среде верующих.

К IV веку акцент в литературе перемещается на Божественную природу Христа. Поэтому ключевой в трактатах данного времени становится ожесточенная полемика именно о Его Божественной сущности и таинственном

соотношении Божественного и человеческого, что и определяет ход размышлений, касающихся антропологических вопросов. Данную проблему отчасти разрешает Аврелий Августин, заявив о том, что «сущность Божия неизменна, творение же изменчиво. Одно дело быть творением, и иное – воспринять творение» [14, с. 91], но личность Христа одна.

Начиная от Аврелия Августина, можно эксплицировать теистическую концепцию личности, в основе которой противопоставление интроспекции и трансценденции внутреннего («духовного») и внешнего («ветхого») человека. Августин проецирует личность человека от личности божественной, которая, тем не менее, превосходит человеческое понимание о ней, тем самым философ упраздняет принцип непротиворечия как единственно возможный аргумент для доказательства любого знания, в том числе – и о человеке. Личность есть то, что находится за пределами себя самого. У Августина впервые ясно выражена мысль о том, что феномен личности в теизме является вопросом метафизики, поскольку личностное начало раскрывается в каждом по мере установления и развития отношений между Творцом и творением, в котором запечатлен атрибут единства Божественной Личности, обретение которого неосуществимо в земном плане бытия. С другой стороны, в лице Августина в философии патристики получает свою артикуляцию идея самопознания как бесконечности движения к главной цели – беспредельному Богу. Используя интроспекцию, Августин раскрывает сущность самоактуализации собственного бытия, путь восхождения к самому себе, который ведет человека за пределы его собственной природы. Однако реализация полноты самоосуществления возможна при условии согласования божественного замысла о каждом конкретном человеке и его индивидуальной природы.

1. Лактанций. Божественные установления. Книги I–VII / пер. с лат., вступ. ст., коммент., имен. указатель В. М. Тюленева. Изд. 2-е, испр. СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2007. 512 с.

2. Блаженный Иероним Стридонский. Четыре книги толкования Евангелия Матфея // Творения Блаженного Иеронима Стридонского. Творения св. Отцев и Учителей Церкви Западных, издаваемая при Киевской Духовной Академии.

Часть 16. Киев: Типография Г. Т. Корчак-Нокицкого, 1902. 316 с.

3. Иларион Пиктавийский. О Троице: Фрагменты // Предание.ру – православный портал. URL: <http://predanie.ru/ilariy-piktaviyskiy-svyatitel/book/131438-fragmenty/> (дата обращения: 24.12.2017).

4. Арнобий. Против язычников / под ред. А. Д. Пантелева. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2008. 398 с.

5. Амвросий Медиоланский, свт. Об Исааке, или душе. Собрание творений: на латинском и русском языках / Святитель Амвросий Медиоланский. М.: Изд-во ПСТГУ, 2016. Т. III. С. 31–123.

6. Григорий Двоесловъ. Беседы на Евангелия иже во святыхъ отца нашего Григорія Двоеслова, въ 2 книгахъ, переведенные с латинскаго языка на русскій архимандритомъ Климентомъ: Кн. 1–2. Санкт-Петербург: Тип. Струговскаго [и др.], 1860. 575 с.

7. Августинъ, епископъ Иппонійскій. Бесѣды души съ Богомъ. Изъ дополненій к сочиненіямъ Августина, епископа Иппонійскаго / переводъ съ лат. Изд. второе, Св. Троицкія Сергіевы Лавры. Типографія И. Ефимова, Б. Якиманка, Д. Смирновой, 1883. 137 с.

8. Блаженный Августин Иппонийский. О Символе веры // Альфа и Омега. 2002. № 3 (33). С. 48–69.

9. Pasnau Robert. Human nature // The Cambridge Companion to Medieval Philosophy. Cambridge University Press, 2003. P. 208–230.

10. Блаженный Августин. Об истинной религии // Творения: в 4 т. Т. 1. Об истинной религии. 2-е изд. СПб.: Алетей; Киев: УЦИММ-Пресс, 1998. С. 397–468.

11. Августин Аврелий. Исповедь. Блез Паскаль. Письма к провинциалу. Симферополь: Реноме, 1998. 416 с.

12. Блаженный Августин. Энхиридион Лаврентию о вере, надежды и любви // Творения: в 4 т. Т. 1. Об истинной религии. 2-е изд. СПб.: Алетей; Киев: УЦИММ-Пресс, 1998. С. 3–73.

13. Блаженный Августин. О порядке // Творения: в 4 т. 2-е изд. СПб.: Алетей; Киев: УЦИММ-Пресс, 1998. Т. 1: Об истинной религии. С. 114–182.

14. Блаженный Августин. О христианской борьбе. М.: Центр библей.-патролог. исслед., 2010. 133 с.

© Дьяченко О. Н., 2018

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ИСТОРИИ В КОНЦЕПЦИЯХ ГЕГЕЛЯ И ХАЙДЕГГЕРА

В статье анализируется понятие «временение» как ключевой элемент в структуре историчности. «Временение» в концепции феномена М. Хайдеггера играет ключевую роль, определяя направленность историчности. Специфическое переживание «временения» связано с феноменом как переживанием, обусловленным внутренним миром человека. Проанализирована взаимосвязь понятий: сущее, временение, пространство, бытие, ценностное отношение – и предложена праксеологическая модель их объединения. На основании проведенного анализа утверждается, что временение – фундаментальный способ различения бытия сущего, задающий количественную меру движения цельного сущего относительно настоящего его состояния. Любое познание в конечном счете исторично, поскольку обладает временной определенностью и есть познание движущегося сущего.

Ключевые слова: временение, сущее, душа, бытие, Г. В. Ф. Гегель, философия истории, свобода.

ONTOLOGICAL BASIS OF THE PHILOSOPHY OF HISTORY IN THE CONCEPTS OF HEGEL AND HEIDEGGER

The article analyzes the concept of “temporalization” as a key element in the structure of historicity. “Temporalization” in the concept of the phenomenon of M. Heidegger plays a key role, determining the direction of historicity. The specific experience of “temporalization” is associated with the phenomenon as an experience conditioned by the inner world of man. The interrelation of concepts: existent, temporalization, space, being, value relation is analyzed, and the praxeological model of their unification is offered. On the basis of the analysis, it is asserted that the temporalization is the fundamental way of distinguishing the being existence, which sets the quantitative measure of the motion of the whole being relative to its present state. Any cognition, in the final analysis, is historical, since it has temporal determinateness and is the cognition of the moving being.

Keywords: temporalization, existence, soul, being, G. W. F. Hegel, philosophy of history, freedom.

Задача онтологии истории состоит в том, чтобы выявить сущностные факторы, фундирующие социальную действительность индивида и структуру прошедшего в историческом познании. Мы знаем, что прошедшие изменения сущего не исчезают, напротив, они присутствуют в настоящем состоянии сущего, наличны как следы прошлого в сущем и в мышлении. Прошедшее, таким образом, *действительно* как уже осуществившееся и осознанное сущее, и изучать историю сущего возможно лишь по этим сущим налично останкам. В этом смысле история может рассматриваться как наука о слоях и архетипах прошедшего. Но помимо прошлого история охватывает настоящее и перспективу будущего, становится с точки зрения временного различения *наукой о целостном сущем*. Прошлое должно пониматься не как мертвое, а как действующее настоящее, творящее начало, находящееся в неразрывной связи с настоящим моментом и его потребностями.

То, что сбылось – есть и существует здесь и сейчас (da-gewesen в терминах Хайдеггера), так как движущееся сущее движется, не прерывая преемственность и оставаясь единой цельностью бытия. В этом смысле содержанием истории является настоящее прошедшего. *Историческое событие становится частью бытия индивида и остается субстанцией его существования, а также определяет его волю*. Любая сущность наличного бытия познается как историческая, временноразмерная в интервале между прошлым и будущим. В этом смысле исторично как отдельное событие, так и само бытие сущего, временящее и движущееся (меняющееся). Совершая вынужденный (и в этом смысле необходимый) судьбоносный выбор в настоящем, индивидум предает себя движению *цельного сущего*. В свободной (фундированной своими потреб-

ностями) деятельности создавая и трансформируя бытие, осуществляя в сущем свои потребности, индивид творит историю. Исторично не прошлое, а само настоящее бытие в перспективе будущего.

Историческая наука воспроизводит условия исторического события, так как только таким образом возможно понять смысл, неосознанную еще цель исследуемого события. Физическое сущее также может стать историчным: во-первых, как материал деятельности индивида; во-вторых, как пространство и обстоятельства такой деятельности; в-третьих, потому, что сам индивид – физическое сущее, бытие которого обусловлено в том числе и физическим существованием материи. Материал исторического исследования историчен по способу раскрытия бытия исследователя и имеет исторический характер только в этом бытии. Ведь материал исторического исследования есть *в теперь* и является результатом ценностного отбора с проекцией на будущий результат. При этом исследуемый материал может менять наше понимание настоящего при условии, что в нем обнаруживаются неожиданные свойства. История даже, например, Египта фараонов воспринимается как личная история, история собственного бытия и через призму этого бытия. Итак, любое познание в конечном счете исторично, поскольку обладает временной определенностью и есть познание движущегося сущего (заметим, что движение мы понимаем не только как перемещение).

Мартин Хайдеггер понимал историчность как развитие фундаментального принципа временности, поэтому отводил проблеме оснований «временности» как таковой одно из центральных мест в своей философской теории. Что он имел в виду? По нашему мнению, речь идет о том, что становление действительности происходит не только через

осмысление, опространствование и обращение с сущностями, но и через *временение*, служащее одной из исходных форм различения. Мы со школы привыкли воспринимать время как меру счета движения и изменения наличных сущностей. Это верно по отношению к пониманию времени как техники измерения движения, но неверно по отношению к процессу «временения», поскольку «оставляет за скобками» его сущностные основания. Мало ответить на вопросы «для чего» и «как», необходимо выяснить причины какого-либо познаваемого явления и дать определение его сути бытия.

Аристотель в своей «Физике» сформулировал философское понимание времени, остающееся актуальным и в наше время. «Если же ничему другому не присуща способность счета, кроме души и разума души, то без души не может существовать время, а разве [лишь] то, что есть как бы субстрат времени» [1, с. 157]. «Как бы субстрат времени» – есть, по нашему мнению, сущее в целом. «Без души не может существовать время» – это важнейшее положение теории временения. Другими словами, временение начинается душой.

Временение и для Гегеля – это исходная форма становления и различения действительности. «Время есть начало отрицания в чувственном» [2, с. 124]. Время – начало отрицания непосредственной и неосознанной данности чувственного. Мы делаем вывод, что *историческое событие существует лишь в индивидуальной бытии, в рамках его исходной формы различения – временения*. Кроме того, к этому определению следует добавить, что каждое явление в определенный момент времени обладает ценностью, так как эта явленная сущность *для чего-то* подходит или не подходит. Временение происходит вместе с оценыванием и, так или иначе, является реализацией ценностного отношения. Будучи исходной формой процесса различения, временение задает структуру истолкованности сущего, рамки его бытия. Строго говоря, сущее-само-по-себе неисторично и вневременно, *исторично только индивидуальное бытие-в-мире – душа*. Бытие развивается во времени, но само время не субстанционально, а «есть не что иное, как число движения по отношению к предыдущему и последующему» [1, с. 149]. Исходя из этого, дадим такое определение временения: *временение – фундаментальный способ различения бытия сущего, задающий количественную меру движения цельного сущего относительно настоящего его состояния*.

Вернемся к истории. Вспомним, что Гегель понимал исторический процесс как деятельность «абсолютного духа» (absolute Geist) – сущей целостности души и сущего-само-по-себе. Например, в «Философии истории» он пишет, что, хотя «в истории мышление подчинено данному и сущему, основано на нем и руководится им» [2, с. 63], но все же фундаментом исторического процесса является дух (Geist). Важнейшей характеристикой духа является его разумность. «Разум господствует в мире, так что, следовательно, и всемирно-исторический процесс совершался разумно» [2, с. 64]. Под разумом имеется в виду не только сознательное мышление, но мышление в целом. Исторический процесс совершается через сознательную деятельность индивида, но не исключает неосознаваемое мышление, задающее направ-

ление этой деятельности. Казалось бы, это утверждение Гегеля противоречит первому, говорящему о фундаментальности сущего. Но «господство разума» здесь означает господство сознания, неосознаваемо подчиненного сущему в целом.

Исходит Гегель, на наш взгляд, из парменидовского принципа тождества бытия и мышления («одно и то же быть и мыслить»). При этом, мышление не понимается только как сознательное (рассудочное), но имеет и бессознательный компонент. Такое единство, судя по всему, Гегель и называет «разумом» в случаях, когда хочет подчеркнуть его сознательную составляющую, и «духом», когда подчеркивает его неосознаваемую сущностность. И часто он эти два понятия отождествляет. «Дух, его разумная и необходимая воля, руководил и руководит ходом мировых событий: изучить дух, поскольку ему принадлежит эта руководящая роль, является здесь нашей целью» [2, с. 63]. *Историческое событие совершается людьми, как любая другая практика, сознательно, но фундируется сущим неосознанно*. В разуме и через разумную деятельность бытие становится действительным и реализует свою неосознаваемую сущность как истинную действительность своего исторического существования. В этом смысле разум (целостность мышления) является субстанцией всемирной истории, точнее говоря – одной из субстанций. Ведь если разум – это единственная субстанция, то сущее-само-по-себе перестает быть фундирующим бытие началом движения.

В «Бытии и времени» Хайдеггер почти дословно повторяет следующие слова Гегеля из предисловия к «Философии истории»: «всемирная история есть вообще проявление духа во времени» [2, с. 119]. Он интерпретирует их следующим образом: «История означает далее целое сущего, изменяющегося “во времени”» [3, с. 424]. Характерна замена гегелевского термина «дух» на выражение «целое сущего», так как природа гегелевского «духа» имеет, как мы сказали выше, двуединую основу – сущее-само-по-себе и бытие. Гегелевский «дух», таким образом, можно назвать «целокупным сущим». Поэтому слова Гегеля «интересующий нас предмет – *всемирная история*, – совершается в духовной сфере» [2, с. 70] вовсе не говорят о нем как об «идеалисте», а, скорее, определяют границы историчности. Хайдеггер и Гегель все время вынуждены были логикой рассуждений возвращаться к классической аристотелевской установке, отводящей главенствующую роль в становлении бытия и его истории именно душе.

Мы должны быть благодарны Гегелю за открытие важнейшего фактора исторического процесса – потребность освобождения человека, раскрытия его сущностных сил. «Всемирная история есть прогресс в сознании свободы, – прогресс, который мы должны познать в его необходимости» [2, с. 72]. Свобода реализуется как осуществление потребностей: «Мы рассматриваем внутренний, в себе и для себя сущий, духовный процесс как необходимое, а, напротив, то, что в сознательной воле людей представляется их интересом, приписываем свободе» [2, с. 78]. Движение сущего-самого-по-себе есть необходимость, определяющая абсолютная сила потребностей бытия индивида. Осознанная необходимость представляется индивиду как свобода действия по реализации необходимости приспособления

к движению и изменению сущего. Индивид, изменяя сущее, достигает истины своего бытия. Таким образом он реализует свою свободу, и в результате окружающий его мир становится действительным воплощением свободы – самостоятельности индивида. Душа, или, если угодно, целостный «дух», является сущностной основой, истиной и всем бытийным содержанием исторического процесса. История есть история развития целостного духа и достижения им своей сакральной цели – действительности свободы (истины).

Впоследствии младогегельянец Маркс несколько упростил концепцию своего учителя. Если Гегель выделял в качестве движущей силы истории свободу духа и ее осознание, то Маркс выделял в качестве основополагающих *только* экономические отношения (то, что мы называем «социальное сущее-само-по-себе»). Но опыт развития истории показал, что смена социально-экономических отношений не меняет природу человека. Все, что мешает *свободной* реализации человеческих устремлений, рано или поздно уничтожается. Примером может служить судьба социалистического государства в России. «Принцип свободы», человеческий эгоизм оказался сильнее экономической детерминированности и рациональности. Так что концепция Гегеля оказалась ближе к истине, чем марксистская. Следует отметить, что и так называемый «либерализм» не имеет, кроме своего названия, ничего общего с гегелевским пониманием «свободы». Если он и проповедует свободу, то только для одной части общества, игнорируя свободы других классов, что не может не порождать социальные конфликты. Следует заметить, что всякие попытки сделать науку философию орудием идеологической или политической борьбы обречены на неудачу, так как философия стремится к «снятию» частных и сиюминутных интересов, и смотрит на действительность «sub specie aeternitatis» (с точки зрения вечности).

Гегель подчеркивает момент удовлетворения в процессе реализации свободы: «Бесконечное право субъекта заключается в том, что сам он находит удовлетворение в своей деятельности и в своем труде... ничего не происходит и ничто не производится без того, чтобы действующие индивидуумы не получали удовлетворение» [2, с. 75]. Если то, что Гегель называл «свободой» в себе лишь потенциально и бессознательно, то реализация такой «свободы» руководствуется принципом удовлетворения потребности. Свобода обнаруживается в действии, в нем же истина существования индивида становится действительной. «Сокровеннейшее, бессознательное стремление, и все дело всемирной истории заключается... лишь в том, чтобы найти себя, прийти к себе и созерцать себя как действительность» [2, с. 77].

Необратимо меняя сущее, создавая *возможное* сущее для других, человек создает бытие с другими – социальное бытие в мире сущего, где другие тоже часть сущего. Возможности, как известно, противоположна действительность. В нашем случае исторической действительности противостоит имеющее характер *возможного* социальное сущее и *возможное* социальное бытие, как источники социального движения. Каково же содержание *возможного* социального бытия? Начнем с того, что *возможное* социальное бытие индивида можно понимать двояко: и как сущее, еще не ставшее действительным, и как несущее, которое

может осуществляться, а может и нет. То есть, не существуя в настоящем, несущее, возможно, станет сущим и действительным, но лишь в будущем. Помимо исторически сложившихся социальных и экономических отношений, составляющих необходимую данность бытия сущего в качестве ζῷον πολιτικόν (с греч. – «животное общественное») индивида, существуют неопределенные, еще неосознанные связи и возможность становления новых. Эти связи и составляют *возможное* социальное бытие индивида.

Так вот, когда *возможное* социальное бытие души, ее неосознаваемые потребности, состояния сталкиваются с противостоящей, не соответствующей им действительностью, происходит конфликт, приводящий к отрицанию, уничтожению не устраивающей действительности и созданию новой. Содержание *возможного* бытия необходимо фундирует и воплощается в действительном сущем, придавая ему характер истинности и историчности. «Могучая необходимость» придает власть политическим деятелям, движет массами, зачинает социальные революции. Государство как действительная жизнь духа также подвержено изменениям и революциям, ведь для души индивида оно не больше, чем материал и способ осуществления бурлящих в ее глубинах сущностных потребностей. Конечно, «закон есть объективность духа и воли в своей истинности», как писал Гегель, но это не обозначает неизменность как объективности духа, так и его истинности. Распространенное среди ученых представление об «объективности» и вечности истины чаще всего является отголоском платонизма с его «объективным» существованием идей.

Идеологическая работа государства заключается в том, чтобы задачи государства стали задачами индивида. Наказывая за плохие, с точки зрения государства, поступки и поощряя за хорошие, государство и семья формируют особое состояние души, способ реализации ею своих сущностных потребностей. Идеология индивида есть осознанное им состояние души, фундированной, в свою очередь, мироокружным сущим, которое может быть дано как наличное социальное бытие, а может присутствовать и как нечто действующее на неосознанное мышление и образующее его. Наличествующее в бытии в образе пригодного для деятельности сущее становится материалом реализации душой своих потребностей, достижения ею своей истины. Преобразуя в труде мироокружное сущее, душа стремится к материальному осуществлению истины своего бытия к освобождению. *Возможное* бытие, таким образом, осуществляется, становясь действительностью и необходимостью.

Обычно выделяют три вида идеологии: религия, философия, искусство. Религия – идеология, неосознанная еще как идеология, поскольку объединяет моменты как собственно идеологии, так и техники психоанализа. Коллективная практика психоанализа в религии – путь достижения индивидуального счастья в условиях отчужденного государства, путь примирения с угнетающей действительностью. В этом смысле религия тоже является «столпом и утверждением истины» души, но истины все еще не рациональной. Истина религии не в отчуждении бога от человека, а в преодолении этого отчуждения – в восстановлении единства «Я» (religare – восстановление связи). Религиозное отчуждение преодолевается, когда человек становится и осознает

самого себя богом – богочеловеком. В религии человек познает и почитает самого себя как бога, а в искусстве воплощается так сказать чувственная действительность души, ее осуществленность в материальных образах. Философия же становится эпистемологией души, ее научным самосознанием. Во всех трех способах самосознания индивид выражает истину своего бытия. Таким образом, идеология индивида является самосознанием души, единой с целостным сущим и фундированной им.

Историческое развитие, как мы видим, не есть процесс хаотичный и бессмысленный. Воля к действию всегда имеет содержание и, часто неосознаваемую, конечную цель. Гегель назвал это содержание «сознанием свободы» [2, с. 105]. «Освобождение» индивида происходит в сознательной деятельности по воплощению своих сущностных потребностей в социальную действительность. В этом *суть* исторического процесса. Достичь этой цели возможно только через преобразование сущего, через создание «удобной» реальности. Субстанциональный (материальный) фактор исторического процесса составляет единство с «духовным», так как реализация потребностей во многом обусловлена сущим в котором существует индивид. Да и сам индивид есть нечто сущее.

Итак, история есть наука о сущем, которое обусловлено относительно самостоятельной частью целокупного сущего – психикой («душой») человека. Это сущее имеет

и природную и культурную природу, характерным для него является именно обусловленность и целеположенность потребностями души, ее свободным самоначалом. Природные сущности и артефакты играют роль орудий реализации потребностей души и именно в этом качестве рассматриваются в истории. Чем бытие исторического артефакта отличается от бытия «современного» артефакта? Исторический артефакт уже не средство достижения актуальной цели. Даже когда мы исследуем, например, историю климата на Земле, мы все равно рассматриваем сущность прошедшей эпохи как принадлежащую человеку, помещаем себя в обстоятельства той эпохи и соответственно этому оцениваем вещи, исследуемые объекты. История, таким образом, всегда, так или иначе, имеет своим предметом культуру, если под культурой понимать сферу сущего, сотворенную человеком и являющуюся человеком.

1. Аристотель. Физика // Аристотель. Собр. соч.: в 4 т. М. : Мысль, 1981. Т. 3. С. 59–262.

2. Гегель Г. В. Ф. Лекции по философии истории. СПб. : Наука, 2000. 480 с.

3. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.

© Клещкин М. В., 2018

УДК 130.2

Н. Г. Краснаярова
N. G. Krasnayarova

ДВЕ СТРАТЕГИИ ФИЛОСОФСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматривается литература как условие профессионального становления русской философии конца XIX – начала XX в. **Русская литература раскрывается** в оценках философов как самобытная русская философия, создающая художественными средствами философский образ мира. Определяются две противоположные стратегии философской интерпретации литературы. На примере интерпретации литературы В. С. Соловьева и В. В. Розанова показывается потенциал философии и литературы по отношению друг к другу.

Ключевые слова: русская философия, русская литература, стратегии интерпретации, философская интерпретация литературы, парадигмы творчества, В. С. Соловьев, В. В. Розанов.

TWO STRATEGIES OF PHILOSOPHICAL INTERPRETATION OF LITERATURE

The article considers literature as a condition for the professional development of Russian philosophy of the late XIXth and early XXth centuries. Russian literature is revealed in the assessments of philosophers as an original Russian philosophy that creates by artistic means a philosophical image of the world. Two opposing strategies for the philosophical interpretation of literature are defined. On the example of the interpretation of the literature of V. S. Solovyov and V. V. Rozanov shows the potential of philosophy and literature in relation to each other.

Keywords: Russian philosophy, Russian literature, interpretation strategies, philosophical interpretation of literature, paradigms of creativity, V. S. Solovyov, V. V. Rozanov.

Профессиональное становление русской философии в определенной степени происходило в форме философии искусства. Художественные события российской жизни конца XIX – начала XX в. находили отклик не столько со стороны представителей художественной критики и журналистики, сколько со стороны складывающегося сообщества философов. Подобной практики не было в таком масштабе в За-

падной Европе. Тем более ее не существовало в советской философии. Среди многих художественно значимых событий для становления философского дискурса главную роль сыграла русская литература и в ней, прежде всего, творчество и тексты Ф. М. Достоевского. О том, что русская философия первой оценила великую русскую литературу XIX в. как особую уникальную философию, как ответ на классическую

немецкую философию, писал А. Ф. Лосев еще в 1918 году [1, с. 214] задолго до западной философии XX в., которая обратила внимание на творчество того же Достоевского в качестве предтечи экзистенциализма. Но первыми в такой постановке вопроса о русской литературе и русской философии были отечественные мыслители конца XIX – первой половины XX в., которые увидели в литературных прозаических и поэтических текстах специфический философский образ мира и предложили стратегию философского прочтения текстов А. С. Пушкина, Ф. И. Тютчева, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова. Профессионализация русской философии происходила во многом через интерпретацию литературно-художественных текстов.

Одним из первых философскую интерпретацию литературы и ее создателей предложил В. С. Соловьев в «Трех речах в память Достоевского» (1883): «В трех речах о Достоевском я не занимаюсь ни его личной жизнью, ни литературной критикой его произведений. Я имею в виду только один вопрос: чему служил Достоевский, какая идея вдохновляла всю его деятельность?» [2, с. 166]. Идеи – объект размышлений философа. Соловьев заявляет о праве философа на открытие и оценку качества идей писателя: «Он не оставил никакой теории, никакой системы, никакого плана или проекта. Но руководящее начало и цель, высшая общественная задача и идея были поставлены им на небывалую высоту» [2, с. 181]. Соловьев интерпретирует призвание Достоевского как проект великого дела, заявленного и реализуемого как цель. Эту цель «Достоевский носил в себе целую жизнь, хотя лишь под конец стал вполне овладевать ею» [2, с. 167]. Для философа такая постановка вопроса была очень личностной, так как Владимир Сергеевич в это время порывал в силу ряда политических обстоятельств с профессиональной университетской карьерой. Корректировка жизненного и профессионального предназначения философа происходила через философское осмысление задач творчества в целом, великого дела, осуществляемого через литературу и философию, так как философия, как и литература, имеет дело со словом. Искусство, по мысли философа, призвано не только изображать действительность, но и преобразовать ее. «Для могучего действия на землю, чтобы повернуть и пересоздать ее, нужно привлечь и приложить к земле *неземные силы*. Искусство обособившееся, отделившееся от религии, должно вступить с нею в новую свободную связь. Художники и поэты опять должны стать жрецами и пророками, но уже в другом, еще более важном и возвышенном смысле: не только религиозная идея будет владеть ими, но и они сами будут владеть ею и сознательно управлять ее земными воплощениями» [2, с. 169]. Достоевский овладел такой *неземной силой*, потому что он «верил в человека и в человечество» как в «*богочеловека и богочеловечество*», верил в народ и его «*способность к обожению*» [2, с. 194].

В. С. Соловьев не анализировал тексты писателя, а обращался к его мировоззрению, исключительно в его интерпретации и понимании. Достоевский уже не мог поправить философа или согласиться с ним. Философ проверяет свою интерпретационную модель призвания художника-творца как великого дела по «*обожению человека*», обращаясь к судьбе А. С. Пушкина («Судьба Пушкина», 1897).

Пушкин – гений, но «главная ошибка здесь в том, что гений принимается только за какое-то чудо природы и забывается, что дело идет о гениальном *человеке*» [3, с. 345], который выше обычных людей не только в его поэтическом даре, но в даре человеческом или *нравственном*. Гениальный человек по природе своей выше обыкновенных людей, но ведь всякие люди выше в нравственном плане животных. Эта сравнительная высота обязывает всякого человека соблюдать свое человеческое достоинство. Высший дар гения тем более обязывает к охранению этого высшего, сверхчеловеческого достоинства. Утверждение, что гению все позволено, – это грубое идолопоклонство. Нет, это не так. Если гений есть благородство по преимуществу или высшая степень благородства, то это в высшей степени обязывает. Это с точки зрения Соловьева – нравственная аксиома!

С точки зрения этой нравственной аксиомы Соловьев и говорит о Пушкине. Да, сильная чувственность. Но это материал гения. С необузданной чувственной натурой соединяется ясный и прямой ум. Все это дает у Пушкина гениальное перерождение жизни в поэзию. Но почему для самой жизни не осталось поэзии? Раздвоение между поэзией и жизнью у Пушкина иногда, пишет Соловьев, поразительно. Философ предъявляет счет Пушкину: есть «Я помню чудное мгновение» и есть грубая характеристика той, кому посвящено это стихотворение (А. Керн), в письме к Вяземскому. И не в этом ли противоречии кроется причина семейной трагедии Пушкина, который вместо того, чтобы изменить свою семейную жизнь в сторону нравственной чистоты, искренности и верности, поддавался влиянию толпы завистников, встав с ними в своей ответной реакции на один уровень? Он все более и более отдавался страсти оскорбленного самолюбия с ее ложным стыдом и злобной мстительностью. Пушкин – не «невольник чести», а «невольник страсти гнева и мщения», которой он весь отдался. Увы, считает Соловьев, гибель Пушкина была неизбежна. Но были три дня умирания, в которые произошло нравственное возвышение: «*путь не был отягощен для него виной чужой смерти и духовное очищение могло свершиться в три дня*». Оправдание Пушкина, по В. С. Соловьеву, в трех днях умирания-прощения [3, с. 364].

Объяснение противоречия между поэзией и жизнью дал сам Пушкин в стихотворении «Поэт», прекрасно понимавший свою двойственность: «Пока не требует поэта к священной жертве Аполлон, в заботы суетного света он малодушно погружен; молчит его святая лира, душа вкушает хладный сон, и меж детей ничтожных мира, быть может, всех ничтожней он...» [4, с. 269]. История искусства знает множество сочетаний в личности художника-творца бытовой, житейской или повседневной стороны и стороны собственно творческой, поэтической, божественной. В христианские средние века употребляли слово «парадигма» как раз к соотношению низкого, земного и божественного, в том числе, божественного дара в жизни отдельного человека и общества в целом.

Можно выделить редкий для нашего отечественного искусства «случай А. П. Чехова», который сам осознанно отделял свое призвание писателя и свою жизнь вне искусства. Чехов в своем повседневном существовании казался «скромным», «обычным». Его раздражал как тип божественного

художника-разгильдяя, так и образ художника с завышенными метафизическими притязаниями. Другой тип художника – слияние поэтической и бытовой стороны его личности, даже поглощение реальной жизни жизнью вымышленной, художественной. Этот своеобразный «сердечный и умственный монотеизм» и «монотонность» были характерны для Н. В. Гоголя и М. Ю. Лермонтова [5, с. 167]. Еще один тип – «случай А. А. Блока»: бытовое поведение поэта строится не по общечеловеческим законам, а по законам искусства, повседневный мир становится предметом художественного проектирования, насыщенно символическим, несущим информацию о художественной исключительности вне и до (а то и вместо) знакомства с собственно художественными произведениями. Модернизм предложил специально организуемое эпатажное поведение художника, которое должно было подчеркнуть оппозиционность нового искусства. Крайняя форма проявления модернистского соотношения повседневного и творческого – гений без гения или творец, умеющий заставить считать себя гением. Парадигма оригинальности (ненормальности, юродства, бродяжничества и т. п.) соседствует с парадигмой гонимости, что не исключает феномена оригинальности и гонимости художника как такового. Ситуация постмодерна превратила бытовое существование художника в самоценные, пародийные по форме художественные акции, которые ценны фактом присутствия творца «живьем» – этому придается художественный смысл.

А что же «раздвоенный и противоречивый» Пушкин в интерпретации В. С. Соловьева? Неужели только три дня умирания позволяют говорить о пушкинской христианской гармонии, о движущей идее его творчества как о преобразовании или *обожении* (в христианском смысле) человека?

На защиту Пушкина встал В. В. Розанов, полемизируя с Соловьевым о личности поэта. В статье «Еще раз о смерти Пушкина» Розанов пишет: «Веселый насмешник, написавший Нулина и Руслана, вещим, гениальным и *простым* мом он *почувал*, что если “ничего еще нет”, то “психологически и метафизически уже возможно», уже настало время ему самому испить черную чашу...» [6, с. 429]. Погубила поэта семья, в которой «двое» распалось на Пушкина и Гончарову, виноват старейший и опытейший, который бросился на защиту семьи и погиб. Погиб поэт, который слиянно гений и человек. Пушкин доказал это всей историей дуэли и своей смертью.

У Розанова другое видение Пушкина, чем у В. С. Соловьева – Розанов идет за «живым поэтом», для него Пушкин и есть тот идеал, в котором проявлена живая гармония божественного (поэтического дара) и земного, бытового. Когда философ был в Италии, то все время думал, что здесь должен был быть Пушкин, а не он, Пушкин должен писать об Италии: «И что бы мы имели от Пушкина, увидь он Италию, Испанию, Англию, а не одни московские и петербургские закоулки...» [7, с. 154]. «Пушкин нисколько не состарился... Лет через двадцать он будет моложе и современнее и Толстого, и Достоевского» [8, с. 374]. Пушкин с его гармонией, считал Розанов, будет необходим человеку будущего.

О тех, кто не понимал или отвергал Пушкина, В. В. Розанов выражался с предельной лаконичностью: «Неужели

Пушкин виноват, что Писарев его “не читал”? Чтобы “опровергнуть» Пушкина, «может быть, и никакого ума не хватит. Как же бы изловчиться, – какой прием, чтобы опрокинуть это благородство? А оно естественно мешает прежде всего всякому неблагородству. Как же это сделать? Встретить его тупым рылом. Захрюкать. Царя слова нельзя победить словом, но хрюканьем можно...» [9, с. 140].

В. С. Соловьев и В. В. Розанов в прочтении и интерпретации литературы идут противоположным путем: первый конструирует внутренний мир писателя и предлагает его в виде некой «объективной» объяснительной модели всего творчества; второй предпочитает идти за «живым творцом», за текстом, погружаясь в его малейшие детали, выражая своим ярким литературным языком предельно субъективное отношение и к автору-творцу и отчужденному уже от него тексту.

Дискурс Соловьева порожден философией, он приспособлен больше для философии, чем для литературы – писатель как личность наделяется идеями, которые (и только они!) определяют его как философа. Подобная дискурсивная стратегия позволяет «вычислить» координаты философского прочтения текста, контекстом которого для его понимания будут философские проблемы смысла искусства, идейных мотивов творчества, предназначения художника, его судьбы в искусстве и обществе, соотношения творческого (божественного) повседневного в личности художника и другие философские проблемы.

Дискурс Розанова литературен, подчинен прочтению текста и «прочтению» писателя как личности. Оптика прочтения – не идейная схема, а как бы децентрированное мышление философа, который превращает и текст, и личность автора, и свое личностное розановское предельно субъективное отношение в единый «поток сознания».

«Сознание как поток» – метафора сознания, предложенная американским философом У. Джеймсом [10, с. 56–80]. Сознание есть состояния, сменяемые друг другом, и всякое личностное сознание представляет непрерывные перемены – ни одно однажды случившееся состояние сознания никогда не повторится в прежнем виде. В каждый миг сознания мы думаем о множестве разных объектов. В каждый миг осознания объекта мысли происходит его отделение из потока – объект виден, слышим, желаем, любим или ненавидим и т. д. Случившиеся когда-то состояния сознания можно вспомнить, но выстроить в последовательную цепочку состояний не удастся – невозможно вспомнить все состояния, невозможно учесть все возникающие мысли. Сознание текуче – перемены в нем не совершаются резко. С другой стороны, движение мысли столь стремительно, что выводы, к которым человек приходит в размышлении, можно не заметить, если не успеваем мысль затормозить.

Считается, что наиболее полно продемонстрировал сознание как поток Джеймс Джойс в «Улиссе» (1918–1920), создав принципиально новую литературную форму. В приемах ирландского писателя: предельное, насколько это возможно, описание существования героя во времени, текст без знаков препинания и прописных букв, доведение до абсурда каждого действия героя, когда законченная вроде бы форма действия предстает вывернутой наизнанку или превратившейся в свою противоположность, и т. д.

В. В. Розанов, как представляется, более точен в демонстрации сознания как потока, демонстрируя мышление, мысль, неотделимость их от ощущений в их полноте и фрагментарности, непрерывности и дискретности, гармоничности и хаотичности, идейности и безыдейности, душевности и духовности и буквальной осязательности. Другой такой «картины» сознания – многоголосой и одновременно монологичной – нет. Розанов намного опередил философские дискурсивные практики применительно к литературному тексту, используемые французской философией второй половины XX века (Р. Барт). Он воплотил в себе тот тип философа, который может без труда применять литературную форму к самым разным дискурсивным практикам, демонстрируя в интерпретации литературы возможности сознания, что является предметом философствования. «Дефиниция русской литературы как философской имплицитно содержит характеристику и самой русской философии, в многочисленных историях которой значительное место занимают авторы, известные, прежде всего, по своим литературным сочинениям» [11, с. 61]. К таким, безусловно, относится Василий Розанов.

В. В. Розанов обладал литературным даром, который был высоко оценен его современниками и коллегами по философскому сообществу. Единодушие коллег-философов поражает, особенно, если иметь в виду их идейные разногласия с Розановым. П. Струве писал, что это был «блестящий литературный талант, создавший почти новый вид художественно-конкретной публицистики, в которой мысль, философская или политическая, всецело сливалась с образами действительности, и исторической, и повседневной» [12, с. 379]. Д. Философов говорил об «обаянии стиля», который помогает заглянуть в «глубину мирового бытия» и взобраться «на самые недоступные вершины» [13, с. 5–6]. С. Франк отмечал особое слово Розанова – «живое адекватное воплощение конкретного душевного процесса мышления во всей его непосредственности» [14]. Н. А. Бердяев называл Розанова «одним из величайших русских прозаических писателей, настоящим магом слова» [15, с. 25].

Осознание и обоснование внутреннего единства литературы и философии в рамках русской философской традиции неизбежно выводило на фигуру В. В. Розанова, который в своем философствовании демонстрировал потенциал литературы для философии и потенциал философии для литературы. Русская философия включила литературную форму в условия философского анализа литературного художественного текста. Все русские выдающиеся философы конца XIX – начала XX в. обладали незаурядным литературным стилем, позволяющим им с той или иной степенью легкости писать в универсальных для философии и литературы жанрах – очерк, статья, эссе, фрагмент, рецензия и т. д. Философы, вслед за В. С. Соловьевым и В. В. Розановым, предлагали разнообразные стратегии

философского анализа художественных событий. Наряду с Соловьевым и Розановым творчество Ф. М. Достоевского стало предметом осмысления Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова и других философов. Не останавливаясь на описании предложенных моделей, что требует формата другой статьи, можно сказать, что все они вписываются в соловьевско-розановскую оппозицию, во многом определившую философский горизонт интерпретаций литературы.

1. Лосев А. Ф. Русская философия // Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991. С. 209–236.
2. Соловьев В. С. Три речи в память Достоевского // Соловьев В. С. Стихотворения. Эстетика. Литературная критика. М.: Книга, 1990. С. 166–195.
3. Соловьев В. С. Судьба Пушкина // Соловьев В. С. Стихотворения. Эстетика. Литературная критика. М.: Книга, 1990. С. 342–365.
4. Пушкин А. С. Поэт // Пушкин А. С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Правда, 1969. Т. 1. С. 569.
5. Розанов В. В. О Пушкинской Академии // Розанов В. В. Собр. соч.: Среди художников. М.: Республика, 1994. С. 166–173.
6. Розанов В. В. Еще о смерти Пушкина // Розанов В. В. Собр. соч.: Легенда о Великом инквизиторе Ф. М. Достоевского. Литературные очерки. О писательстве и писателях. М.: Республика, 1996. С. 426–439.
7. Розанов В. В. Возможный «гегемон» Европы // Розанов В. В. Собр. соч.: Среди художников. М.: Республика, 1994. С. 149–158.
8. Розанов В. В. Возврат к Пушкину // Розанов В. В. Собр. соч.: Среди художников. М.: Республика, 1994. С. 371–375.
9. Розанов В. В. Собрание сочинений. Мимолетное. М.: Республика, 1994. 541 с.
10. Джемс У. Психология. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
11. Демин М. Философская рефлексия над русской литературой // Die Welt der Slaven. Internationale Halbjahresschrift für Slavistik. 2012. Т. 57. № 1. С. 59–78.
12. Струве П. Б. Большой писатель с органическим пороком // В. В. Розанов: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1995. Кн. I. С. 378–387.
13. Философов Д. В. Рец.: В. В. Розанов, «Около церковных стен», тт. III, СПб., 1905–1906 // В. В. Розанов: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1995. Кн. II. С. 5–15.
14. Барабанов Е. В. В. В. Розанов // Библиотека «Вехи». Русская религиозно-философская и художественная литература. URL: <http://www.vehi.net/rozanov/lik/barabanov.html> (дата обращения: 11.12.2017).
15. Бердяев Н. А. Христос и мир // В. В. Розанов: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1995. Кн. II. С. 25–40.

© Краснаярова Н. Г., 2018

**ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ПОНИМАНИЯ ДЕТСТВА В РУССКОЙ
КУЛЬТУРЕ**

Рассматривается формирование понятия детства в письменных памятниках древнерусской культуры XI–XII вв. и процесс насыщения его философско-антропологическими смыслами. Онтологическим основанием конструирования философского понимания детства в культуре является функция будущности, определяющая смысл детства. К будущности сыновей апеллируют жанры слова, наказа, поучения, завещания, воплощающие интенцию наследования и сохранения русской культуры. Автор анализирует понятие детства в древнерусских текстах, опираясь на гегелевское учение о понятии, архетип ребенка К. Г. Юнга, историю становления русского языка В. И. Даля.

Ключевые слова: понятие детства, будущность, древнерусская культура, наследование, преемственность.

Детство являет себя в бытии культуры в формах всеобщего и особенного. Всеобщее начало детства определяется его архетипическими характеристиками: экзистенциалами заброшенности и непреодолимости, гендерной неопределенностью, единством начального и конечного, а также онтологической функцией будущности [1]. Особенное начало детства явлено как результат культурно-исторической ситуации, что позволяет выявить исторические, национальные, социальные особенности конструирования детства и его философского понимания в культуре.

Компаративистский подход к осмыслению детства, детей и ребенка высвечивает очевидное в истории культуры детства: каждая культура, вырабатывая свое понимание детства, опиралась на его онтологическую функцию будущности. Эта функция явно и имплицитно лежит в основаниях европейского и русского философского дискурсов детства, представивших не только свое особенное понимание феномена детства, но выработавших понятие детства и ребенка, в «котором утопает всякая определенность, все сущее и единичное. Перед понятием ничто не может устоять, так как оно есть именно беспредикатное абсолютное, для которого решительно все есть момент» [2]. Путь к абсолютному понятию детства, тем не менее, у каждой культуры свой.

Генетические истоки европейской и русской философии настолько различны, что, пожалуй, не имеет смысла сравнивать их с позиций полноты и развернутости на временном промежутке от Средних веков до Нового времени. Соответственно, казалось бы, сравнивать то, как представлено детство в русской письменной культуре и в европейской античной и средневековой философии не имеет смысла. Мало того, на первый взгляд кажется, что русская культура XI–XII вв. не отразила в памятниках письменности тему детства и ребенка. Однако тема детства явно и имплицитно актуальна в любой культуре, следовательно, и в русских текстах данного исторического периода есть репрезентация

**ONTOLOGICAL FOUNDATIONS
OF CHILDHOOD UNDERSTANDING
IN RUSSIAN CULTURE**

The formation of the concept of childhood in written monuments of ancient Russian culture of the XI–XIIth centuries and the process of its saturation with philosophical and anthropological meanings are considered. The ontological basis for constructing the philosophical understanding of childhood in culture is the function of the future, which determines the meaning of childhood. To the future of the sons appeal genres of words, orders, teachings, wills, embodying the intention of inheritance and preservation of Russian culture. The author analyzes the concept of childhood in Old Russian texts, relying on the Hegel's doctrine of the concept, on the archetype of K. G. Young's child, as well as on the history of the formation of the Russian language by V. I. Dal.

Keywords: concept of childhood, future, ancient Russian culture, inheritance, continuity.

философского смысла детства, что подтверждает обращение к ряду памятников, таких как «Повесть временных лет», «Слово “О законе и благодати” митрополита Илариона», «Почтение Владимира Мономаха», «Сказание о Борисе и Глебе», «Сказание, как сотворил бог Адама».

В этих текстах адресатом слов, поучений, наказов являются дети. К детям обращаются князья Ярослав Мудрый – с завещанием и Владимир Мономах – с поучением. Митрополит Иларион как ревнитель и защитник православной веры и земли Русской дает указания и наказы детям, отрокам, юношам. Позднее и житийная литература, повествующая о исторически и мифологически значимых для земли Русской людях, в той или иной степени обращается к периоду их детства. В то же время в ранних древнерусских текстах слова «дети», «ребенок», «детство» встречаются не столь часто. Поучения, завещания, наказы, как правило, обращены к наследникам – сыновьям, чье качество детскости определяется только в соотношении с отцами. Тем не менее, в русской письменной культуре XI–XII вв. понятия «детство», «дети», «ребенок» как «беспредикатное абсолютное» [2] начинали формироваться, а по мере становления культуры они насыщались философско-антропологическими смыслами.

В «Повести временных лет» (XI–XII вв.) раскрывается деятельность князя Ярослава Мудрого – сына князя Владимира Святославовича, укреплявшего, как и его отец, русскую государственность. При нем изданы Церковный устав и «Русская правда» – своды церковных и светских законов. Он впервые назначает в 1051 г. митрополита, независимого от Константинополя. В период княжения Ярослава разворачивается огромная государственная и просветительская деятельность. Основан ряд новых городов (Тарту, Ярославль, Новгород-Северский). Переводятся на старославянский и древнерусский языки византийские тексты, открываются монастыри в Новгороде (Юрьев) и Киеве (Киево-Печерский). Он породнился с главными правящими

домами Европы: Францией, Норвегией, Венгрией. На излете жизни, полной бурной государственной политической просветительской деятельности, жизни сына, продолжающего дело своего великого отца – князя Владимира – по складыванию земли Русской (заметим, сына, бунтовавшего против отца за право престолонаследования), князь Ярослав обращается к детям – наследникам земли Русской.

В «Завещании Ярослава», записанном в лето 6562-е, князь Ярослав Мудрый, давая детям наказ, само слово «дети» не употребляет: «Се аз отхожу света сего, сынове мои; имейте в собе любовь, понеже вы есте братья единого отца и матери; да аще будете в любви межю собою, бог будет в вас и покорить вы противныя под вы, и будете мирно живущее; аще ли будете ненавидно живущее, в расприх и которающесе, то погибнете сами и погубите землю отец своих и дед своих, юже нелезоша трудом своим великим.; но пребывайте мирно, послушающе брат брата» [3, с. 22]. Отметим, что в «Завещании» использовано не слово «дети», а слова «сыновья» и «братья», «отцы» и «деды», что актуализирует не возраст, но генетическую цепочку поколений и состояние родственного братского единства.

«Завещание Ярослава» – это выражение последней воли умирающего князя, его наказ тем, кто остается жить. Готовясь покинуть сей мир, он обращается к сыновьям, напоминая о самом главном – любви, которую они должны «иметь в себе». Опыт прожитой жизни приводит к пониманию, что любовь укрепляет родственные узы единокровных и единоутробных братьев. Любовь позволяет чувствовать связь с богом и покорять врагов. Любовь – основа мирной жизни. Ненависть и распри между братьями ведут к гибели самих братьев и к гибели земли отцов и дедов. Земля же создавалась и сохранялась их великим трудом. «Пребывайте мирно, послушающе брат брата» [3, с. 22]. Наказ дан непосредственно сыновьям Ярослава Мудрого. При всех междоусобных расприх Ярославичей, род Ярослава Мудрого дал Руси Владимира Мономаха, достойного продолжателя дела деда – Ярослава. Дети в этом тексте – сыновья, наследники земли и веры отцов, те, которым необходимо понять и усвоить завет отцов. Таким образом, тема детства – это тема сохранения и наследования земли, рода, культуры – всего, что собрано великим трудом отцов и дедов.

Сохранение земли Русской – главная тема «Повести временных лет». Эта идея единства и сохранения государства, народа, земли – по сути ветхозаветная, воспринятая русским сознанием у иудеев не как чужеродное заимствование, а как созвучие своему чувству земли отцов. Ветхозаветный поиск земли обетованной, текущей молоком и медом, подтверждал в русском сознании истинность своего исконного мировидения, выстроенного на сохранении земли отцов и дедов. Ветхозаветное созвучие вплетается в русскую мысль, которая уже в этот период осознает себя как идею сохранения и наследования земли «отец своих и дед своих», но не поиска земли обетованной.

Созвучие базовых идей иудейской и русской культуры оказалось возможным, несмотря на различный культурный архетип: кочевой у иудеев и оседлый у славян. В том и другом случае земля, культура, государство – главные ценности, которые должны унаследовать и сохранить дети. Ветхозаветная идея, питавшая Закон Моисея в процессе поиска своей земли, звучала

в унисон с русской идеей укрепления и сохранения земли отцов и дедов, на основе Благодати братской христианской любви.

Ветхозаветное начало просвечивает в идее сохранения своей земли через ее защиту от врагов, их усмирение и покорение. Христианское начало актуализирует любовь как силу, определяющую внутреннее единство. Обе идеи: ветхозаветная и христианская – внушаются детям, определяют их духовное и гражданское становление.

Слово «дети» в «Повести временных лет» есть в упоминании о детях-монстрах. Описываются небесные знамения в лето 6572-е, когда дети-монстры рождались как предупреждение грядущих бед. «Се же проявляше не на добро, посемь бо быша усобице многы и нашествие поганых на Руськую землю, си бо звезда бе акы кровава, проявляющи крови пролитье» [3, с. 23]. Ребенок здесь представлен как символ будущности, предвещающий как утверждение жизни, так и возможную бытийную катастрофу. Дети могут выступать как хранителями и наследниками достояния отцов, так и предвестниками грядущих бед и гибели достояния. Здоровые и красивые дети – символ надежды на хорошее будущее. Ребенок-монстр – пугающий символ грядущих бедствий.

«Повесть временных лет» – не просто фиксация начала истории Земли Русской, но непосредственное обращение к наследникам великих трудов отцов и дедов, наказ – сохранить наследие. Дети – наследники. Прерывность в наследовании грозит гибелью.

В Слове «О законе и благодати» (1037–1050) митрополита Илариона тема сыновства продолжает раскрываться.

Автор приводит ветхозаветную историю бездетности Авраама и Сарры и рождения у Авраама от рабыни Агари сына Исмаила. При этом Исмаил, будучи сыном рабыни, позиционирован не столько как сын, сколько как раб Авраама. Подлинное сыновство воплощено в сыне Исааке, рожденном у Авраама от жены Сарры, после пророчества трех ангелов, явившихся отчаявшейся бездетной паре. На Исааке лежит печать божественного предвидения, таким образом, по мнению митрополита Илариона, Исаак – не раб, но подлинный сын, обещанный богом. Тема отцовства-сыновства в истории русских княжеских домов имела огромное практическое значение, определяя правовую основу наследования власти. Это было чрезвычайно важно для формирования централизованного русского государства в условиях междоусобиц. Междоусобные распри были наследием дохристианских практик наследования, укорененных в языческой полигамии, в необходимости иметь много наследников для поддержки и укрепления силы княжеского рода. Данная практика вела к разобщению земель, к междоусобным расприам и требовала философского осмысления. Митрополит Иларион стремится найти нравственное христианское основание идее концентрации и централизации русских земель. Таким основанием послужили ветхозаветные притчи о сыновьях одного отца – патриарха будущих племен, число которых будет не меньшим, чем число звезд на небе. Сыновья одного отца, но от разных матерей – от рабыни и от жены, являются, в свою очередь, символическим основанием для размышления о законе и благодати, что способствовало сакрализации вырабатывающихся норм: правовой и нравственной.

Смыслы понятий закона и благодати – ключевые для понимания Ветхого и Нового заветов, раскрываются на

примере отношения к детям. В пятой заповеди Закона Моисея говорится о почитании родителей, но не указывается необходимое отношение к детям. Возможно, потому столь печальна история Исаиила, изгнанного с матерью из племени Авраама и едва не погибшего в пустыне. Жертвоприношение Исаака, чудом замененного в последний момент на жертвеннике агнцем, также указывает на явный пробел Закона в отношении к сыну. Митрополит Иларион на примере двух единокровных сыновей Авраама – Исаиила и Исаака стремится дифференцировать ветхозаветную идею Закона и христианскую идею Благодати.

Закон Моисея в категорическом императиве утверждал десять нерушимых заповедей иудаизма, принятых христианством. Новый завет открывал возможность любви-благодати.

В соответствии с законом Моисея, который предшествовал благодати, Исаиил, сын рабыни Агари, – сын-раб, символизирующий неукоснительную необходимость закона. Исаак, сын Авраама и Сарры – свободной жены, не рабыни, является свободным, а не рабом и символизирует свободу благодати божьей: «и родился благодать и истина, а не закон; Сын, а не раб» [3, с. 30–31]. Понятие сына попадает в один смысловой ряд с понятием ребенка, закона, благодати, свободы и рабства. Ребенок представлен в иудейско-христианской парадигме как дар божий, благо.

В «Поучении Владимира Мономаха» (XII) автор обращается к детям. «Поистине дети моя, разумеите, како ти есть человеколюбец бог милостив и премилостив: мы, человеци, грешни суще и смертни, то ожжены зло сотворить, то хоцем и пожрети и кровь его прольяти вскоре, а господь наш владея и животом и смертию, согрешенья наши выше главы нашея терпит и паки и до живота нашего, яко отец, чадо свое любя, бя, и паки привлачить е к собе» [3, с. 33].

Мономах размышляет о сущности бога и человека, опираясь на практику взращивания детей. Бог – милостив, а человек – грешен. Бог владеет жизнью и смертью, а человек – смертен. Человек творит зло, а бог, будучи выше человека, терпит его и прощает, словно отец свое любимое чадо, привлекая его к себе любовью и наказанием. Взрослый человек уподоблен перед Богом ребенку, а детей необходимо учить уму-разуму. И Мономах поучает своих еще малых и взрослых детей в науке освоения духовных практик: надо хвалить бога через молитву, целовать крест, не иметь гордости в сердце и уме.

Поучение касается и сфер бытового обихода. Детям надлежит не лениться, заниматься обустройством дома, избегать пьянства, любить жену, давать милостыню тому, кто просит.

Поучения касаются всех сфер духовной, социальной и бытовой жизни. Адресат Мономаха – дети, но не дети по возрасту, а дети по положению в государстве, подданные, а великий князь при этом позиционирован как отец своим подданным. Таким образом, ипостаси отца и сына определены через власть и послушание. Отец располагает безусловной властью, дети – послушанием, которое представлено в диапазоне состояний: от рабского – до благодатного.

Так определяется послушание как еще одна ипостась детскости: ребенок – это тот, кто, нуждаясь в заботе, поучении, наставлении, должен быть безукоризненно послушен. Цель поучения – помочь разумееть человеколюбие бога. В раскрытии смыслов оппозиции «отец – сын» стержневой является семантика оппозиции «бог – человек». Так утверждается сакральный

характер власти отца и его права на поучение и наказание сына. Телесное наказание в отношении к сыну постулируется с благой целью привлечения его на путь истинный. Отмечается, однако, и необходимость терпеливого отношения к детям.

В «Сказании о Борисе и Глебе» (XI–XII вв.) повествуется о взаимоотношениях детей князя Владимира, рожденных от разных жен, еще в период исповедования им язычества. История междоусобиц – это семейная история взаимоотношений сыновей, а затем и внуков князя Владимира.

Все дети князя Владимира рождены от разных матерей, все они имеют свои княжества, но враждуют на почве борьбы за власть. Святополк окаянный – убийца братьев Бориса и Глеба, показан как сын двух отцов-братьев: Ярополка и Владимира, женившегося на вдове убитого им брата. На Святополке лежит каинова печать. Мать Святополка – гречанка, расстриженная монахиня; мать Бориса и Глеба – болгарка, родственница византийскому императору Василию, к которому взывает Глеб перед смертью [3, с. 37]. Братья ссорятся, воюют друг с другом, убивают друг друга. Святополк заслужил в истории прозвище «окаянный», братья Борис и Глеб остались в истории как святые великомученики.

Ипостась детства во взаимоотношениях выросших, ставших взрослыми братьев имеет философский смысл. Прежде всего, уже упоминание того, кто чей сын и брат, указывает на родство, предполагающее единство, а не усобицу. Памятники русской культуры повествуют о процессах укоренения княжеских детей в непростой русской действительности, актуализируя амбивалентность природного и культурного в основаниях человеческой природы. Все княжичи выросли, получили надлежащее воспитание, стали наследниками своих уделов. Казалось бы, им должна была сопутствовать благодать, о которой говорил митрополит Иларион. Однако благодать братской любви уступала место природной жажде власти, закону силы, эту власть дающему. Оппозиция отцовства – сыновства актуализирует такие аспекты культуры, как *наследование, власть, святость* и соответствующие им культурные практики.

В сущности, сказание о Борисе и Глебе созвучно ветхозаветной истории о Каине и Авеле. Но в русском памятнике имя убийцы не вынесено в заглавие истории о братьях. Каин в Ветхом Завете в какой-то мере оправдан продолжением своего рода, развитием ремесел, выходом за архаический скотоводческий культурный код в иные культурные практики. Святополк окаянный осуждается, безусловно, как злодей-братоубийца, а Борис и Глеб становятся почитаемыми православными великомучениками, не раз являвшимися русским людям накануне ответственных для Руси сражений. Сохранилось предание о том, что накануне Ледового побоища русским воинам было явление святых Бориса и Глеба.

В «Сказании о Борисе и Глебе» подчеркнуто предназначение ребенка, определяемое святостью или греховностью его родителей: будущий взрослый изначально задан в предельных основаниях своего появления на свет ребенком. Злодей, Святополк окаянный, – дитя греха, вражды, отпадения от бога. Борис и Глеб – дети, имеющие отношение к православной Византии – святые, великомученики. Таким образом, в ребенке задан будущий взрослый. Изначальные позиции были проявлены во взрослом состоянии: Святополк – братоубийца, а Борис и Глеб великомученики, унаследовавшие от матери христианскую кротость, доброту, терпение [4, с. 249–255].

Неизвестный автор использует слова-понятия «сын» и «брат», говоря о Святополке, Борисе и Глебе. Тем не менее, в «Сказании» имплицитно представлено архетипическое начало ребенка: заброшенность, незащищенность, непреодолимость в выполнении предназначенного.

Христианская кротость взрослых Бориса и Глеба привела их на стезю великомучеников, чем подчеркнута, с одной стороны, уязвимость сохранения детского состояния во взрослом возрасте, с другой стороны, именно в этом детском, братском состоянии автор почувствовал святость. Утверждается христианское понимание сыновства, а также святости детского и братского состояния. Ребенок имплицитно выступает символом величайшей христианской ценности – любви.

В «Сказании как сотворил бог Адама» (X–XI вв.) дано осмысление ветхозаветного мифа о сотворении человека. Это текст относится к переводной литературе, является ветхозаветным апокрифом [5] и отражает популярные для средневековой Болгарии представления о создании человека. Возраст человека символически представлен как семь дней сотворения мира и как семь дней, которые Адам пробыл в раю. Бог преобразовал эти семь дней в циклы человеческого жития: в десять лет исполняется рождение; в двадцать лет человек становится юношей; в тридцать лет осуществляется свершение человека; в сорок лет – средовечие; в пятьдесят лет – седина; в шестьдесят лет – старость; в семьдесят лет – скончание. Таким образом, детский возраст, с одной стороны, соотношен с Адамом как с первым человеком, творением божьим, с другой стороны, представлен в хронологии человеческих возрастов, хотя и довольно обобщенно, как рождение собственно человека, осуществляющееся в течение первых десяти лет его жизни.

Подводя итог, можно отметить, что в древнерусских памятниках XI–XII вв., представляющих срез элитарной культуры, дети обозначены, прежде всего, как сыновья в отношении к родителям [6, с. 437], наследники Русской земли. Дальнейшее развитие смыслов детства и ребенка осуществляется на основе онтологической функции будущности: обеспечить наследование и сохранение культуры возможно через подготовку достойных наследников, что актуализирует жанры слова, наказа, поучения, наиболее адекватно воплощающие интенции наследования и сохранения культуры, затронуты истоки детства, его заданный характер. Начинает осмысляться время детства. Но в целом в ранних древнерусских текстах акцентирована не столько онтология детского возраста как начального периода жизни человека, сколько идея преемственности поколений.

1. Юнг К. Г. Божественный ребенок: аналитическая психология и воспитание // Юнг К. Г. Божественный ребенок. СПб. ; М. : Олимп ; АСТ-ЛТД, 1997. С. 19–60.

2. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии. Кн. 2 // ВикиЧтение. Раздел: философия. URL: <https://fil.wikireading.ru/26531> (дата обращения: 15.01.2018).

3. Хрестоматия по древней русской литературе XI–XVII веков / сост. Н. К. Гудзий. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1952. 552 с.

4. Путилов Б. Н. Древняя Русь в лицах: Боги, герои, люди. СПб. : Издат. дом «Азбука-классика», 2008. 368 с.

5. Богомилская ересь // Учебные материалы – Txtb.ru. URL: <http://txtb.ru/79/90.html> (дата обращения: 16.01.2018).

6. Даль. В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 1: А–З. М. : ТЕРРА, 1994. 800 с.

© Нефёдова Л. К., 2018

УДК 316.6

А. А. Сазонова
A. A. Sazonova

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ТИПОЛОГИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье определяется место гуманитарных технологий в системе технологического развития и воздействия на социум, осмысляется их сущность, направленность и социокультурное предназначение. Анализируются научные труды российских и зарубежных исследователей. Детальное рассмотрение сущности, признаков, механизма формирования и реализации конкретной технологии позволяет сделать определенные выводы обо всей группе, к которой конкретная технология относится. Выделяются характерные признаки определенных групп технологий и предлагается типологизация современных гуманитарных технологий.

Ключевые слова: гуманитарные технологии, типологизация, “high hume”.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF MODERN HUMANITARIAN TECHNOLOGIES TYPOLOGIZATION

In this article, the place of humanitarian technologies in the system of technological development and impact on society is determined, their essence, orientation and sociocultural purpose are comprehended. The scientific works of Russian and foreign researchers are analyzed. A detailed examination of the essence, features, mechanism of the formation and implementation of a specific technology allows us to draw definite conclusions about the entire group to which the particular technology belongs. Characteristic features of certain groups of technologies are singled out and typology of modern humanitarian technologies is proposed.

Keywords: humanitarian technologies, typology, “high hume”.

Экономические и социально-политические реформы, проводимые в обществе, неизбежно влекут за собой изменения в структуре, формах, методах и технологиях управления социальными процессами. При ярко выраженной тенденции современного мира к глобальной информатизации и технократизации всех сфер человеческой жизни все большую роль в сфере управления играют несиловые, нежесткие методы влияния. Политическая практика показала, что современные гуманитарные технологии способны принципиальным образом менять ход политического процесса и социокультурного развития в целом как в позитивную, социально созидательную, так и в негативную, деструктивную стороны.

В связи с этим все большую актуальность приобретает комплексное теоретическое исследование природы, сущности и социальных задач гуманитарных технологий.

В социально-философской доктрине нет единства мнений относительно понятия и сущности гуманитарных технологий. Достаточно часто исследователи оправдывают употребление термина «гуманитарные» той ролью, которую играют гуманитарные науки в их разработке и применении – философия, социология, психология, культурология, лингвистика и др.

Одни философы подчеркивают направленность гуманитарных технологий на всестороннее прогрессивное развитие личности [1, с. 188]. Другие описывают их как новый тип управления процессами, основанный на «мягком» взаимодействии сторон, без использования средств «прямого авторитарного давления» [2]. Третьи подчеркивают опору этих «приемов, методов и средств трансляции и реализации управленческих решений» на «ценностный пласт сознания индивидов и групп» [3, с. 3]. Четвертые под гуманитарными технологиями понимают «набор тщательно выверенных и научно обоснованных приемов и специальных техник непрямого воздействия гуманитарных технологов на общество через управление социальным поведением» [4]. При всем многообразии определений достаточно четко прослеживается единство связи гуманитарных технологий с манипулятивным компонентом, который позволяет внедрять в массовое сознание ту информацию, которая желательна для определенной группы лиц под видом объективной и достоверной.

Частично соглашаясь с рядом авторов, считаем, что гуманитарные технологии следует определять как вид социальных технологий, основанный на «мягком» воздействии субъекта на ценностный пласт сознания объекта.

Поскольку в качестве объекта выступает индивид, общественная группа и общество в целом, ключевую роль в изучении, разработке и применении гуманитарных технологий играют науки о человеке, в первую очередь, социальная философия. В познании объективной действительности и процессов качественного перерождения современного знания, ставшего «капиталом», реализуются задачи социальной философии по непрерывному анализу динамичных процессов и явлений развивающегося общества. Конструирование, разработка и внедрение гуманитарных технологий в социокультурное пространство восходит к таким философским категориям, как причина и следствие (при анализе причин недостаточной эффективности реализованной тех-

нологии), форма и содержание (при конструировании и наполнении технологии), материя и сознание (при выработке наиболее подходящих методов для внедрения информации в общественное сознание).

В связи с этим исследование созидательного и преобразовательного потенциала современных гуманитарных технологий, а также анализ их системы, типов и компонентов является актуальной темой в социально-философском знании.

В целях сравнительного изучения существенных признаков, связей, функций, отношений, уровней организации и актуализации гуманитарных технологий нами используется метод типологизации.

Рассматривая вопрос о типологизации гуманитарных технологий, необходимо отметить, что типология – это метод научного познания, направленный на разделение некоторой совокупности объектов и их объединение в некоторую упорядоченную группу с помощью типа, т. е. обобщенной, идеализированной модели [5]. Основанием для деления некоторой совокупности объектов и их объединения в отдельные группы может выступать любой из критериев.

В результате анализа ряда научных работ было установлено, что наиболее распространенным критерием для классификации гуманитарных технологий являются сферы социокультурной жизни, в которых данные технологии применяются. По указанному критерию гуманитарные технологии подразделяются на: политические, экономические, культурные, образовательные и т. д. Названная классификация гуманитарных технологий приводится в работах П. В. Клячкова, Н. А. Мельниковой, В. И. Чупрасовой, В. Н. Ремарчук и др.

Данная классификация подразумевает выделение в каждой группе гуманитарных технологий определенных подгрупп. Например, технологии в сфере образования подразделяются в свою очередь на: технологии, направленные на социум, технологии, направленные на группу, технологии, направленные на другого, и технологии, направленные на себя [6].

Разделение гуманитарных технологий по сферам их реализации весьма условно, поскольку применение последних редко затрагивает только одну конкретную сферу социокультурной жизни. Реализация гуманитарных технологий в одной сфере нередко приводит к последствиям в иных сферах, что делает необходимым тщательное прогнозирование результатов применения тех или иных технологий и возможных последствий такого применения.

Вместе с тем, с определенной долей условности, можно выделить гуманитарные технологии, применяемые преимущественно в определенной сфере. Например, в образовательной сфере реализуются такие гуманитарные технологии, как проектное обучение, технология развития критического мышления, технология педагогических мастерских, case-study, технологии игрового обучения и пр.

Например, описывая гуманитарную образовательную технологию case-study («кейс-метод» или «метод конкретных ситуаций»), Н. А. Мельникова указывает, что данная технология, как одна из самых эвристических и гибких технологий, представляет собой метод активного проблемного, эвристического обучения. Совместными усилиями каждая из подгрупп анализирует ситуацию и вырабатывает прак-

тическое решение. Далее организуется деятельность по оценке предложенных решений и выбору лучшего для разрешения поставленной проблемы [6].

Другим возможным критерием классификации гуманитарных технологий выступают выполняемые ими функции. По данному критерию можно выделить неопределенное множество типов гуманитарных технологий, не ограничиваясь: электоральные технологии, информационные технологии, технологии лоббирования, технологии изучения и использования общественного мнения, технологии социального, политического консультирования, технологии решения конфликтов, кризисные технологии, агитационно-пропагандистские технологии, технологии паблик рилейшнз и многие другие.

К каждой поименованной группе можно отнести целый ряд конкретных гуманитарных технологий. Например, к электоральной группе относятся такие известные технологии, как технологии «двойников», «лохотронов», договоров «Семейный агитатор» и т. п.

Описывая электоральную гуманитарную технологию «двойников», известный российский политехнолог В. Полуэктов указывает, что суть данной технологии состоит в вытаскивании на дистанцию избирательного марафона однофамильцев реальных кандидатов с целью поддержки или нейтрализации последних [7, с. 79]. В качестве примера он приводит выборы в 2002 году в областную думу Саратовской области, на которых двойники были выставлены в девяти из 35 округов, в отдельных округах присутствовало по четыре однофамильца (например, в шестом округе – четверо Никулиных, в соседнем седьмом округе – четверо Савиных и т. д.).

Другой тип технологий по указанному критерию – пропагандистские технологии. Они охватывают широкий круг воздействий на общественность: от передачи (или напротив, замалчивания) каких-то сведений до прямого манипулирования сознанием. Широко известны технологии «фургона с оркестром», «ассоциативной цепочки», «спирали умолчания» и т. п.

Действие этого типа технологий можно рассмотреть на примере технологии «фургон с оркестром» (также известной как технология «единения с аудиторией»). Она заключается в том, что субъект ее применения апеллирует к мнению «якобы большого количества людей».

Как подчеркивает С. Г. Кара-Мурза, «приводя доказательства своей «правоты», манипулятор указывает, что “все так думают” или что “подавляющее большинство населения так считает”. Он не обращается напрямую к реципиенту, но приводит ему в пример “желания” большого коллектива людей. В данном случае манипулятор фактически паразитирует на коллективном сознании, присущем нашему народу, – ведь идти против “мнения коллектива” реципиенту, скорее всего, не захочется» [8, с. 481].

Область результативного применения данной технологии далеко не ограничивается политической сферой. Высокую эффективность «фургона с оркестром» в сфере бизнеса и маркетинга доказал Джо Накаш, глава «Джордаш энтерпрайзиз». Его компании удавалось продавать 1,2 млн пар джинсов в месяц, пропагандируя лозунг «большинство американцев одобряют» [9, с. 97]. История мар-

кетинга насыщена «фургонами с оркестром». И на современном этапе реклама товара зачастую включает в себя лозунги «80 % женщин ощутили разницу», «8 из 10 мужчин заметили результат» и т. п.

Также по критерию выполняемых функций выделяют технологии управления этнонациональными и политическими конфликтами. К таким технологиям относится, в частности, их инициация (специальное обострение конфликта с целью порождения ситуации, которую можно было бы использовать более эффективно); рутинизация конфликта (сознательное поддержание возникшей напряженности в отношениях сторон с целью ее использования в собственных интересах); предупреждение конфликта; урегулирование конфликта (предусматривающее либо устранение его причин, либо изменение ситуации в сторону возможности бесконфликтного решения проблемы); вытеснение конфликта (перенесение ответственности за решение конфликта на иной уровень управления, политической системы).

По критерию выполняемых функций в доктрине выделяется еще множество типов гуманитарных технологий. Каждый автор концентрирует внимание на определенных типах технологий, в зависимости от контекста и специфики проекта, в рамках которого осуществляется исследование. Например, В. Н. Ремарчук по данному критерию выделяет такие технологии, как: технологии формирования социальных систем; технологии, направленные на поддержание стабильности социальных процессов; технологии социальной борьбы и др. [10, с. 27].

Другим возможным критерием для разделения гуманитарных технологий на группы может выступать характер их воздействия на окружающую действительность. По указанному критерию гуманитарные технологии подразделяются на конструктивные и деструктивные. Следует согласиться с В. Н. Ремарчуком, который определяет конструктивные технологии как технологии, «которые в качестве основы формирования системы мер управленческого воздействия полагают активную волю субъекта организационной жизнедеятельности, олицетворяемую его культурным ресурсом». И напротив, «деструктивные гуманитарные технологии игнорируют в своем применении культурные особенности объекта технологического воздействия, стремятся поработить его волю, исказить систему смысла восприятия и мотивации» [10, с. 27]. Таким образом, конечной целью деструктивных гуманитарных технологий является перепрограммирование человека, нарушение его психики, его ценностной картины мира, подмена его воли волей субъекта гуманитарных технологий.

П. В. Клачков выделяет группы гуманитарных технологий в зависимости от направленности. По указанному критерию гуманитарные технологии подразделяются на: исследовательские (применяемые в научной работе, аналитической деятельности и при подготовке управленческих решений) и преобразовательные (используемые при подготовке управленческих решений, проведении в жизнь определенной политики) [11, с. 90].

Примером исследовательских технологий может выступать метод Дельфи, «мозговой штурм» (brainstorming). Метод Дельфи был разработан в 1950–1960 годы в США для прогнозирования влияния будущих научных разработок

на методы ведения войны. Для широкого ознакомления метод Дельфи был описан в работе Т. Гордона и О. Хелмера, опубликованной в 1964 г. [12, с. 112]. Суть данной технологии состоит в многостадийном заочном опросе экспертов по определенному вопросу. Эксперты, используя разнообразную информацию о прогнозируемом объекте, выстраивают свои суждения и оценки индивидуально на основании своих личных представлений, логики и предпочтений.

На наш взгляд, следует согласиться с П. В. Клячковым, который к плюсам данной технологии относит возможность исключить при поиске наиболее верного решения такие факторы, как давление формальных и неформальных авторитетов, психологические нюансы личного общения экспертов между собой.

К числу исследовательских гуманитарных технологий также можно отнести организационно-деятельностную игру (ОДИ), которая определяется Г. П. Щедровицим как «игровая организация коллективной мыследеятельности и метод решения сложных комплексных проблем» [13, с. 31]. Как подчеркивал Ю. В. Пахомов, в рамках ОДИ применяются специальные способы формирования группы и превращения ее в рабочий инструмент интеллектуальной деятельности [14, с. 15].

Что касается преобразовательных гуманитарных технологий, то к ним можно отнести такие известные технологии, как «стратегическое ненасильственное сопротивление», «управляемый хаос», PR-сопровождение и др. Наиболее показательной в этом плане выступает технология «стратегического ненасильственного сопротивления». Истоками данной технологии являются труды классиков ненасилия – Г. Д. Торо, Л. Н. Толстого, М. Ганди, М. Лютера Кинга и др.

Автором же самой технологии стратегического ненасильственного сопротивления как технологии ненасильственного переворота по праву считается американский политолог, профессор Гарвардского университета Дж. Шарп, концептуально оформивший стратегию и тактику ненасильственной смены режимов во внешней политике США. Под ненасильственным сопротивлением автор понимает «ненасильственную борьбу, выраженную в отказе от сотрудничества в ответ на действия правительства, с которыми не согласны ее участники». Суть технологии – отказ от сотрудничества (noncooperation) – акция, намеренно ограничивающая, приостанавливающая или прекращающая социальное, экономическое или политическое сотрудничество с учреждением, организацией или правительством или с проводимой ими политикой [15, с. 13].

В 1983 г. по инициативе Дж. Шарпа в Бостоне был создан международный центр исследований ненасильственного сопротивления – Институт Альберта Эйнштейна, впервые применивший свои наработки во время демонтажа советского влияния в Центральной и Восточной Европе.

Выступая на круглом столе, проходившем в Москве 21–23 ноября 1989 г. под эгидой Института всеобщей истории, Дж. Шарп уже тогда прогнозировал: растущее восприятие и применение ненасильственной борьбы, осознание своей силы всем населением и дальнейший переход к интегрированной политике гражданской обороны сделают мир политики и международных отношений совсем иным; вероятно, он будет более децентрализованным [16, с. 66].

Говоря об актуальных направлениях технологического развития, нельзя не согласиться с П. В. Клячковым и С. А. Подъяпольским, которые утверждают, что одно из них связано с синтезом естественнонаучного и социогуманитарного знания. В связи с этим среди типов гуманитарных технологий невозможно не выделить «технологии управляемой эволюции», известные в современной науке под обозначением **“high hume”**. Данный термин возник в противовес high tech (т. е. высокие технологии, которые воздействуют на мертвую материю) и обозначает технологии, воздействующие на живую материю и человека [11, с. 84].

Исследователи биовласти и биополитики В. Ф. Чешко и В. И. Глазко определяют **“high hume”** как технологии преобразования биосоциальной природы человека, т. е. трансформации его генетического, когнитивно-логического и социокультурного кодов. Речь идет о контроле над информационными каналами, посредством которых в сознание поступают внешние сигналы, а также над условиями функционирования психических процессов, функционированием физиологических и биохимических процессов в центральной нервной системе, и даже над структурно-функциональной организацией [17, с. 283].

Таким образом, к технологиям **“high hume”** можно отнести, в частности, психосоматическое программирование, нейрофармакологический контроль, генные технологии, электронные чипы и т. д. По мнению некоторых исследователей, целью применения технологий **“high hume”** является манипуляция индивидуальным и массовым сознанием. Современный человек, являющийся объектом постоянной манипуляции, не может быть свободным и, как замечает Е. А. Жукова, превращается в пассивного потребителя произведенных hi-tech-продуктов [18, с. 34].

К числу технологий **“high hume”** можно отнести и широко известное нейролингвистическое программирование (НЛП-технологии). Оно было разработано в 1960–1970-х гг. Джоном Гриндером и Ричардом Бендлером. Многими авторами не признается научность, этичность и эффективность данной технологии.

В. Ф. Чешко и В. И. Глазко под нейролингвистическим программированием понимают введение в сознание людей как словесных, так и невербальных лингвистических программ для изменения в заданном направлении их убеждений, взглядов и представлений. Для этого могут использоваться как заимствование поз, жестов, характерных движений, интонаций, диалектических и сленговых особенностей речи, так и синхронизация соматических ритмов с определенными личностями, избранными в качестве стандарта по тому или иному критерию [17, с. 278].

Итак, сущность НЛП-технологий состоит в том, чтобы человек или некоторая группа людей получили по ряду коммуникативных каналов определенную, нужную субъектам применения данной технологии информацию. В результате эмоциональной переработки полученной информации, последняя оказывает влияние на подсознание человека и появляется возможность контролировать его поступки. К НЛП можно отнести такие технологии, как возрастная регрессия, использование каталепсии, разрыв шаблонов, речевое связывание, трюизмы, пресуппозиция, команды, скрытые в вопросах и др.

Таким образом, в научной литературе существует множество критериев, по которым возможно сгруппировать и типологизировать гуманитарные технологии. Среди них: наличие манипулятивного компонента, мера воздействия на массовое сознание, уровень деструктивности и конфликтности, объем имплицитного гуманитарного компонента, этичность, дифференциация областей знания и др.

Предложенная в статье типологизация современных гуманитарных технологий позволяет определить их место в системе технологического развития и воздействия на социум, понять их сущность, смысловую направленность и социокультурное предназначение.

Детальное рассмотрение сущности, признаков, механизма формирования и реализации конкретной технологии позволяет сделать определенные выводы обо всей группе, к которой рассмотренная технология относится.

Только при всестороннем исследовании механизма действия условий, влияющих на содержательное наполнение технологии, а также при грамотном выборе наиболее оптимальной формы реализации, можно рассчитывать на эффективное применение гуманитарных технологий. Анализ воздействия той или иной технологии на общественное сознание, приведенный в этой статье, позволяет преодолеть метод формальной абстракции, при котором наблюдается стремление решать конкретные вопросы при помощи абстрактных конструкций. Миссия социальной философии состоит в конструировании конкретных гуманитарных технологий при помощи метода анализа каждой конкретной ситуации. А для этого большое значение имеет структура системы гуманитарных технологий и их типологизация.

Настоящая работа не содержит исчерпывающих ответов на все существующие вопросы по указанной проблематике. Дальнейшие исследования в этой области позволят концептуализировать задачи и методы противодействия деструктивному и манипулятивному воздействию гуманитарных технологий, что будет иметь существенное практическое значение для обеспечения общественной безопасности современной России.

1. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Шк. культур. политики, 1995. 759 с.

2. Мартыанова О. С. Менеджмент качества как гуманитарная технология // Система мониторинга учебного процесса – система качества ПетрГУ. URL: <http://quality.petrstu.ru/file/206/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84.ppt> (дата обращения: 06.11.2017).

3. Силантьева М. В. Современные «гуманитарные технологии» в контексте российской действительности // Славянский мир в третьем тысячелетии. Россия и славянские народы во времени и пространстве. 2009. № 4. С. 406–418.

4. По материалам круглого стола «Гуманитарные технологии – неучтенный фактор развития» // Живой Журнал. URL: <http://zlobnig-v-2.livejournal.com/17237.html> (дата обращения: 05.11.2017).

5. Огурцов А. П., Абушенко В. Л. Типология. Гуманитарная энциклопедия // Гуманитарные технологии. Аналитический портал. URL: <http://gtmarket.ru/concepts/6846> (дата обращения: 12.11.2017).

6. Мельникова Н. А. Характеристика гуманитарных технологий // Педагогическое сообщество «Урок.рф». URL: http://urok.pf/blogs/harakteristika_gumanitarnih_tehnologij_143542/html (дата обращения: 01.11.2017).

7. Полузиков В. В. Полевые и манипулятивные технологии. Настольная книга менеджера избирательных кампаний. М.: Рус. панорама, 2003. 464 с.

8. Кара-Мурза С. Г., Смирнов С. М. Манипуляция сознанием – 2. М.: Эксмо; Алгоритм, 2009. 528 с.

9. Майталь Ш. Экономика для менеджеров / пер. с англ. Ю. И. Лащипской. М.: Дело, 1996. 198 с.

10. Ремарчук В. Н. Социальные технологии как инструмент разрушения субъектности государства // Гуманитарный вестник. 2016. № 12. С. 23–29.

11. Клачков П. В., Подъяпольский С. А. Гуманитарные технологии и целостность государства. М.: Ленанд, 2014. 528 с.

12. Gordon T., Helmer O. Report on a Long Range Forecasting Study. RAND Paper P-2982. RAND Corporation, Santa Monica. California. 1964. 398 p.

13. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра: сб. текстов (2). М.: Наследие ММК, 2005. 320 с.

14. Пахомов Ю. В. Игротехнический букварь. М.: Шк. культур. политики, 2004. 96 с.

15. Шарп Дж. Общественная оборона. Система вооружения в эпоху постмилитаризма. Вильнюс: ЕГУ, 2002. 233 с.

16. Цатурян С. А. Ненасильственное сопротивление как технология смены режимов во внешней политике США (2000–2014 гг.): дис. ... канд. ист. наук. М., 2015. 178 с.

17. Чешко В. Ф. Глазко В. И. High Hume (биовласть и биополитика в обществе риска): учеб. пособие. М.: Изд-во РГАУ МСХА им. К. А. Тимирязева, 2009. 330 с.

18. Жукова Е. А. Человек в плену HighHume // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. № 11 (74). С. 29–35.

© Сазонова А. А., 2018

**ПРОБЛЕМА НОРМЫ И НЕНОРМАЛЬНОГО
В ДРЕВНЕВОСТОЧНОЙ ФИЛОСОФИИ
И АРАБСКОЙ ФИЛОСОФИИ
СРЕДНЕВЕКОВЬЯ**

В статье рассматривается проблема нормы и ненормального в трудах мыслителей Китая и Индии, а также представителей арабо-мусульманской философии. Исследуется общее и различное в понимании древневосточных философов относительно данной проблемы. Выделены характеристики нормы и ненормального, демонстрирующие бинарную оппозицию анализируемых понятий.

Ключевые слова: норма, ненормальное, арабо-мусульманская философия, философия Китая и Индии, характеристики нормы и ненормального.

**THE PROBLEM OF THE NORM
AND THE ABNORMAL IN THE ANCIENT
PHILOSOPHY AND THE ARABIC
PHILOSOPHY OF THE MIDDLE AGES**

The article deals with the problem of norm and abnormal in the works of thinkers of China and India, as well as representatives of the Arab-Muslim philosophy. The general and various in understanding of ancient Eastern philosophers concerning the given problem is investigated. The article examines the characteristics of the norm and the abnormal that demonstrate the binary opposition of the analyzed concepts.

Keywords: norm, abnormal, Arab-Muslim philosophy, philosophy of China and India, characteristics of norm and abnormal.

На современном этапе развития науки проблема нормы и ненормального может и должна иметь философское измерение. Во-первых, понятие «ненормальное» является попыткой предельного обобщения, выходом из сферы конкретно-социологической фиксации отдельных нестандартных (негативных прежде всего) общественных проявлений на уровень анализа общей динамики самораскрытия человеческого бытия. Уже не специфические причины и закономерности тех или иных вариантов ненормального являются предметом мысли, а сам факт некоего отклонения от неких норм. Более того, невозможно говорить лишь о видах ненормального, не осмысливая норму или ненормальность вообще, как таковые, иначе и сами понятия делаются излишними, и рассмотрение этих видов сводится к нагромождению фактов и не может возвыситься до понимания. Таким образом, мы имеем дело с вечной проблемой «герменевтического круга»: знание целого достижимо лишь через знание частей, а знание частей невозможно без знания целого. Формирование общего понятия ненормального возможно только из обобщения конкретных ненормальных проявлений в философской антропологии и культурфилософии, но по-настоящему понять эти проявления удастся, только поняв смысл ненормального вообще. Это означает, что некий философский анализ ненормального необходим.

Во-вторых, понятие «ненормальное» имеет и собственный философский потенциал. Раскрытие этого потенциала, на наш взгляд, способно придать теме нормы и отклонений от нее глубокий философский смысл. «Ненормальность» не есть просто один из внешних поводов для философского мышления, здесь открывается возможный способ постижения и выражения глубинного характера человеческого присутствия в мире.

Отсюда следует, что в основе проблемы нормы и ненормального лежат основы философских учений. Философские вопросы принято считать вечными, но люди всегда по-разному отвечали на них в разные исторические эпохи. Однако любой ответ сразу задает координаты про-

явлений нормального или ненормального, очерчивает круг того, что делать или думать нельзя. Историю философии часто делят на два основных направления – восточная философия и западная, которые и исторически, и географически, и идейно имеют значительное своеобразие. Несмотря на некоторую абстрактность такого деления, оно, тем не менее, помогает показать специфику развития каждого из этих относительно самостоятельных направлений философской мысли, при этом необходимо отметить наличие принципиального сходства позиций в понимании нормы и ненормального.

Анализ понимания нормы и ненормального древневосточными мыслителями до сих пор сохраняет свою актуальность, поскольку именно в этом понимании заложена нравственная культура взаимоотношений человека с окружающим миром, которая по-прежнему находит свое отражение в современных социально-политических реалиях.

В древнекитайской философии основу базовых представлений о нормальном и ненормальном в природе человека закладывает конфуцианство. Кун Фу-цзы полагает, что изначально человек нейтрален, а то, каким он станет, зависит от воспитания и приобретенных качеств. По мнению мудреца, человеку следует избегать крайностей, придерживаясь «золотой середины»: два варианта развития человека определяет именно она.

Нормальным вариантом в учении Конфуция выступает «благородный муж» – тот, кто понимает, в чем состоит его долг, заботится о морали, требователен к себе, живет в согласии с другими людьми (хотя и не следует за ними), не проявляет пристрастности, опасается наказания свыше, великих людей и слов совершенно мудрых. Ненормальный вариант развития олицетворяет «низкий человек» – тот, кто заботится только о себе, личной выгоде и пользе, предъявляет требования к окружающим и следует за ними, но не живет в согласии со своим окружением. Такой человек выделяет одних людей перед другими, не знает веле-ний Неба и не боится его, не выказывает должного почте-

ния к людям, занимающим высокое положение в обществе и словам мудрецов.

На наш взгляд, Конфуций описывает два типа человека, которые по другому можно было бы назвать: «удобный» и «неудобный». В этом разделении просматривается некий эгоизм учителя и чиновника, которому удобно работать и жить с таким послушным, покладистым, «благородным мужем», который в своей жизни руководствуется разумом и, таким образом, не мешает жить другим. И совсем другое дело неудобный «низкий человек», который заставляет свое окружение всегда быть в «тонусе», быть начеку, так как он непредсказуем в своих чувствах и поступках. Это, по сути, революционер, зачинщик и подстрекатель, живущий страстями, чувствами и желаниями. Как видим, Кун Фу-цзы придает антагонизму нормы ярко выраженный негативный чувственный и подтекст.

Вероятно, подобным образом учитель рассуждал и в рамках еще одного оригинального аспекта своего учения – учения об исправлении имен. Он говорил об изменениях, которые с течением времени происходят в обществе и природе, но его интересовали лишь негативные изменения. Утверждая, что изменения приводят к номинальности некоторых имен, которые остаются таковыми лишь по названию, а не по сущности своей, он предлагал периодически приводить их в норму. То есть необходимо соотносить название и назначение, определенное традицией, правилом или законом, и в случае расхождения устранять эти отклонения от нормы [1, с. 58].

Таким образом, основатель конфуцианства не только демонстрирует интерес к норме и отклонениям от нее, но и придает ненормальному исключительно негативный контекст, утверждая необходимость искоренения ненормального и возврата к однажды определенной норме.

Однако уже ученики и последователи разошлись с Конфуцием во мнениях относительно природы человека. Мэн-цзы настаивал на благой природе человека, а Сюнь-цзы был убежден в ее изначальной порочности. По мнению последнего, для человека первостепенна плоть, в нем от природы заложена склонность к чувственным наслаждениям, стремление к выгоде, жадность, именно поэтому люди становятся злыми. В подтверждение своей мысли он приводит довод о том, что в противном случае обществу были бы не нужны ни воспитание, ни традиции, ни даже закон. То есть именно ненормальное вынуждает общество нормировать свою жизнь законами, запретами, традициями, а значит, оно первично относительно нормы.

Однако наряду с врожденными дурными склонностями человека Сюнь-цзы таковой же признавал и склонность к познанию, результатом чего является «правильное мышление» и «прозорливость в делах [2, с. 34–35]. Следовательно, и норма, и ненормальное являются природными предпосылками развития человека, и от его личного выбора и влияния общества зависит, что будет превалировать в человеке: норма или ненормальное.

Мо Ди, основатель моизма, в отличие от Конфуция и его последователей, полагал, что гуманность есть псевдолюбовь, которую он сравнивал с чувством вора, что, любя свой дом, спокойно грабит чужой. Философ говорит о ненормальности эгоизма и считает, что при столкновении интересов

общественных с частными нормально пожертвовать последними в пользу первых. Нормальное – это общественное, народное, что является полезным для всех – его учитель Мо называет всеобщей любовью. Ненормальное – ставить личное выше общественного, думать больше о собственном благе, любить себя и свое больше общественного. Однако философ отрицает врожденность такого понимания нормы и ненормального, полагает, что это понимание складывается как результат познания того, откуда берут свое начало беспорядки. Идея всеобщей любви порождает отрицание войн и конфликтов, однако в противоположность пацифистам Мо-цзы настаивает на необходимости серьезной обороны своей страны от захватчиков. Интерес к гуманистическим и демократическим идеям моизма возродился в Китае в прошлом веке, что вполне может означать возврат и к такому пониманию нормы и ненормального в современной истории [2, с. 38].

Главными оппонентами конфуцианства выступили последователи еще одного направления китайской философии – легизма. По мнению Шан Яна, для того чтобы быть полезным для государства, необязательно следовать законам. Философ утверждает, что такое ограничение себя законами свойственно только глупому человеку. Мудрый человек меняет закон в соответствии с требованиями времени и насущными потребностями общества. Следовательно, речь идет об изменении нормы в соответствии с необходимостью. Если таковая возникнет, допускается сделать ненормальное нормальным для пользы общества, государства, в этом нет ничего предосудительного, такое требование ситуации и времени [3, с. 191]. Так же, как последователи моизма, представители легизма не верили в гуманность как добродетель, называя ее матерью проступков. Настоящая добродетель, по их мнению, может основываться только на страхе наказания. Таким образом, нормой признается насилие, тоталитаризм, угроза смерти, а свобода, справедливость и доброта оказываются ненормальными [4, с. 223].

Известный представитель легизма Хань Фэй-цзы, будучи учеником конфуцианца Сюнь-цзы, рассуждая о воспитании, исходил из тезиса своего учителя о злой природе человека и утверждал, что человеческую природу нельзя исправить воспитанием, она должна быть подавлена наказаниями и страхом перед ними. Так, своей идеей о полном единомыслии в государстве, заимствованной у учителя, он повернул ее не только против философских учений, но и против культуры конфуцианства. Представление о нормальном не просто навязывается отдельному человеку или обществу в целом, оно насаждается ненормальными методами [4, с. 267–277].

Таким образом, проблема нормы и ненормального присутствует в философских взглядах китайских учителей древности разных времен и направлений. Спектр их воззрений чрезвычайно широк: от крайне негативного отношения к ненормальному и постоянному возврату к ранее определенной норме, даже ценой ненормальных методов – угроз, насилия и страха смерти – к превалированию ненормального в природе человека и изменений нормы в случае необходимости, к признанию ненормального первичным, первоосновой нормы, а также к некоторому упрощению понимания

этих понятий через признание общественного нормальным, а личного ненормальным.

Еще более очевидным превалирование общественного в норме становится позднее в средневековой арабо-мусульманской философии. Так, представитель пантеистического суфизма Ибн Араби настаивал на том, что Бог дарует не только всеобщую необходимость, но и реальную возможность, другими словами – свободу воли. Однако, по мнению автора, далеко не все имеют право осуществлять самостоятельный выбор и суждения. Эта возможность предоставляется избранным, большинству же уготован путь следования за Учителем. Иначе говоря, для одних людей абсолютно нормально обладать собственной волей и свободой мысли, а для других это ненормально и недопустимо. Таким образом, мы сталкиваемся с абсолютно новой позицией относительно понимания нормы и ненормального – с индивидуальным фатализмом нормального и ненормального, а также со стратификацией нормы и ненормального. Кроме того, если человек не следует своему предназначению, своей норме – это уже ненормально – он не сможет быть счастливым.

Социально-философские аспекты нормы и ненормального можно эксплицировать из труда аль-Фараби «Трактат о взглядах жителей добродетельного города». Жители добродетельного города обладают знанием о том, что для них нормально, а что нет, их поступки соотносятся с нормой и, таким образом, каждый из них, достигая личного счастья, вносит свой вклад в создание счастливого общества, организованного на разумных началах. Однако аль-Фараби, отчасти продолжая традиции китайской философской мысли, не отрицает возможности насилия для трансляции нормы для людей, не следующих ей и для назидания следующим. Противостоят добродетельному городу недобродетельные города, которые населяют люди, отрицающие определенную для них норму. Эти города аль-Фараби определяет как невежественные, безнравственные и заблудшие, жителями их, с большой долей вероятности, будут люди с соответствующими характеристиками.

Ибн Сина при обращении к социальной проблематике утверждал, что человеку необходимо общество для реализации своих потребностей. В таком случае речь не может идти об индивидуализации нормы и ненормального. Будучи членом общества и нуждаясь в этом обществе как источнике и условии реализации своих материальных и духовных потребностей, человек волей-неволей вынужден свою норму соотносить с общественной, учитывать то, что общество считает ненормальным. Именно в обществе человек осваивает и привыкает исполнять нормы поведения, что, по мнению автора, составляет его основное отличие от животного.

Ибн Сина предлагает идею совершенного общества, называя его «Справедливым градом», жителей этого града он делит на четыре сословия, одно из которых по своей природе ненормально, так как эти люди не воспринимают добродетель. Им философ отводит участь рабов. Рассуждая о законах справедливого города, автор указывает, что они не должны возводиться в ранг нерушимых догм, оставляя, таким образом, возможность изменения норм. То есть, расширяя границы нормы, ненормальное, при необходимости, со временем может стать нормой и наоборот [5].

Критикует идеи социальной философии и при этом практически «становится на рельсы индивидуализма» другой арабский философ – Ибн Туфайль. Он приходит к идее губительности общества для развития человека, по его мнению, общество мешает достижению счастья. Общество ограничивает человека своими нормами, навязывает ему неприемлемые для него требования, тем самым мешая обретению собственной истины. Автор не верит в совершенствование общества и настаивает на том, что оно по сути своей ненормально и человека делает подобным себе.

Следует заметить, что в современной арабской философии сохраняется тенденция превалирования общественного над личным. Так, в учении выдающегося мусульманского философа Мухаммада Икбалы, несмотря на присутствие идеи совершенного человека и допустимости относительности нормы, основной целью самосовершенствования человека, его соответствия нормальности является построение совершенного общества [1, с. 345].

Индийская философия по-своему решает дилемму нормального и ненормального. Практически все школы индийской философии объединяет проблема совершенствования человека, достижение им просветления, истины, свободы, освобождения от страданий и материальных оков земного существования. Однако это возможно только путем преодоления неких препятствий, которые априори существуют на пути человека. Философия приобретает практическое значение, помогает наилучшим образом организовать повседневную жизнь человека.

Каждое из направлений предлагает свои истины относительно причин страданий человека и свои рецепты их преодоления. Так, теоретики и практики йоги цель ее видят в освобождении. Ненормально, если человек живет в невежестве, во власти кармы. Нормальным будет освобождение сознания, осознание того, что подлинное духовное «Я» человека стоит выше тела, чувства, ума, счастья и несчастья. Для этого в йоге предусмотрены вспомогательные средства для прохождения необходимых ступеней и раскрытия скрытых сил человеческого духа [6, с. 552]. Несложно заметить, что идеи йоги перекликаются с идеями такого направления китайской философии, как легизм об изначально дурной, ненормальной природе человека. Однако, в отличие от последователей легизма, считающих, что преодоление врожденного ненормального и обретение нормы возможно через воспитание, т. е. с помощью норм и требований, установленных обществом, индийские йоги путь и средство преодоления ненормального видели в самом человеке. Йога – это соединение личного ограниченного сознания человека с безграничным Высшим духовным сознанием.

В буддизме для преодоления земных страданий и достижения просветления необходимо четкое понимание и противопоставление нормы и ненормального, так называемого правильного и неправильного. Буддисты нормируют распознавание, мышление, жизнь, труд, самодисциплину и сосредоточение. Ненормальное в человеке, по их мнению, не позволит ему достичь истины, преодолеть земные страдания. Точкой соприкосновения буддизма с китайской философской мыслью в аспекте нашей темы выступает изначальность ненормального, однако в буддистской

тратовке личное ставится выше общественного. Именно достижение личной гармонии и блаженства, просветления и озарения лежит в основе как буддизма, так и многих других направлений индийской философской мысли.

В индийской философии практически все направления объединяет идея изначальности ненормального в человеке, преодоление которого есть цель каждого отдельно взятого человека, конечным пунктом этой цели является самосовершенствование. Возможности достижения этой цели индийские философы видели в самом человеке, личность которого имеет большую ценность, чем общество в целом.

Необходимо отметить, что в философской рефлексии нормы и ненормального присутствуют явные точки соприкосновения. Во-первых, ненормальное признается первичным, в том числе и в природе человека, а норма, возникающая как реакция на ненормальное, вторична. Во-вторых, противопоставляется рациональное и чувственное в формировании понимания нормы и ненормального. Кроме того, подчеркивается возможность изменения нормы и ненормального, противопоставляется общественное и частное в понимании нормы и ненормального, а также функция нормы усматривается в приоритетном сохранении либо государства, либо человека.

Несмотря на то, что проблема нормы и ненормального в философских учениях обозначена имплицитно, в ней присутствуют вполне конкретные аспекты, позволяющие рассмотреть эту проблему как некий философский инвариант и продемонстрировать бинарную оппозицию данных понятий [7, с. 17].

Вопрос о первичности/вторичности нормы и ненормального присутствует практически у всех мыслителей. Так, большинство философов (Сюнь-цзы, Шан Ян, Хань Фей-цзы, представители школы йоги и буддизма) высказывают мысль о первичности ненормального и лишь немногие делают заключение о первичности нормы (Мен-цзы). Аспект индивидуальности/социальности нормы и ненормального затрагивается в направлениях йоги и буддизма (индивидуальность) и в трудах Мо-цзы, Мо Ди, Ибн Араби, аль-Фараби,

Ибн Сина (социальность). Рациональность и чувственность в трактовке природы нормы и ненормального содержится в конфуцианстве и буддизме (рациональность), ей противостоит индийская философия (чувственность). Изменчивость и недопустимость изменений нормы содержится в рассуждениях Шан Яна и Конфуция. Толкование нормы и ненормального как обеспечения выживания отдельного человека как вида (Ибн Туфайль, философы всех индийских школ) или выживание государства, нации (практически все представители китайской и индийской философии).

Таким образом, мы приходим к выводу, что проблема нормы и ненормального обладает существенной значимостью в жизни культуры как в диахроническом аспекте, что наглядно демонстрирует представленная нами дихотомичность, так и в синхроническом, поскольку в современном обществе дискуссионность того, что является нормой, а что – ненормальным, не только сохраняется, но и обнаруживает явную тенденцию к возрастанию.

1. История мировой философии : учеб. / С. Р. Аблеев. М. : АСТ: Астрель, 2005. 414 с.

2. История философии : учеб. для вузов / под ред. В. В. Васильева, А. А. Кротова и Д. В. Бугая. М. : Академ. проект, 2005. 518 с.

3. Древнекитайская философия. Собрание текстов: в 2 т. М. : Мысль, 1972–1973. Т. 2. 384 с.

4. Ян Хин-Шун. Древнекитайская философия: в 2 т. М. : Мысль, 1973. Т. 2. 384 с.

5. Фролова Е. А. Арабская философия. Прошлое и настоящее. М. : Яз. славян. культур, 2010. 464 с.

6. Радхакришнан С. Индийская философия: в 2 т. / пер. с англ. М. : Миф, 1993, Т. 1. 552 с.

7. Федяев Д. М. О философском инварианте // Гуманитарное знание : сб. науч. тр. Ежегодник. Сер. Преемственность. Вып. I. Омск : Изд-во ОмГПУ, 1997. С. 15–20.

© Федорова Н. В. , Боревиц Г. В., 2018

УДК 159.923.2

А. С. Шаров
A. S. Sharov

БАЗОВЫЙ ФЕНОМЕН «Я-КОНЦЕПЦИИ»: ЧУВСТВО СОБСТВЕННОЙ ЗНАЧИМОСТИ

В статье анализируется чувство собственной значимости как основной экзистенциальный феномен рефлексивной «Я-концепции». Это чувство рассматривается как рефлексивно-аффективное образование, выполняющее ряд функций: самодетерминации, связывания и организации внешнего и внутреннего миров. Представлена структура чувства собственной значимости, показаны возможные рассогласования и сопряжение между ее элементами.

Ключевые слова: рефлексия, аффективная сфера, «Я-концепция», значимость, чувство собственной значимости.

BASIC PHENOMENON OF SELF-CONCEPT: SENSE OF SELF-SIGNIFICANCE

The article analyzes the sense of self-significance as the main existential phenomenon of the reflexive self-concept. This feeling is regarded as a reflexive-affective entity fulfilling a number of functions: self-determination, binding and organization of external and internal worlds. The structure of sense of self-importance is presented; possible mismatches and conjugation between its elements are shown.

Keywords: reflexion, affective sphere, self-concept, significance, sense of self-importance.

В философской, психологической и психотерапевтической литературе не только подчеркивается важность для полноценной жизни человека чувства самого себя (Г. В. Ф. Гегель), своей идентичности (Э. Эрикссон), чувства единого и интегрированного «Я» (К. Г. Юнг, Х. Кохут), но, более того, многие исследователи относят идентичность, чувство «Я» к наиболее глубоким формам переживаний, которые невозможно выразить в языке. Такие переживания могут обостряться, когда человек находится в трудной жизненной ситуации и может погрузиться в себя (В. Франкл). Отношения человека с самим собой, со своим «Я» имеет для продуктивной жизни человека огромное значение, на которое обращали внимание такие направления психологии и психотерапии, как психоанализ (П. Федерн, Х. Кохут), аналитическая и индивидуальная психология (А. Адлер, К. Г. Юнг), гуманистическая и экзистенциальная психология (К. Роджерс, В. Франкл, Д. Бьюдженталь, А. Лэнгле), и отечественные исследователи (В. В. Столин, С. Р. Пантеев, М. С. Каган, А. М. Эткинд, К. А. Абульханова-Славская и др.).

Рассматривая отношение человека к себе, его чувство «Я» в рамках рефлексивной «Я-концепции» [1], где чувство собственной значимости (далее также – ЧСЗ) является ее главным феноменологическим выражением для самого человека. Мы используем именно это понятие, так как оно феноменологически сопряжено с терминами, которые используются Дж. Бьюдженталем – «чувство нашего бытия» [2; с. 20–33], А. Лэнгле – «чувство ценности самого себя» [3; с. 3], К. Роджерсом – «организмическое чувствование» [4; с. 63–64]. Психологи подчеркивают экзистенциальный характер этого чувства, часто скрытого или утраченного «шестого чувства», которое открывает путь к более полной, насыщенной жизни и в большей степени отвечает идее «Я-концепции». Хотя в психологической и философской литературе встречаются такие смежные понятия, как эмоционально-ценностное отношение к себе (С. Р. Пантеев), чувство собственного достоинства (Т. Шибутани, И. С. Кон, Ю. Е. Зайцева), чувство компетентности и эффективности (А. Бандура), чувство самости (Г. Олпорт), самолюбие (К. А. Абульханова-Славская), чувство собственной ценности, или самооценочность (М. С. Каган, А. М. Эткинд, С. Р. Пантеев, В. В. Столин, М. Якоби) и др. Главное, что подчеркивают практически все исследователи, – это то, что ЧСЗ является интегративным феноменом, который выражает смысл «Я-концепции» для самого человека и выступает самодетерминирующим фактором его поведения и жизненного пути.

На это чувство уже давно обратили внимание представители психоаналитического направления. Они указывают, что при взаимодействиях с окружающими происходит формирование и дальнейшее развитие внутриспсихических структур и возникает субъективное чувство собственного «Я». Психоаналитики подчеркивали важность аффективных переживаний «Я», они описали биологически обоснованное «аффективное «Я»» или «аффективное ядро», которое обеспечивает непрерывность в нашем развитии, несмотря на различные изменения. Это также усиливает межличностные взаимодействия и гарантирует, что мы в состоянии понимать других людей.

Чувство собственной значимости позволяет нам постоянно осознавать, насколько наш внешний опыт соответ-

ствует нашей внутренней природе. Это экзистенциальное чувство способствует восприятию реальности и функционально связано с нашим «Я». В процессе взаимодействия людей ЧСЗ репрезентирует нам непосредственное осознание себя в мире. Причем, если человек хочет переживать свою жизнь во всей полноте, он должен переживать ее в ее центре, своем «Я», — для этого ему необходимо чувствовать свое «Я» (Дж. Бьюдженталь). Это чувство перспективно, проективно и имеет рефлексивно-ценностную основу и аффективно-когнитивное предвосхищение. Оно не сводится к интеграции самооценок, так как это есть целостное видение себя в вероятностном контексте метаображения. Само по себе ЧСЗ есть некое чувственно-виртуальное пространство (С. И. Орехов) или тоннель (Т. Метцингер), в котором происходит эмоционально-волевое видение и обживание себя возможного, отражающее стремление человека к значимости собственной личности. Чувство собственной значимости – это как бы ценностно-смысловой вектор или высота, на которую мы претендуем в данный момент или по отношению к жизни в целом. Оно базируется на многомерной рефлексии себя в социокультурном контексте, это обживание (переживание, проживание и проигрывание, себя, своего «Я» в перспективе возможного будущего, иногда просто запредельного.

С ЧСЗ неразрывно связано развитие и становление человека. Согласно взглядам А. Лэнгле, самостановление есть интимное нахождение своего «Я» и формирование самооценности в соотношении с внешним миром. Это экзистенциальная проблема, сопровождающая каждого человека в течение всей его жизни [3; 5; 6]. Отсюда первостепенное значение чувства самого себя, своей значимости для развития человека как механизма связывания и организации внешнего и внутреннего миров. Это чувство собственной значимости выполняет интегрирующую функцию и его развитие связано с формированием «Я». Без этого чувства не возникает «Я» человека как рефлексивно-регулятивного центра, что есть необходимая предпосылка и условие всякого субъект-объектного отношения, т. е. всякого познания и жизнедеятельности. Именно поэтому наш «внутренний голос» является в конечном счете тем оракулом, от мнения которого зависят все решения, принимаемые нашим сознательным «Я». Не только отдельные поступки, но и весь жизненный путь человека определяется при неизменном участии ЧСЗ как голоса его души. Внутренне переживая содержащуюся в душе бездну ощущений, ЧСЗ чувственно улавливает не только изменяющуюся вокруг нас оперативную обстановку, но и общую направленность развития мира. За счет этого оно помогает входящему в жизнь молодому человеку определять свой путь не только по здравому расчету, но и по наитию, по подсказке его внутреннего чувства, по непонятно откуда приходящему к нему ощущению того, к чему ему следует стремиться и какие шаги предпринимать. Поэтому мудрые наставники советуют молодым людям в первую очередь искать в этой жизни самих себя, а стало быть, прислушиваться к самому себе, к голосу своей души или ЧСЗ. В этой связи возникает ряд вопросов. Что лежит в основании этого чувства? Как оно связано с отношениями к другим людям? Какова его структура или модальность? В чем важность этого чувства для себя и сво-

ей жизни? И почему это чувство характеризует зрелую личность (К. Роджерс)?

Проблемы, возникающие при исследовании самоотношения, эмоционально-ценностного отношения к себе, чувства собственной ценности заставляют психологов различных направлений выходить на более широкие онтологические горизонты осмысления этого феномена. Одна из последних работ в этом плане так и называется «Онтологическая уверенность: понятие и операционализация» [7], где Н. В. Коптева даже в качестве предмета своего исследования рассматривает «общее чувство» уверенности в своем бытии-в-мире. Онтологическая уверенность-неуверенность могут рассматриваться как общие чувства в целом спектре переживаний, соотносимых с «Я». Онтологическая уверенность как первичное основополагающее чувство сближается с чувством идентичности, непрерывности переживания своего существа в целом (У. Джемс); с настроенностью, полнотой мироощущения, соответствующей экзистенциальному богатству (Л. Бинсвангер); с чувством осмысленности, онтологической значимости жизни (В. Франкл); с ощущением истинной самости, способности «быть», с личной телесной схемой (Д. Винникотт); с чувством собственной значимости, уверенностью человека в том, что он может добиться признания среди своих ближних, которым определяет Р. Мэй «силу быть»; с ощущением себя в мире как дома (Э. Фромм) или с ощущением эго-идентичности как «ощущением себя живым в джунглях человеческого существования» (Э. Эрикссон). Практически все авторы подчеркивают важность интегративной онтологической основы в жизни человека, т. е. того, что направляет и движет человеком в его бытии. Но как человек узнает о самом важном и ценном для его жизни? И здесь возникает фундаментальный для жизни человека вопрос: что является онтологическим основанием нашего бытия?

Опираясь на многочисленные исследования (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), мы таким основанием считаем стремление человека к значимости собственного «Я» на витальном, социальном и культурном уровнях его бытия, при этом регулятивные тенденции развития человека связаны с саморазвитием, самоопределением и самореализацией [8; 9; 10]. Перефразируя Ф. Ницше, можно сказать, что стремление к значимости есть единственная ценность, по которой должно оцениваться все, что-либо признано оцениваться как ценность, либо не вправе претендовать на какую-либо ценность [11, с. 169]. Реальный мир раскрывается в значимости, переживается человеком и открывается внутри него – хотя и как реальность, внешняя по отношению к нему. В своей глубине значимость создает свою непосредственную связь, свое сущностное единство с миром, имеет самое себя как мир. Значимость – это снятая зависимость человека от мира. Человек в своем стремлении к значимости опирается прежде всего на аффективную сферу, которая лежит в основании его жизни, называемую Э. Гуссерлем аффективной пред-данностью [12]. И именно она доводит до человека то, что важно и значимо для его существования, ценно и имеет смысл. Сам процесс коммуникации значимого осуществляется в рефлексивных процессах, но доводится их важность до человека посредством аффективной сферы. Именно аффективная сфера во всем своем раз-

нообразии сигнализирует человеку о важном и ценном для его жизни, о том, что имеет смысл или принесет радость, значимые переживания, приведет к успеху. Хотя для разработки полноценной концепции аффективной сферы еще путь не близок, на что указывали М. Хайдеггер и Ж. Пиаже, но, как мы считаем, именно в рамках рефлексивно-регулятивного подхода это станет возможным [13].

Аффективная сфера как производная онтологически понимаемой рефлексии, рефлексивных механизмов определения и простраивания значимого, его связывания и коммуникации, а в итоге организации [13; 14], выступает как интенциональность самости, которая доводится до человека посредством настроенности или простого настроения (М. Хайдеггер), в котором высвечивается окружающий мир, открывается значимое и ценное в перспективе жизненного пути. Это значимое обживается для проектирования своей жизнедеятельности. Именно аффективная сфера и прежде всего переживания [10, с. 107–111], чувства и эмоции открывают и указывают на значимое, ценное и важное. Именно ЧСЗ необходимо для реализации человеком его персонального мифа жизни в рефлексивно-аффективных процессах [9; 10]. На это обращает внимание А. Лэнгле, когда пишет, что ценности окружающего мира переживаются и открываются тем, кто ценностно относится к себе, другим людям и своей жизни [6, с. 26]. Отношение к себе, чувство значимости самого себя является важнейшей детерминантой поступков и выбора жизненного пути, а также основой отношения к жизни как таковой. Почему тот, кто ценностно относится к себе, должен так же относиться и к другим людям?

Мы полагаем, что ЧСЗ как интегративное рефлексивно-аффективное образование, с одной стороны, неразрывно связано с компонентами рефлексивной «Я-концепции» и, следовательно, с механизмами и видами рефлексии. А с другой стороны – с аффективной пред-данностью и безусловно с функциями, сторонами и видами проявления аффективной сферы в жизнедеятельности человека [13; 14]. Эти две стороны не только неразрывно связаны, но и расширяют спектр проявления ЧСЗ. В рефлексивных процессах происходит развитие, становление и проявление «Я-концепции», но для самого человека ЧСЗ выступает более всего в аффективной активности как чувство, чувствование и чувствительность по отношению к себе, своей жизни и при взаимодействии с социокультурным миром. Такая дифференциация проявлений аффективной сферы прямо соотносится со структурой эмоциональности А. Лэнгле [5; 6] и ЧСЗ (для других, для себя и в себе).

Человек в своих поступках, поведении и жизни должен выбирать, принимать решения или просто ориентироваться в ситуации. И при этом далеко не всегда возможно просчитать последствия, поэтому он учится доверять себе и опираться на свои чувства и интуицию, а по большому счету на аффективную сферу как функциональный орган для восприятия ценного и важного для жизни, именно поэтому ЧСЗ является глобальной детерминирующей основой выбора линии поведения и в целом жизнедеятельности человека, а так как оно является феноменологическим выражением рефлексивной «Я-концепции» человека, то зависит от того, каких действий ожидают от конкретного человека, как относятся к нему и насколько ценят его, тогда как когнитивные

процессы лишь рационально обосновывают этот выбор. Но для самого человека оно выступает более всего в аффективной активности как чувство, чувствование и чувствительность по отношению к себе, своей жизни и при взаимодействии с социокультурным миром (А. Лэнгле).

Жизнь человека всегда включена в более широкий контекст. Для самого человека чувствовать свою значимость для других очень важно, это укореняет его в своем существовании, происходит обживание значимости для других, что в конечном итоге повышает ЧСЗ. Это с одной стороны. А с другой, важно и то, как человек относится к себе, своему стилю жизни, насколько содержательно наполнена его жизнь и реализует ли он в ней себя. А если рассматривать деятельность человека в более широком контексте, то отношение к себе зависит от его персонального мифа [10; с. 103–118], жизненного проекта или линии жизни. Отношение к себе показывает, как человек соотносится с собственным бытием в этом мире, с тем, что он здесь есть. Это требует восприятия реальности, признания фактов, непреложных законов, принятия того, что дано, с целью либо изменить, либо сохранить, поддержать это. Так человек утверждает собственное бытие, преодолевая то, что ему угрожает. Человек не может избежать бытия самим собой. Соответствую ли я своей сущности или «потерял себя» – это экзистенциально важный вопрос.

В процессе становления собой определяющую роль играют другие. Встреча, диалог с самим собой и миром являются необходимыми условиями обретения себя. Отношения значимых для человека людей, как реальных, так и виртуальных, и собственное отношение к себе обобщаются в самочувствии. И то, насколько он чувствителен к своим ощущениям, чувствам и переживаниям, не просто важно, но от этого зависит исполнение его жизненного проекта или персонального мифа. Самочувствие или, можно сказать, ощущение значимости в себе, как общая рефлексивно-аффективная основа ЧСЗ, связано не только с социокультурными условиями жизнедеятельности человека, но и с витальными аспектами его бытия. В переживании чувства всегда присутствует энергия. Поэтому чувства могут приводить человека в движение, что является необходимым условием любой мотивации. Тело – это «театр» всех эмоций [15]. Аффективная сфера – это восприятие чего-то в соотношении с собственной жизнью, как ее ощущают в себе. Однако для того «чтобы человек мог удостовериться в своей собственной ценности, он должен ввести для сущего в целом высшую ценность» [11, с. 114]. Таковым для человека может выступать принятый им ценностно-смысловой горизонт его жизнедеятельности, общий уклад жизни, который он реализует, считает наиболее важным для себя. Совесть в широком значении как смысловой орган (В. Франкл) [16, с. 97–98] напоминает человеку о том, насколько он придерживается в реализации своего персонального мифа, а это есть одно из проявлений ЧСЗ. Опираясь на описанное понимание ЧСЗ, можно открыть новые перспективы осмысления того, что и как детерминирует поведение и жизнедеятельность человека. Это позволяет по-новому взглянуть на то, что между значимостью для себя, для других и значимостью в себе возможны не только рассогласования, но и противоречия, высветить внутреннюю работу по сопряжению

внешнего и внутреннего миров, а также механизм самодетерминации, защиты и развития человека как в онтогенезе, так и в филогенезе.

1. Шаров А. С. Рефлексивная концепция «я» и сопряжение миров // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. Омск : Изд-во ОмГПУ. 2017. № 4 (17). С. 39–42.

2. Бюджеталь Д. Наука быть живым. Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической психотерапии. М. : Независимая фирма «Класс», 1998. 336 с.

3. Лэнгле А. Грандиозное одиночество. Нарциссизм как антропологическо-экзистенциальный феномен // Московский психотерапевтический журнал. 2002. № 2 (33). С. 34–58.

4. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Издат. группа «Прогресс» ; «Универс», 1994. 480 с.

5. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 3–21.

6. Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическое понимание эмоциональности: теория и практика. // Национальный психологический журнал. 2015. № 1 (17). С. 26–38.

7. Коптева Н. В. Онтологическая уверенность: понятие и операционализация : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2013. 47 с.

8. Шаров А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия : моногр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. 358 с.

9. Шаров А. С. Жизненные кризисы в развитии личности : учеб. пособие. Омск : Изд-во ОмГТУ, 2005. 166 с.

10. Шаров А. С. Психология культуры, образования и развития человека : учеб. пособие для магистрантов и аспирантов. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2013. 300 с.

11. Хайдеггер М. Ницше и пустота. М. : Алгоритм ; Эксмо, 2006. 304 с.

12. Козырева А. С. «Аффективное пробуждение прошлого»: анализ пре-когнитивного измерения воспоминания в феноменологии Эдмунда Гуссерля // HORIZON. Феноменологические исследования. 2012. Т. 1 (2). С. 41–63.

13. Шаров А. С. Рефлексивная природа аффективной сферы // Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». М. : Рос. психол. о-во, 2012. Т. 1. С. 59–60.

14. Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивные процессы и управление. 2005. № 1. Т. 5. С. 71–92.

15. Damasio A. R. The Feeling of what Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness. New York : Hartcourt, 1999. 69 p.

16. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ



Задобривская О. Ф.

К вопросу о криптоклассе

Кудинова Т. А.

Способы компрессии словообразовательной структуры терминологических словосочетаний (на материале английского подъязыка биотехнологий)

Кучешева И. Л.

Мифонимы античного происхождения для обозначения астрономических объектов, минералов и химических элементов (на материале английского и немецкого языков)

Лалова Т. И., Лагутина А. В.

Политические теледебаты как объект звукосемантического исследования (на материале теледебатов во Франции в ходе предвыборной кампании 2017 года)

Савельев С. В.

Многозначность терминологии атомной энергетики в контексте проблем прикладной терминографии

Сечнев С. А.

Народная этимология как средство адаптации заимствованных слов

Устинова Т. В.

Переводческие трансформации как операции реконцептуализации исходного сообщения

К ВОПРОСУ О КРИПТОКЛАССЕ

В статье обсуждается класс именной лексики «Вместилище». Рассматриваются определения именной классификации и именного класса, грамматической лакуны, которая обнаруживается при сопоставлении языков. Изучается маркированность скрытых классов (криптоклассов), а также имена-метафоры и имена-эталоны, составляющие криптокласс. Приводятся различные способы выражения понятия «вместилище» и эталоны криптокласса «Вместилище». Выделяются прототипические и непрототипические контейнеры. Дается обоснование того, что криптокласс является скрытой словарной категорией, слова и словосочетания которой объединены семантическими и синтаксическими признаками, которые не отражаются эксплицитно с морфологической точки зрения, но играют значимую роль при построении высказывания.

Ключевые слова: именной класс, криптокласс, имена-метафоры, имена-эталоны, вместилище.

Для того чтобы говорить о существовании в языке классов именной лексики, необходимо определить, что может подпадать под категорию класса именной лексики и какой язык можно считать классоразличающим.

В. А. Виноградов считает, что следует провести морфемный и морфонологический анализ словоформ, а также генетико-типологическое сравнение материала исследуемого языка с материалом языков смежных ареалов [1, с. 275–276]. Однако «именные категории грамматического или во многих языках понятийного характера» [2, с. 51] не являются свидетельством того, что это подлинный язык с именными классами, – им можно считать лишь тот, в котором находит отражение «так называемое согласование» [2, с. 51], являющееся принципом синтаксической организации предложения [3, с. 10].

Именная классификация и согласование взаимосвязаны, но не взаимообусловлены – они не зависят друг от друга и могут существовать отдельно. Так, в английском языке, не имеющем рода, встречается согласование. В то же время именная классификация может и не иметь согласования [3, с. 10].

Именные классы – это лексико-грамматическая категория существительного, имена которой распределяются по группам, или по классам, согласно их семантическим признакам «при обязательном формальном выражении классной принадлежности имени в структуре предложения» [4, с. 173].

Существуют такие языки в мире, в которых именные классы – это скрытые категории в самих существительных. У них нет особых признаков, указывающих на данную принадлежность, но именной класс проявляется в согласовании – в формах согласуемых слов, синтаксической конструкции или в какой-то другой форме [4, с. 173].

Категория именных классов во многих языках выступает «ядром функционально-семантического поля классифи-

TO THE QUESTION OF CRYPTOCCLASS

The article discusses the class of the noun vocabulary “Container”. The definitions of noun classification and noun class, grammatical lacuna, which is revealed when languages are compared, are considered. The markedness of hidden classes (cryptoclasses), as well as metaphor nouns and standard nouns that make up the cryptoclass are studied. Various ways of expressing the concept of “container” and the standards of the cryptoclass “Container” are presented. Prototypic and non-prototypic containers are distinguished. The article gives the justification that the cryptoclass is a hidden vocabulary category, the words and word-combinations of which are combined by semantic and syntactic features that are not explicitly reflected from the morphological point of view, but play an important role in constructing the statement.

Keywords: noun class, cryptoclass, noun-metaphors, standard nouns, container.

кативности» [3, с. 6]. Именной класс отражает когнитивную категоризацию мира, являясь компонентом языковой картины мира [3, с. 10], а будучи лексической категорией, находит отражение в структурно-семантическом единстве лексемы [3, с. 12]. Основным грамматическим содержанием именного класса выступает категория числа, которую обслуживают классификативные показатели в языках с именными классами [3, с. 17].

Если именной класс представлен в грамматике одного языка, но не представлен во втором, то такой класс считается грамматической лакуной второго языка и изучается на уровне скрытой грамматики [5, с. 136]. Грамматической лакуной, которая выявляется в процессе сопоставления языков, имеющих открытую грамматическую категорию, является криптокласс [6, с. 10], который может быть определен как «принцип распределения существительных по классу в соответствии с определенной семантической характеристикой, а также с учетом вышеуказанного типологического принципа [5, с. 138]. При его выделении важно типологическое обоснование, которое позволяет соотнести скрытую грамматическую категорию в одном языке с открытой грамматической категорией в другом языке [6, с. 10]. При помощи типологического принципа контрастивной грамматики можно выделить криптокласс, составляющие которого маркируются на лексическом уровне, а не на морфологическом [5, с. 136].

Под криптоклассом мы понимаем «такой тип именной категории, где классная принадлежность имени выражена не эксплицитно (в случае отсутствия или стертости морфологических показателей класса), а имплицитно – в структуре предложения через классификатор (конструкцию и/или словоформу)» [7, с. 28]. Номинации объектов входят в криптоклассы, связанные между собой сложными иерархическими отношениями, что отражает единство и расчлененность определенного фрагмента мира.

Первым начал исследовать понятие «криптотип» (или по-другому, скрытая категория) Б. Л. Уорф. Он дал определение скрытой классификативности и ввел термины «скрытые классы» и «классы, выраженные морфемно в самом имени», уточнив при этом, что криптотип могут выражать специальная морфема или особая модель предложения, но не во всех случаях, в которых появляется член этой категории [8, с. 47].

Б. Л. Уорф предлагает рассматривать криптотип как «лингвистическую классификацию, которая подобна роду в английском языке, т. е. рассматривать как категорию, не имеющую выраженных морфемно индикаторов» [9, с. 69]. Принадлежность имен к данной категории определяется посредством невидимой «центральной распределительной станции», в качестве которой выступают слова, связанные синтагматически с именем [9, с. 69], т. е. маркером криптокласса может служить лексическая распределенность. Б. Л. Уорф считал, что лексическая распределенность должна предполагать способность слова вступать в синтаксические связи для образования классифицирующих конструкций. Он также считал, что немаркированность того или иного криптокласса носителями языка контролируется на интуитивном уровне. Наряду с этим доказывал, что скрытые грамматические категории позволяют более полно изучить связи между языком и культурой [9, с. 71].

Пинг Ли считает, что криптотипы – это семантические категории, которые явно не маркированы, но определяются благодаря сочетанию морфем. Семантические кластеры не могут быть описаны при помощи только одного семантического признака. Причиной этого может выступать тот факт, что особенности значений, которые объединяют слова в данном криптотипе, являются различными и не являются доступными для явного символического анализа. Тем не менее это не значит, что само по себе значение криптотипа является неявным. Это значит, что семантические отношения между словами в этом классе не могут быть подвержены этому анализу [10, с. 175]. Криптотипы могут представлять явные кластеры, которые имеют тесные связи между собой и могут быть названы «мини-криптотипами», а взаимосвязь этих мини-криптотипов ведет к формированию больших криптотипов [11, с. 5].

Согласно Пинг Ли, криптотипы – скорее неожиданно возникающие семантические классы, нежели категории с предопределенными значениями [10, с. 176]. Синонимичные слова, вступающие в кластер на основе своей семантической схожести [11, с. 11], указывают, что предметы при маркировании особенностей именного класса являются последовательными [11, с. 9].

Итак, криптокласс – это «лексико-грамматическая категория существительного, состоящая в распределении имен по классам в соответствии с семантическими признаками при обязательной выраженности классной принадлежности имени в структуре предложения через классификатор (конструкцию или словоформу) и имеющая соответствие в явной (морфемно выраженной) грамматической категории хотя бы одного языка мира» [6, с. 9].

В криптокласс могут входить такие существительные, которые только ассоциируются с данным классом, так как «эталонная категориальная черта – элемент их морфологического значения» [5, с. 137]. «Необходимым (и достаточ-

ным) условием для отнесения той или иной семантической категоризации к грамматическим криптотипам следует считать грамматический характер ее косвенного отражения» [12, с. 338].

Для отнесения того или иного слова к определенному криптоклассу необходимы классификаторы или классифицирующие конструкции – коллокации, которые являются эталонными лексемами [13, с. 41], свободными во многих языках [14, с. 6]. В любом криптоклассе существуют имена-эталон и имена-метафоры, но первые не всегда являются центральными, иными словами, не всегда расположены ближе к ядру. Имена-метафоры, или имена абстрактной семантики, наоборот, не обязательно должны быть периферийными [15, с. 84].

Процесс выявления криптоклассов начинается с контекстного анализа эталонов [7, с. 29] и предикатных слов в согласовательных синтагмах [15, с. 86]. В связи с этим полнота списков эталонов не столь важна для целей криптоклассного исследования. Важным фактором является отбор наиболее релевантных и частотных имен. Затем следует изучить их левое и правое окружение, причем параметры контекстного окна в электронном корпусе могут варьироваться [7, с. 29]. Качественный и количественный анализ текстов, представленных в корпусах, интегрируется при помощи метода криптоклассного распределения имен [16, с. 34].

Так, анализ именного криптокласса может иметь следующий вид: «эталон → классифицирующие структуры → метафоры» [7, с. 28]. Изучив эталон, можно определить структуры, которые будут отражать метафорическое употребление слов, а также будут использоваться «для диагностики принадлежности любого имени к криптоклассу» [7, с. 28].

В своем исследовании мы выделяем и описываем криптокласс английского языка «Вместилище».

Понятие «вместилище» может быть выражено различными способами. Сама лексема может содержать в коннотативной зоне указание на то, что объект выступает контейнером. Определение контейнера было впервые введено Марком Джонсоном. В основе этого определения лежало противопоставление объекта, который находится внутри чего-то, объекту, который находится вне чего-то. Данная образная схема возникает тогда, когда человек передвигается, манипулирует вещами и т. д. [17, с. 29–30]. Впоследствии эта схема была определена лингвистом как схема контейнера [17, с. 126].

Компонент вместилища может быть скрыт в интерпретации лексемы и выступать категориальным признаком, а также иметь дополнительные различительные черты самого объекта. Наряду с этим, стоит также учитывать и набор специальной лексики, основное предназначение которой – указать на то, что объект выступает емкостью, т. е. вместилищем.

Сочетания некоторых прилагательных с предметными именами могут интерпретироваться таким образом, что объект помещается в определенную емкость или сам является этой емкостью – вместилищем, но в этом случае он обязательно наделяется связью с емкостью посредством определенного постоянного пространственного отношения [18, с. 93]. Например, такие предметные имена, как *море*, *озеро*, *река* и др., принадлежат к классу емкостей.

Е. С. Яковлева считает, что вместилищем может выступать, например, время – «вместилище событий, другое название жизни» [19, с. 54], причем речь идет о языковом, или лингвистическом, времени.

Ю. Д. Апресян рассматривает класс именной лексики, куда входят слова, номинирующие вместилище: *чашка, стакан, кружка, чайник, кастрюля, ковш, кувшин, бутылка, фляга, ведро, таз, бочка, цистерна* и т. п. [20, с. 90–91]. Эти слова имеют «в своем толковании в качестве *genus proximum* смысл 'сосуд'» [20, с. 91]. Они также могут обозначать предметы, которые не представляют собой сосуды, как таковые, например, *ящик, мешок, корзина* и др. В русском языке данные предметы называются контейнерами, которые больше схожи с английским аналогом *container*, являющимся менее узким [21, с. 96]. В русском языке нет подходящего слова, которое точно описывало бы весь класс реальных, относящихся к «контейнеру» [21, с. 110]. Само же слово *контейнер* является специализированным, но область его применения расширяется, оно является частным случаем вместилища [21, с. 100–101].

В. Б. Борщев и Б. Х. Парти приводят следующую цепочку: «все стаканы являются сосудами, все сосуды – контейнерами, а все контейнеры – вместилищами» [21, с. 108]. Так, стакан, ведро, ящик, корзина и т. д. являются определенными контейнерами, выступающими «физическими объектами, имеющими полость, предназначенную для заполнения субстанцией» и «образованную стенками или оболочкой контейнера». Все это и определяет прототипический контейнер [21, с. 123].

В качестве непрототипических контейнеров могут выступать метафорические контейнеры. Они могут быть не объемными, а «плоскими», и задаваться такими выражениями, как *страница текста, три стены фресок* и т. п. [21, с. 128].

В некоторых случаях контейнерами можно считать предметы, которые получают такой статус благодаря семантическому сдвигу, осуществляемому модификаторами. Эти модификаторы подчеркивают наполняемость предметов некой субстанцией, что определяет их в класс «контейнер». Для этого предметам необходимо обладать такой характеристикой, как наличие полости, что и является показателем принадлежности класса «вместилище» [21, с. 127].

Л. А. Чижова определяет вместилище как ограниченную территорию, «которая представляется замкнутым пространством, границы и само вместилище могут быть/не быть продуктом деятельности человека/другого живого существа» [22, с. 5].

Анализ словообразовательных моделей русского языка позволяет выделить следующие семы, идентифицирующие понятие «вместилище»:

- 1) сема «вместилище неживых существ» (роза → розарий; мыло → мыльница);
- 2) сема «вместилище неживых и живых существ» (прибегать/прибежать → прибежище);
- 3) сема «вместилище живых существ, не людей» (корова → коровник);
- 4) сема «вместилище живых существ, людей» (дворня → дворницкая)» [22, с. 14].

Итак, криптокласс имеет признак однородности, так как в его состав входят единицы, которые моделируют-

ся языком однотипно. Но наряду с этим признаком также выделяется и признак неоднородности в связи с наличием моделирующего и моделируемого криптокласса – ядро и периферию соответственно [23, с. 15], т. е. криптокласс – это категория языка, которая образуется по полемому принципу, в котором содержится это самое моделируемое и моделирующее [24, с. 46].

Что касается моделируемых имен, то все слова, которые категоризуются по образу и подобию контейнера, могут входить в криптокласс «вместилище». В таком случае концептуальную структуру можно передать при помощи образной схемы контейнера/вместилища, а сам «контейнер/вместилище» будет определяться как содержание одного объекта в другом.

Криптоклассный подход к описанию языковых явлений является весьма плодотворным, поскольку помогает раскрыть системные связи и системную организацию языка на всех его уровнях.

1. Виноградов В. А. Именные категории в сонгай // Основы африканского языкознания. Именные категории. М. : Аспект-пресс, 1996. С. 264–277.

2. Клингенхейбен А. К возникновению типов языков с именными классами в Африке // Африканское языкознание / под ред. Д. А. Ольдерогге. М. : Изд-во иностр. лит., 1963. С. 43–53.

3. Виноградов В. А. Введение: именные категории в языках Африки // Основы африканского языкознания. Именные категории. М. : Аспект-пресс, 1996. С. 5–24.

4. Виноградов В. А. Именные классы // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд., доп. М. : Бол. Рос. энцикл., 2002. С. 173–174.

5. Борискина О. О. Корпусное исследование криптоклассов английского языка // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : материалы ежегод. Междунар. конф. «Диалог» (Бекасово, 25–29 мая 2011 г.). Вып. 10 (17). М. : Изд-во РГГУ, 2011. С. 135–145.

6. Титов В. Т., Кретов А. А. Роль скрытых категорий в типологическом описании грамматики романских языков // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 1. С. 7–12.

7. Борискина О. О. Классифицирующие структуры в криптоклассном исследовании // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 2. С. 28–33.

8. Уорф Б. Л. Грамматические категории // Принципы типологического анализа языков различного строя. М. : Наука, Гл. ред. восточ. лит., 1972. С. 44–60.

9. Whorf B. L. Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, 1956. 278 p.

10. Li P. Cryptotypes, meaning-form mappings, and overgeneralizations. In E.V. Clark (Ed.), Proceedings of the 24th Child Language Research Forum. Center for the Study of Language and Information, Stanford University, CA, 1993. P. 162–178.

11. Li P., MacWhinney B. Cryptotype, overgeneralization and competition: a connectionist model of the learning of English reversible prefixes // Connection Science. 1996. Vol. 8. No. 1. P. 3–30.

12. Булыгина Т. В. Грамматические и семантические категории и их связи // Аспекты семантических исследований. М. : Наука, 1980. С. 320–355.
13. Henderson M. Between lexical and lexico-grammatical classification: nominal classification in Sinhala // Santa Barbara Papers in Linguistics. Santa Barbara, 2006. № 17. P. 29–48.
14. Greenberg J. H. Numeral Classifiers and Substantival Number: Problems in the Genesis of a Linguistic Type // Working Papers on Language Universals. № 9. P. 1–39.
15. Борискина О. О., Донина О. Английский криптокласс «RES LONGA» или и все-таки они колются // Проблемы лексико-семантической типологии. Вып. I. Воронеж : Изд-во ВГУ, 2011. С. 84–95.
16. Борискина О. О. Корпусная VS Психоллингвистика: конфронтация или кооперация // Вестник Воронежского университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 2. С. 34–39.
17. Johnson M. The Body in the Mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago, 1990. 272 p.
18. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М. : Рус. словари, 2008. 416 с.
19. Яковлева Е. С. К описанию языковой картины мира // Русский язык за рубежом. 1996. № 1–3. С. 47–56.
20. Апресян Ю. Д. Семантическая мотивация несемантических свойств лексем // Die Grammatischen Korrelationen / Ed. by B. Тољовић. Graz. GraLiS: Institut für Slavistik der Karl-Franzens-Universität, 1999. S. 81–96.
21. Борщев В. Б., Парти Б. Х. Генетив меры в русском языке, типы и сорта // Слово и язык : сб. ст. к восьмидесятилетию Ю. Д. Апресяна. М. : Яз. славян. культур, 2011. С. 95–137.
22. Чижова Л. А. Когнитивная категория локативности и различные способы ее выражения в русском языке // Сб. науч. тр. III Междунар. науч. конф. «Современные проблемы славянской филологии – глобализация и обучение русскому языку». Taipei : NCCU, 2011. Т. 10. С. 3–16.
23. Борискина О. О., Кретов А. А. Теория языковой категоризации: национальное языковое сознание сквозь призму криптокласса. Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2003. 211 с.
24. Борискина О. О. Криптоклассный анализ лексики: этапы и перспективы // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2008. № 6. С. 45–50.

© Глушенкова О. А., 2018

УДК 81.111'276.6

Т. А. Кудинова
T. A. Kudinova

СПОСОБЫ КОМПРЕССИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ (на материале английского подязыка биотехнологий)

Среди современных проблем терминологии дискуссионным продолжает оставаться вопрос о требованиях к терминам, в частности о требовании краткости. В статье приведен анализ взглядов исследователей, считающих требование краткости необязательным, поскольку на основании изучения различных терминологий доказана высокая частотность терминологических словосочетаний с целью номинации сложных составных понятий. Другие ученые считают, что слишком протяженные составные термины крайне неудобны в их практическом применении; активное использование терминологических словосочетаний в научной коммуникации обуславливает упрощение и компрессию их словообразовательной структуры. Статья посвящена рассмотрению основных способов компрессии словообразовательной структуры терминологических словосочетаний в английском подязыке биотехнологий: словосложение, различные виды аббревиации, эллипсис, образование цепочечных, телескопических терминов, символа-терминов.

Ключевые слова: терминологическое словосочетание (составной термин), требование краткости, длина термина, словообразовательная структура, компрессия, английский подязык биотехнологий.

METHODS OF COMPRESSION OF THE WORD-FORMING STRUCTURE OF TERMINOLOGICAL PHRASES (on the material of the English sublanguage of biotechnologies)

Among the contemporary problems of terminology, the question of the requirements for terms, in particular the requirement of brevity, continues to be controversial. The article gives an analysis of the views of researchers who consider the requirement of brevity optional, because on the basis of the study of various terminologies, the high frequency of terminological word combinations has been proved with the purpose of nominating complex composite concepts. Other scientists believe that very long composite terms are extremely inconvenient in their practical application; the active use of terminological phrases in scientific communication causes the simplification and compression of their word-forming structure. This article is devoted to the main methods of compression of the word-forming structure of terminological phrases in the English sublanguage of biotechnologies. The most common methods include composing, various types of abbreviation, ellipsis, the formation of chains, telescopic terms, symbol-terms.

Keywords: terminological phrase (compound term), requirement of brevity, term length, word-forming structure, compression, English sublanguage of biotechnologies

Современный этап развития науки о языке отличается пристальным вниманием лингвистов к проблемам терминологии. До сих пор в определении понятия «термин» среди ученых существует ряд разночтений. Так, В. П. Даниленко приводит 19 дефиниций термина из разных работ и словарей и утверждает, что «термин» в лингвистике «имеет рекордное число определений» [1, с. 83–86]. Различные подходы к определению понятия «термин» объясняются спецификой самих наук, изучающих термин, многогранностью данного понятия и, наконец, авторским видением проблемы. При этом большинство исследователей сходятся во мнении, что термин – «слово или словосочетание, имеющее специальное значение, формирующее и выражающее профессиональное понятие и применяемое в коммуникативном процессе общественного производства» [2, с. 12].

Существенными для понимания природы термина служат предъявляемые к нему требования – совокупность характеристик, которыми должен обладать «идеальный» термин. Согласно классификации С. В. Гринева-Гриневи-ча требования целесообразно предъявлять, во-первых, к содержанию и значению термина, во-вторых, к форме и строению термина и, в-третьих, к особенностям применения и функционирования термина [3, с. 30].

К первой группе требований ученый относит *непротиворечивость семантики термина* (соответствие термина отражаемому им понятию), *однозначность термина* в данной области знаний, *полнозначность* («отражение в значении термина минимального количества признаков, достаточных для идентификации обозначаемого им понятия») и *отсутствие синонимов* [3, с. 31–32].

Вторая группа – *соответствие нормам языка* (устранение профессиональных жаргонизмов, устранение несоответствий фонетическим нормам и грамматическим правилам, замена нелитературных форм или подведение под языковые нормы), *краткость* (лексическая краткость – «фиксация в форме термина минимального количества идентификационных признаков, отсутствие “пустых” элементов, не несущих смысловой нагрузки»; формальная краткость – предпочтение терминов с более краткой формой), *деривационная способность термина* (способность образования новых слов), *инвариантность термина* (неизменность формы), *семантическая прозрачность*, или *мотивированность термина* (отражение в структуре термина связи между называемым им понятием и другими понятиями) [3, с. 32–34].

Последняя, третья, группа включает в себя следующие требования: *внедренность* (принятие данного термина специалистами), *интернациональность* (совпадение содержания и формы терминов как минимум в трех национальных языках), *современность* (вытеснение устаревших терминов, их замена новыми), *благозвучность* и *эстетичность* (стремление воспользоваться иными формулировками, чтобы изолировать профессиональную коммуникацию) [3, с. 36].

Среди требований, предъявляемых к терминам, требование краткости является весьма дискуссионным. Согласно точке зрения некоторых ученых требование краткости нельзя считать обязательным, несмотря на то, что краткость термина обеспечивает легкость его запоминания и широту

применения. Более того, требование краткости может противоречить требованиям точности и системности [1; 4]. Иными словами, «термин не есть обиходное слово, и точность в нем важнее краткости. В связи с этим нельзя рассматривать многословность термина как его недостаток» [5, с. 131]. Кроме того, как свидетельствуют многочисленные исследования, синтаксический способ образования терминов является одним из наиболее продуктивных средств пополнения терминологии.

Термины-словосочетания (составные термины), номинативные цельнооформленные единицы, особенно характерны для новых, интенсивно развивающихся областей знания. Поскольку терминология биотехнологий формировалась достаточно поздно, можно предположить, что составные термины для нее весьма характерны. Высокая частотность терминологических словосочетаний в различных терминологиях объясняется необходимостью номинации сложных составных понятий, стремлением к предельно точному обозначению новых процессов и явлений.

Многочисленные исследования терминов-словосочетаний подтверждают ставшее уже традиционным деление составных терминов на двухкомпонентные и многокомпонентные термины. Бесспорно, двухкомпонентные термины имеют наибольший удельный вес в различных терминологиях. В английской терминологии биотехнологий, по результатам нашего исследования, двухкомпонентные термины составляют 59,4 % от общего числа терминологических словосочетаний: *genetic engineering* (*генетическая инженерия*), *molecular cloning* (*молекулярное клонирование*), *stem cell* (*стволовая клетка*).

Анализ выборки научных текстов английского подязыка биотехнологий общим объемом 978 950 словоупотреблений [6, с. 163–172] показал, что в терминологию исследуемого подязыка все более активно внедряются многокомпонентные термины – «полилексемные терминологические сочетания устойчивого типа с числом раздельнооформленных полнозначных компонентов более двух» [6, с. 56]: *gene replacement therapy* (*генная заместительная терапия*), *embryonic stem cell lines* (*линии эмбриональных стволовых клеток*), *DNA restriction fragment length polymorphism* (*полиморфизм длин рестрикционных фрагментов ДНК*). В исследованном материале, наряду с массивом двухкомпонентных терминов, мы обнаружили трех-, четырех-, пяти- и шестикомпонентные.

Несмотря на признание учеными того факта, что терминологические словосочетания отражают стремление точнее передать необходимую информацию, отграничить объект номинации, лаконичность термина все же является важной чертой для процесса коммуникации и восприятия информации [7, с. 13]. По мнению Д. С. Лотте, «чем чаще приходится оперировать с каким-либо понятием, тем большим бременем является длина термина» [8, с. 16]. Громоздкость и чрезвычайная протяженность составных терминов создает неудобства в их практическом применении, что и актуализирует упрощение и компрессию их словообразовательной структуры [9, с. 65]. Чем активнее используется термин, тем быстрее он подвергается компрессии, становится более кратким по форме и удобным для дальнейшего терминологического образования. Е. В. Сусименко и С. В. Рождественская отмеча-

ют, что количество компрессированных терминов увеличивается, возрастает частота их употребления, а компрессия становится одним из ведущих способов терминообразования во всех европейских языках [10, с. 137].

Самыми распространенными способами компрессии терминологических словосочетаний считаются аббревиация, деривация, эллипсис, словосложение. С. В. Гринев объединяет эллипсис, словосложение и аббревиацию в морфолого-синтаксический способ образования терминов, при котором длина исходного составного термина сокращается [11, с. 153]. В. М. Лейчик классифицирует способы сокращения длины терминов и упрощения их структуры по уровням на синтаксические, словообразовательные, морфологические, фонетические и комплексные [12].

Вопрос о структуре терминологических единиц тесно связан с проблемой оптимальной длины термина, под которой В. М. Лейчик понимает «длину, отражающую реальные условия его образования в определенной терминосистеме» [13, с. 51], что собственно является теоретическим обоснованием бесконечности длины термина. Но в действительности длина термина регулируется различными ограничениями. Это, прежде всего, специфика памяти человека (по известной формуле « 7 ± 2 ») [14, с. 25]. Кроме того, являясь частью предложения, составной термин подчиняется общим задачам коммуникации (передача и прием информации), поэтому не может удлиняться бесконечно.

На длину термина оказывают влияние и особенности стиля. Научный стиль речи и научная речь с их требованиями лаконичности, ясности, логической последовательности изложения на практике не могут позволить себе бесконечно-го распространения терминологических словосочетаний.

Представим различные способы компрессии словообразовательной структуры терминологических словосочетаний в английском подязыке биотехнологий.

Словосложение – самый распространенный способ компрессии терминологических словосочетаний. Анализ английского подязыка биотехнологий позволил установить, что из всего многообразия моделей сложные термины с последним компонентом «причастие I» и «причастие II» имеют высокую степень распространенности в научных текстах: *antibody-mediated immune response* (иммунная реакция, опосредованная антителами); *growth hormone-releasing factor* (фактор, стимулирующий выделение гормона роста).

Включение сложных терминов с дефисным написанием в состав терминологических словосочетаний значительно облегчает трактовку смысловой взаимозависимости компонентов составных терминов. Чем больше компонентов в составе терминологического словосочетания, тем больше необходимость показать их логические взаимоотношения. В ряде случаев в одном термине отмечено использование двух-трех дефисов, когда одного оказывается недостаточно: *immune-response-provoking antigens* (антигены, провоцирующие иммунную реакцию); *xenotransplantation-using genetically-altered animal organ* (орган животного, генетически измененный при помощи ксенотрансплантации).

Охарактеризуем основные реализации этого способа компрессии.

1) Лексикализация словосочетаний – словообразовательный процесс, широко используемый в английском

языке: *air lift fermenter* – *airlift fermenter* (эрлифтный ферментер); *asexual embryo genesis* – *asexual embryogenesis* (бесполой эмбриогенез). Сложные термины, функционирующие как неделимые лексикализованные единицы (*agrobacterium*, *wavelength*), могут быть так называемыми единицами неполной лексикализации, не являющимися одной неделимой лексемой (*insect-resistant*, *cell-free*) и иметь дефисное написание [15, с. 220].

2) Использование интернациональных терминов греко-латинского происхождения получило широкое применение благодаря их краткости, способности к терминообразованию в соединении с элементами родного языка, облегченному восприятию интернациональных языковых элементов носителями языка. Изучение исследуемого материала позволило выделить наиболее распространенные греко-латинские терминологические элементы: *trans-* (*transformed* – трансформированный); *poly-* (*polyclonal* – поликлональный); *hetero-* (*heterologous* – гетерологический); *homo-* (*homologous* – гомологический); *cryo-* (*cryoconservation* – криосохранение); *bio-* (*biolayer* – биослой); *anti-* (*antisense* – антисмысловой); *immun-* (*immunofluorescence* – иммунофлуоресценция); *-gen* (*glucogenic* – глюкогенный).

Аббревиация – один из самых продуктивных способов сокращения длины составных терминов, использующийся только в качестве параллельных вариантов терминологических словосочетаний. Последние, подвергаясь компрессии, образуют новые слова, которые отражают те же признаки, что и исходный термин [16, с. 22]. В ходе анализа научных текстов по биотехнологиям были выделены следующие структурные типы аббревиатур:

1) аббревиатуры инициального типа: *EC* – *embryonic cells* (эмбриональные клетки), *ICM* – *inner cell mass* (внутренняя клеточная масса), *Ab* – *antibody* (антитело). В некоторых случаях инициальные аббревиатуры, соединяясь с несокращенными словами, образуют новый инициализм более высокого иерархического ранга: *living MO* образует новое сокращение *LMO* – *living modified organism* (живой модифицированный организм), т. е. инициализм *MO* «вкладывается» в инициализм *LMO*. Нередки инициализмы, которые включают в свой состав также целые слоговые отрезки – как начальные, так и неначные: *RNase* – *ribonuclease* (рибонуклеаза);

2) слоговые аббревиатуры, состоящие из одного или нескольких слогов, обычно начальных: *biotech* – *biotechnology* (биотехнология), *agribiotech* – *agricultural biotechnology* (сельскохозяйственная биотехнология). Иногда слово сокращается до слога, находящегося в середине или конце: *phage* – *bacteriophage* (бактериофаг);

3) смешанный тип образований, совмещающий элементы двух предыдущих: *CaMV* – *cauliflower mosaic virus* (мозаичный вирус цветной капусты);

4) аббревиатуры из сочетания начальной части слова (слов) с целым словом: *T-cells* – *thymine cells* (клетки вилочковой железы);

5) аббревиатуры, совпадающие по форме со словами английского языка: *FISH* – *fluorescence in situ hybridization* (флуоресцентная гибридизация *in situ*); *ELISA* – *enzyme-linked immunosorbent assay* (иммуноферментный анализ); *SCAR* – *sequence characterized amplified regions*

(амплифицированные области, охарактеризованные секвенированием); *TAPE* – *transverse alternating field electrophoresis* (электрофорез поперечного переменного поля);

б) сочетание аббревиации со словосложением: *DEPC-treated water* (вода, обработанная диэтилпирокربонатом), где первый компонент представляет собой сокращение сложного слова *diethylpyrocarbonate*; *PHB-producing enzymes* (ферменты, вырабатывающие полигидроксибутират), где *PHB* – *polyhydroxybutyrate*.

Эллипсис малоинформативных компонентов термина, выражающих признаки понятия, ясные из системы понятий в целом. Так, в трехкомпонентном термине *red blood cell* (*эритроцит*) второй компонент термина в научном тексте не используется, а в словарях приводится как факультативный. В термине *artificial nutrient medium* (*искусственная питательная среда*) термин *medium* переводится как *среда* или *питательная среда*, поэтому в научных текстах слово *nutrient* может опускаться. Эллиптической компрессии могут также подвергаться малоинформативные компоненты термина с превращением оставшегося компонента в существительное. Так, трехкомпонентный термин *prenatal diagnostic technology* (*пренатальная диагностическая технология*) преобразуется в двухкомпонентный термин *prenatal diagnostics* (*пренатальная диагностика*). Из примера видно, что при сокращении длины составного термина могут выпадать лексемы, выражающие общенаучные базовые понятия.

К **морфологическому** способу компрессии терминов-словосочетаний можно отнести:

1) образование цепочечных терминов, в составе которых имеется не менее трех «склеенных» основ: *ribonucleoprotein* (*рибонуклеопротеин*); *aminocyclopropane* (*аминоциклопропан*);

2) образование телескопических терминов, составленных из начала одного и конца другого слова: термин *phagemid* (*фагмид*) получился в результате сложения терминов *phage* и *plasmid*.

Образование символа-терминов [12, с. 71] с применением буквенных и числовых знаков-символов. Например: *beta-lactamase* (*бета-лактамаза*), *G-protein* (*G-белок*), *aminocyclopropane-1-carboxylic acid* (*аминоциклопропан-1-карбоновая кислота*).

Необходимость точности, речевой и письменной экономии языковых средств объясняет целесообразность использования укороченных форм терминологических словосочетаний, а благодаря контексту правильное понимание значения термина, подвергнутого компрессии, не искажается. Охарактеризованные выше разновидности компрессии словообразовательной структуры составных терминов могут быть использованы при создании относительно кратких терминов, при их идентификации с полными терминами, а также при переводе научно-технических текстов.

1. Даниленко В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977. 246 с.

2. Абрамова Г. А. Медицинская лексика: основные свойства и тенденции развития: моногр. М.; Краснодар: Изд-во Куб. гос. ун-та; Общество любителей российской словесности, 2003. 246 с.

3. Гринев-Гриневич С. В. Терминоведение: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 304 с.

4. Волкова И. Н. Стандартизация научно-технической терминологии. М.: Изд-во стандартов, 1984. 199 с.

5. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология: вопросы теории. М.: Едиториал УРСС, 2003. 248 с.

6. Кудинова Т. А. Структурно-семантические особенности многокомпонентных терминов в подязыке биотехнологий (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2006. 245 с.

7. Кудрявцева И. Г. Особенности формальной структуры и семантические характеристики терминологических словосочетаний (на материале английской и русской специальной лексики научно-технической области «Интернет»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 21 с.

8. Лотте Д. С. Краткие формы научно-технических терминов. М.: Наука, 1971. 84 с.

9. Шарафутдинова Н. С. Разновидности компрессии словообразовательной структуры терминов // Вестник Ульяновского государственного технического университета. 1998. № 3 (4). С. 65–69.

10. Сусименко Е. В., Рождественская С. В. Проблемные аспекты в определении научного термина и его свойств // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2012. № 1 (12). С. 135–138.

11. Гринев С. В. Введение в терминоведение. М.: Москов. Лицей, 1993. 309 с.

12. Лейчик В. М. Оптимальная длина и оптимальная структура термина // Вопросы языкознания. 1981. № 2. С. 63–73.

13. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М.: КомКнига, 2006. 256 с.

14. Бурлакова В. В. Основы структуры словосочетания в современном английском языке. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1975. 135 с.

15. Фомина М. И. Современный русский язык. Лексикология: учеб. М.: Высш. шк., 2001. 415 с.

16. Кудинова Т. А. Структурные типы аббревиатур в терминологии английского подязыка биотехнологий // Языки для специальных целей и профессиональная коммуникация. Орел: Орлов. гос. ин-т искусств и культуры, 2009. С. 22–25.

МИФОНИМЫ АНТИЧНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ ДЛЯ ОБОЗНАЧЕНИЯ АСТРОНОМИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ, МИНЕРАЛОВ И ХИМИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ (на материале английского и немецкого языков)

В статье проанализированы мифонимы для обозначения астрономических объектов, минералов и химических элементов на материале английского и немецкого языков и проведено их этимологическое исследование. В работе приводится тематическая классификация мифонимов, обозначающих минералы, химические элементы и астрономические объекты (планеты, звезды, созвездия, спутники, астероиды), взятых из античности, на английском и немецком языках. Автор дает определения таким понятиям, как миф, мифоним, астрономическое название, астрономический объект, культура.

Ключевые слова: миф, мифоним, культура, астрономический объект, общекультурная лексика, этимология, ономастика.

MYTHONYMES OF ANTIQUE ORIGIN FOR IDENTIFICATION OF ASTRONOMICAL OBJECTS, MINERALS AND CHEMICAL ELEMENTS (on the material of English and German languages)

The main purpose of the article is the analysis of mythonyms for the identification of astronomical objects, minerals and chemical elements on the material of English and German languages and the conduct of their etymological research. The thematic classification of mythonyms, which denote minerals, chemical elements and astronomical objects (planets, stars, constellations, satellites, asteroids), taken from antiquity, is given in the work in English and German languages. The author gives definitions to such concepts as: myth, mythonym, astronomical name, astronomical object, culture. In order to find out what historical information is born by myths taken from ancient mythology, the author gives their etymology.

Keywords: myth, mythonym, culture, astronomical object, general cultural vocabulary, etymology, onomastics.

Двадцать первый век ознаменовал поиск путей гармоничного сосуществования поликультурных цивилизаций. Современную идею межкультурной коммуникации можно рассматривать как факт духовной интеграции народов. Отсюда вполне логично рассматривать ее как новый тип коммуникации, для которой характерны приобщение к культурам других народов, плодотворное сотрудничество и жизнь в многонациональной среде.

К общекультурной лексике можно отнести слова, имеющие одно и то же лексическое значение, один язык-источник и функционирующие в двух или более языках, но не всегда совпадающие графически и фонетически [1, с. 123]. В статье как пример общекультурной лексики рассмотрены мифонимы, использующиеся для обозначения астрономических объектов, минералов и химических элементов в английском и немецком языках.

Мифы передавались устно из поколения в поколение как древние рассказы о богах и героях, а с появлением письменности их стали записывать на папирусе, бумаге. Их корни в древних греческих, римских и библейских мифах [2, с. 61]. Магическая функция языка в архаичных культурах обусловлена мифологическими представлениями народа, одухотворением всего окружающего мира. По мысли Э. Кассирера, структура мифологического языкового мира в значительной степени определяется одинаковыми духовными представлениями: «Миф оживает и обогащается благодаря языку, а язык – благодаря мифу» [3, с. 41].

Мифоним – собственное имя вымышленного объекта любой категории (героя, божества, демонического персонажа, места) в мифах и сказаниях; мифологическая ономастика как совокупность имен собственных сверхъестественных

существ составляет значительную часть ономастического пространства [3, с. 14].

В состав мифонимов входят именованья людей, животных, растений, народов, географических и космографических объектов, различных предметов, в действительности никогда не существовавших, а известных нам из сказок и мифов. В связи с тем что мифонимы, к числу которых относятся имена собственные, взятые из античных (греко-римских) мифов, широко используются в большинстве европейских языков, особое значение имеют сравнительные описания, позволяющие со- и противопоставить обращение к одному культурному пласту в разных национальных культурах.

Как уже говорилось, в статье рассмотрены две группы имен собственных, включающих имена на основе мифонимов, – названия астрономических объектов и названия химических элементов и минералов.

Астрономические названия – один из самых ярких памятников истории астрономии. Они дают представление о практическом использовании звездного неба для ориентации во времени и пространстве и о том, как древние люди понимали небесные тела.

К астрономическим объектам относятся *звезды* (небесные тела, ночью видимые как светящаяся точка), *созвездия* (участки звездного неба, выделенные для удобства ориентировки на небесной сфере и обозначения звезд), *планеты* (небесные тела, движущиеся вокруг Солнца и светящиеся его отраженным светом), *спутники* (небесные тела, обращающиеся вокруг планеты), *астероиды* (малые планеты с диаметром от 1 до 1000 километров).

Даже поверхностное знакомство (на уровне школьной программы) с названиями астрономических объектов

позволяет предположить, что модель на основе мифонима является продуктивной. Такую же гипотезу можно сформулировать относительно названий *химических элементов* (совокупностей атомов с одинаковым зарядом ядра) и *минералов* (естественных неорганических образований кристаллической структуры, приблизительно однородных по химическому составу и физическим свойствам, залегающих в глубинах или на поверхности Земли).

За подтверждением гипотезы обратимся к свидетельствам немецкого и английского языков.

Используя в качестве точки отсчета тип обозначаемого объекта, систематизируем обнаруженные в обоих языках названия на основе мифонимов.

1. Астрономические объекты.

А. Планеты.

(англ.) **Venus** – (нем.) **Venus** – Венера, по имени древнеримской богини любви и красоты Венеры;

(англ.) **Jupiter** – (нем.) **Jupiter** – Юпитер, по имени древнеримского верховного бога света, грома и молнии Юпитера;

(англ.) **Mars** – (нем.) **Mars** – Марс, по имени бога войны у древних римлян Марса;

(англ.) **Mercury** – (нем.) **Merkur** – Меркурий, по имени древнеримского бога торговли Меркурия;

(англ.) **Uranium** – (нем.) **Uranus** – Уран, по имени греческого бога неба Урана;

(англ.) **Neptune** – (нем.) **Neptun** – Нептун, по имени римского повелителя вод Нептуна (греческого Посейдона), символом которого является трезубец;

(англ.) **Pluto** – (нем.) **Pluto** – Плутон, по имени римского бога подземного царства Плутона;

(англ.) **Ceres** – (нем.) **Ceres** – Церера, по имени древнегреческой богини земледелия и плодородия Цереры.

Б. Астероиды.

(англ.) **Juno** – (нем.) **Juno** – Юнона, астероид главного астероидного пояса. Открыт 1 сентября 1804 г. немецким астрономом Карлом Хардингом в обсерватории Шретера, по имени древнеримской богини, супруги Юпитера Юноны;

(англ.) **Pallada** – (нем.) **Pallas** – Паллада, второй открытый астероид, открыт 28 марта 1802 г. немецким астрономом Генрихом Вильгельмом Ольберсом, по имени дочери Тритона и подруги Афины;

(англ.) **Psyche** – (нем.) **Psyche** – Психея, астероид главного пояса, который принадлежит к богатому металлами спектральному классу, был открыт 17 марта 1852 г. итальянским астрономом Аннибале де Гаспарисом в обсерватории Каподимонте в Неаполе, по имени древнегреческой богини Психеи, олицетворяющей душу в образе бабочки.

Б. Астероиды.

(англ.) **Juno** – (нем.) **Juno** – Юнона, по имени древнеримской богини Юноны, супруги Юпитера;

(англ.) **Pallada** – (нем.) **Pallas** – Паллада, по имени дочери Тритона и подруги Афины;

(англ.) **Psyche** – (нем.) **Psyche** – Психея, по имени древнегреческой богини Психеи, олицетворяющей душу в образе бабочки.

В. Созвездия.

(англ.) **Orion** – (нем.) **Orion** – Орион, по имени Ориона, в древнегреческой мифологии беотийского охотника-великана.

Г. Звезды.

(англ.) **Castor** – (нем.) **Castor** – Кастор (звезда созвездия Близнецов), по имени одного из мифических близнецов Диоскуров, матерью которых была красавица Леда, отцом Кастора был Тиндарей;

(англ.) **Atlas** – (нем.) **Atlas** – Атлас (тройная звёздная система в скоплении Плеяд), по имени древнегреческого могучего титана, сына титана Иапета и океаниды Климены;

(англ.) **Pleione** – (нем.) **Pleione** – Плейона (двойная переменная звезда в скоплении Плеяд), по имени океаниды, супруги титана Атланта, матери сестёр-плеяд;

(англ.) **Maia** – (нем.) **Maia** – Майя (звезда в скоплении Плеяд), по имени одной из семи дочерей Атланта и Плейоны;

(англ.) **Pollux** – (нем.) **Pollux** – Поллукс (в созвездии Близнецов), по имени одного из мифических близнецов Диоскуров – Полидевка, сына Леды и Зевса.

Д. Спутники.

(англ.) **Phobos** – (нем.) **Phobos** – Фобос (спутник Марса), по имени древнегреческого бога Фобоса, спутника бога войны Ареса;

(англ.) **Deimos** – (нем.) **Deimos** – Деймос (спутник Марса), по имени древнегреческого бога ужаса Деймоса, спутника бога войны Ареса.

Названия астрономических объектов (планет, звезд, созвездий, спутников, астероидов) на английском и немецком языках пишутся с прописной буквы.

2. Минералы.

(англ.) **castorite** – (нем.) **Castorit** – касторит;

(англ.) **pollucite** – (нем.) **Pollucit** – поллукцит.

Как и упомянутые выше названия спутников, названия минералов восходят к именам мифологических персонажей – близнецов Диоскуров.

Особенностью подгруппы «минералы» является то, что английские названия минералов пишутся со строчной буквы, а немецкие – с прописной.

3. Химические элементы.

(англ.) **niobium** – (нем.) **Niob** – ниобий, химический элемент с атомным номером 41, по имени Ниобы – дочери мифологического Тантала;

(англ.) **promethium** – (нем.) **Promethium** – прометий, химический элемент с атомным номером 61, по имени Прометея, одного из титанов, защитника людей от произвола богов;

(англ.) **tantalum** – (нем.) **Tantal** – тантал, химический элемент с атомным номером 73, по имени Тантала, героя греческой мифологии.

Особняком как в этой группе, так и во всем рассмотренном перечне названий стоят следующие:

(англ.) **neptunium** – (нем.) **Neptunium** – нептуний (атомный номер – 93);

(англ.) **plutonium** – (нем.) **Plutonium** – плутоний (атомный номер – 94);

(англ.) **palladium** – (нем.) **Palladium** – палладий (атомный номер – 46).

На первый взгляд кажется, что эти названия образованы по той же модели, что и все ранее рассмотренные, т. е. восходят непосредственно к мифонимам. Однако, как можно судить по справочным изданиям, в данном случае имеет место опосредованная мотивация: отправной точкой для создателей названий послужили не имена богов и героев,

а названия упомянутых выше астрономических объектов: планет Нептун и Плутон, астероида Паллада.

Так, нептуний и плутоний названы таким образом в связи с тем, что расположение элементов друг за другом в периодической системе напоминает расположение планет Нептун и Плутон относительно друг друга (Нептун – первая планета, расположенная за Ураном, а Плутон – вторая). Элемент палладий, открытый в 1803 г., получил имя по ассоциации с открытой двумя годами ранее малой планетой (история названий химических элементов дана по: [4; 5]).

Приведенные примеры показывают, что одним из результатов осмысления мифов, их сюжетов и персонажей, иначе говоря, одним из результатов познавательной деятельности человека, является использование мифонимов античного происхождения для номинации астрономических объектов, минералов и химических элементов. Важно отметить и то, что это явление имеет универсальный характер.

Для изучения процессов номинации существенным является то обстоятельство, что некоторые перенесенные в науку имена античных персонажей получили несколько предметных соотносительностей. В таких подгруппах, как «минералы» и «химические элементы», на базе одного звукового комплекса – античного имени, возникли независимые

слова – омонимы, связанные общностью образования. В таком случае следует говорить о вторичной (опосредованной) номинации.

1. Кучешева И. Л. Анализ топонимов и антропонимов в составе мифонимов библейского происхождения через призму лингвокультурологии (на материале английского и немецкого языков) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3. С. 118–125.

2. Бабалова Г. Г., Кучешева И. Л. Семантическая классификация мифонимов (на материале английского языка) // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков». Омск: Ом. юрид. акад., 2016. С. 61–64.

3. Кассирер Э. Сила метафоры // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 33–43.

4. Фигуровский Н. А. Открытие элементов и происхождение их названий. М.: Наука, 1970. 207 с.

5. Леенсон И. А. Язык химии. Этимология химических названий. М.: Corpus, 2016. 464 с.

© Кучешева И. Л., 2018

УДК 81.342

ПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕЛЕДЕБАТЫ КАК ОБЪЕКТ ЗВУКОСЕМАНТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (на материале теледебатов во Франции в ходе предвыборной кампании 2017 года)

Статья посвящена изучению роли звуко-символизма в политическом дискурсе. Авторами был проведен звуко-семантический анализ реплики кандидата в президенты Франции Марин Ле Пен, базирующийся на статистическом анализе фонетической транскрипции. В результате были выявлены звуковые и ассоциативные контрасты, которые усиливают смысловую оппозицию, лежащую в основе текста. Полученный результат подтверждает версию о роли звуков в создании эмоционального фона и коммуникативном воздействии на избирателей.

Ключевые слова: звуко-символизм, фоносемантический анализ, статистический анализ звуков, дебаты.

Одним из важных моментов предвыборной кампании в любой демократической стране является проведение политической полемики ее лидеров в телевизионном эфире. Телевизионные дебаты между кандидатами на пост руководителя страны всегда воспринимаются электоратом с большим интересом и энтузиазмом: они позволяют избирателями сформировать собственное мнение и сделать выбор в пользу того или иного политика. Именно по этой причине

POLITICAL TELEDVBATS AS OBJECT OF SOUND-SEMANTIC RESEARCH (on the materials of TV debates in France during the presidential election campaign of 2017)

This article is devoted to the study of the role of sound symbolism in political discourse. The authors carried out a sound-semantic analysis of the replica of Marin Le Pen, the presidential candidate of France, based on the statistical analysis of phonetic transcription. As a result, sound and associative contrasts were revealed, which strengthen the semantic opposition underlying the text. The obtained result confirms the version about the role of sounds in the creation of an emotional background and the implementation of a communicative effect on voters.

Keywords: sound-symbolism, phonosemantic analysis, statistical analysis of sounds, debate.

для воздействия на зрителей во время теледебатов используются все средства – как лингвистические, так и экстралингвистические. В связи с этим и анализ телевизионных дебатов должен быть всесторонним. Однако на данный момент комплексные исследования выступлений по телевидению политических лидеров отсутствуют. Чаще всего эти вопросы рассматриваются в рамках работ по избирательным технологиям, телевизионной журналистике, психологии манипу-

ляций, социально-психологическим и жанровым особенностям политического дискурса (Мицкевич, Файерстоун (1993); Шейгал (2004); Русакова, Максимова (2004); Уханова-Шмыгова (2002); Алтунян (2006); Андреев (2004)). Отсутствуют работы, включающие комплексный лингвистический анализ политических теледебатов, несмотря на то, что все уровни языка – лексико-грамматический, стилистический, фонетический – обладают высоким потенциалом воздействия на зрительскую аудиторию. И если лексико-семантическое наполнение и стилистические характеристики текстов, озвученных политиками, входят в тематику небольшого количества лингвистических исследований, фонетическая составляющая изучается крайне редко, хотя известно, что фонетические единицы как сегментного, так и суперсегментного уровня имеют большое значение в передаче смысла звучащего текста и оказании коммуникативного эффекта на аудиторию. Исследования, позволяющие это утверждать, проводились на материале текстов различных жанров, стилей, на примере различных языков (Нурахметов (1997); Крюкова (1981); Майорова (1970); Краилина (2005); Тамбовцева (2007), Терехова (2008)). В данной статье мы попытались показать роль фонетического состава сегментного (звукового) уровня на материале телевизионных выступлений французских политических лидеров. Для решения поставленной задачи был проведен анализ отрывка из выступления по телевидению кандидата на пост президента Франции от партии «Национальный фронт» Марин Ле Пен.

Основой для нашего исследования послужила теория звукового символизма, под которым традиционно понимают «закономерную, не произвольную, фонетически мотивированную связь между фонемами слова и полагаемым в основу номинации незвуковым (неакустическим) признаком денотата (мотивом)» [1]. Взгляды ученых, разработавших теорию звуко-символизма (от Платона до лингвистов современности), могут быть обобщены в высказывании В. В. Левицкого о том, что «целостность значимых единиц языка, представляющих собой единство материального и идеального, возможна лишь при условии, что между формой и содержанием в языке существует некоторая взаимосвязь, мотивирующая выбор той или иной единицы при обозначении сегментов плана содержания» [2, с. 69].

Как отмечает Д. А. Романов, существует два основных подхода к изучению связи звука и смысла: метафорический и ассоциативный [3]. Метафорический, или литературный, подход базируется на принципе корреляции звука с эмоцией. Данная корреляция «передается опосредованно, через иные образы, с привлечением творческого начала, т. е. метафорически» [4, с. 7]. Ассоциативный подход базируется на ассоциации звуков с конкретными характеристиками реальности, такими как размер, длина или цвет. В рамках данного подхода анализируются ассоциации носителей языка на демонстрируемые им стимулы-звуки, причем учеными проводятся не только опросы информантов, но также исследования, посвященные звуковой семантике с помощью применения математических формул и методик шкалирования, что обеспечивает более точные выводы. Одну из таких методик мы использовали в нашем исследовании.

Для определения роли звукового символизма в политическом дискурсе приведем анализ реплики Марин Ле Пен.

«Vous êtes le candidat de la fermeture, de la fermeture des usines, de la fermeture des maternités, de la fermeture des postes de police, de la fermeture des hôpitaux. La seule chose que vous voulez pas fermer c'est précisément les frontières. Vous ne voulez pas que ce soient les Français qui aient la clé de ces frontières. Vous voulez livrer la France à une immigration massive, parce que les grands patrons qui sont vos amis attendent que ça d'ailleurs pour pouvoir peser à la baisse sur les salaires. C'est pour ça que vous êtes allé en Algérie et avez réclamé une autoroute migratoire, une autoroute migratoire entre la France et l'Algérie. Vous êtes entre les mains des communautaristes. Vous parlez d'unité. Non, le communautarisme c'est le contraire de l'unité. C'est le contraire de l'Union de la France et des Français entre eux. Monsieur Macron c'est exactement le projet qui vise à déstructurer notre pays, à l'affaiblir peut-être, parce que cela faciliterait effectivement le travail des puissances financières qui sont auprès de vous et qui cherchent à tirer profit de notre pays, à se servir et non pas bien entendu à le servir» (Débat de l'entre-deux-tours _ Marine Le Pen _ Emmanuel Macron // Youtube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=iOAbDlWgz0> (дата обращения: 10.03.2018)).

Представим фонетическую транскрипцию реплики, так как именно запись звучания необходима для применения выбранной нами методики.

[vu zet la kã di da da la fɛv mɑ ty:ɐ||da la fɛv mɑ ty:ɐ de zy zin|da la fɛv mɑ ty:ɐ da ma tɛv ni tɛ|da la fɛv mɑ ty:ɐ da pɔs ta da pɔ lis|da la fɛv mɑ ty:ɐ de zo pi to||la sœl fo:z kɑ vu vu le pa fɛv mɛ|se pɛ si ze mɑ|le fɔʁ tje:ɐ||vu na vu le pa kɑ sa swa le fɔʁ sɛ|ki ɛ la kle da se fɔʁ tje:ɐ||vu vu le li vœ la fɔʁ|sɑ yni mi gva sɔʁ ma si:v||pav sa kɑ le gva pa tɛʃ ki sɔ vo za mɪla tã:d kɑ sa da jœ:ɐ||pav pu vwa:ɐ pa ze a la bes|syv le sa lɛ:ɐ||se pav sa kɑ vu ze ta le ã nal ze vɪ|e a ve vœ kla mɛly no to but mi gva tva:ɐ||y no to but mig va tva:ɐ ã tva la fɔʁ: se lal ze vɪ||vu ze tã tva le mɛ de kɔ my no ta vɪst||vu pav le dy ni tɛ||nɔ||la kɔ my no ta vɪ smɑ|se la kɔ tɛ:ɐ||da ly ni tɛ||se la kɔ tɛ:ɐ||da ly nɔ||da la fɔʁ: se de fɔʁ se ã tɛ||mɑ sɔʁ mak vɔ||se tɛg zak tɑ mɑ la pɔv ze|ki vi: za des tɛyk ty vɛ|nɔ tva pɛ i||la la fɛ bli:v|pœ tɛtɛ||pav sa kɑ sa la fa si li tɛ|fɛk ti vma||la tva vaj||de pɥi sã:s fi nã sje:ɐ|ki sɔ o pɛv da vu|le ki fɛv fa ti vœ pɔv fi|da nɔ tva pɛ i||la sa sɛv vɪ:v|e nɔ pa bjɛ nã tã dyla la sɛv vɪ:v].

При проведении звуко-семантического исследования, базирующегося на статистическом анализе фонетической транскрипции, мы опирались на методику Е. В. Федоровой

* «Вы являетесь кандидатом закрытия: закрытия заводов, закрытия роддомов, закрытия полицейских участков, закрытия больниц. Единственное, что вы точно не хотите закрывать – это границы. Вы не хотите, чтобы у французов был ключ от этих границ. Вы хотите отдать Францию в руки массовой иммиграции, потому что великие покровители, которые являются вашими друзьями, ждут этого, чтобы иметь возможность оказывать давление на снижение заработной платы. Вот почему вы отправились в Алжир и потребовали создать миграционную автомагистраль между Францией и Алжиром. Вы находитесь в руках коммуитаристов. Вы говорите о единстве. Но коммуитаризм – это противоположность единства. Это противоположность Союза Франции и Французам между собой.

Г-н Макрон, именно этот проект направлен на то, чтобы разрушить нашу страну, чтобы, возможно, ослабить ее, поскольку это содействовало бы деятельности финансовых гигантов, которые вас окружают и которые стараются извлечь выгоду из нашей страны, использовать ее, а не служить ей» (перевод наш – Т. Л., А. Л.).

[5, с. 84–88], в которой были представлены символические значения звуков по 10 биполярным шкалам (табл. 1–3).

Вначале мы просчитали статистические данные: общее количество звуков в тексте, количество каждого звука в анализируемой реплике, доля каждого звука, его характеристика по 10 биполярным шкалам.

Проанализировав частотность употребления тех или иных гласных и согласных французского языка с помощью специально разработанной компьютерной программы, мы установили, что в данной реплике Марин Ле Пен наиболее частыми звуками являются [i], [э], [а], [е], [у], [l], [t], [d].

Каждому из этих звуков могут соответствовать не только определенные характеристики, но и ассоциации [5]:

[i] – быстрый, малый, бесцветный; признаки: контакт, движение, легкий.

[а] – быстрый яркий, простой, сильный, светлый; признак: речь.

[э] – сильный, быстрый, неприятный, глубокий.

[е] – мелкий, простой, скорее светлый.

[у] – резкий, быстрый, неприятный.

[l] – сильный, глубокий, плавный, яркий.

[t] – сильный, резкий, быстрый; признак: контакт, движение.

[d] – сложный, глубокий.

Данные проведенного нами статистического анализа звуков позволяют сделать вывод о преобладании их следующих особенностей:

– быстрый (речь идет об ограничении избирателя по времени для принятия решения о выбираемом кандидате);

– сильный (сила воздействия данного кандидата на аудиторию);

– резкий (критика оппонента и безальтернативность предлагаемой программы);

– цветной, яркий (речь говорящего наполнена яркими стилистическими фигурами).

Таблица 1

Символические значения звуков французской транскрипции по 10 биполярным шкалам

Звук	Большой/ маленький	Светлый/ темный	Яркий/ тусклый	Резкий/ плавный	Сложный/ простой	Глубокий/ плоский	Цветной/ бесцветный	Быстрый/ медленный	Сильный/ слабый	Приятный/ неприятный
α	2,14	1,29	1,57	1,57	1,57	2,71	1,29	1,43	1,43	1,65
е	1,29	3,00	2,00	1,29	2,14	1,43	1,29	1,57	2,00	1,67
с	0,86	1,71	2,29	2,86	1,57	3,14	3,00	1,71	2,57	2,45
а	2,29	2,86	3,00	2,71	0,86	1,43	2,43	3,14	2,57	2,31
е	1,14	2,43	3,00	2,43	1,43	0,71	3,14	1,86	1,86	2,06
і	1,71	1,57	0,43	1,86	1,57	1,86	1,14	3,00	1,71	1,65
о	1,86	1,71	1,71	1,43	1,71	3,57	2,29	2,00	1,57	2,04
u	0,86	1,29	1,43	2,43	3,14	1,14	1,86	2,14	1,71	1,98
y	1,71	2,14	2,14	3,29	1,29	0,57	1,43	2,57	1,29	1,80
oe	2,00	2,00	1,86	1,43	2,29	2,00	1,86	1,43	1,71	1,80
oe	2,57	2,71	1,71	1,86	2,29	1,71	2,00	2,29	2,71	2,08
Е	1,86	2,43	1,86	2,00	2,43	1,86	2,71	2,00	2,29	2,16
x	2,29	1,00	1,86	1,14	2,86	2,71	0,57	1,71	1,14	1,71
э	2,00	1,00	1,00	2,14	2,14	2,00	1,71	2,43	2,71	2,02
ä	2,57	1,00	1,71	1,29	2,14	2,00	1,71	1,29	1,43	1,65
ø	1,57	1,86	1,29	2,57	2,86	2,43	1,14	1,71	1,57	1,94
Среднее значение по гласным	1,79	1,88	1,80	2,02	2,02	1,96	1,85	2,02	1,89	1,94
b	2,14	2,14	2,43	3,14	1,29	1,57	1,71	2,14	2,71	2,14
d	1,14	2,00	2,14	3,14	2,00	2,29	2,29	3,71	3,00	2,65
f	0,86	1,29	1,57	0,71	1,57	1,29	1,43	2,00	1,43	1,43
g	2,43	1,29	1,57	2,86	2,57	1,57	1,14	1,86	1,57	1,88
j	1,00	2,57	2,00	1,57	2,29	0,71	2,14	1,71	0,57	1,57
k	1,29	2,00	2,00	3,57	2,43	1,57	2,29	2,57	2,00	2,35
l	1,43	1,86	2,29	2,00	2,57	2,00	2,29	1,57	2,14	2,12
m	2,43	1,00	1,43	2,14	2,43	2,57	1,86	2,14	1,86	2,06
n	1,86	1,00	1,29	2,14	2,14	1,86	1,86	2,14	2,14	1,94
p	1,71	2,43	2,29	2,71	1,43	1,57	2,14	3,29	3,00	2,35
r	1,71	1,14	1,86	2,43	2,14	2,14	2,71	2,71	2,00	2,29
s	0,71	2,14	1,43	1,86	1,86	1,29	1,57	1,14	1,57	1,53
t	1,43	2,00	2,86	3,29	1,43	1,00	2,71	2,86	2,86	2,43
v	1,43	2,43	2,00	1,57	1,86	1,86	2,29	2,57	1,57	1,96
w	1,57	1,57	1,71	1,43	2,86	2,00	1,86	1,57	1,00	1,78
z	0,57	0,71	2,14	1,86	2,43	2,00	1,57	1,86	1,71	1,94
ř	1,57	2,71	2,00	1,43	2,14	2,43	2,86	1,57	1,86	2,04
'	0,57	1,86	1,14	1,29	2,57	0,86	1,43	1,29	1,71	1,47
m	0,86	1,00	1,00	1,43	2,57	1,14	0,71	1,43	1,00	1,33
y	0,29	1,29	1,29	1,00	3,14	1,57	1,43	1,43	0,71	1,51
Среднее значение по согласным	1,35	1,72	1,82	2,08	2,19	1,66	1,91	2,08	1,82	1,94

Таблица 2

Частотность употребления звуков французской транскрипции в анализируемом тексте,
их символические значения по 10 биполярным шкалам

	Кол-во звуков в тексте	Большой/ маленький	Светлый/ темный	Яркий / тусклый	Резкий/ плавный	Сложный/ простой	Глубокий/ плоский	Цветной/ бесцветный	Быстрый/ медленный	Сильный/ слабый	Приятный/ неприятный
ɑ	0	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
ɛ	39	50,14286	117	78	50,14286	83,57143	55,71429	50,14286	61,28571	78	65,26531
ɔ	21	18	36	48	60	33	66	63	36	54	51,42857
a	74	169,1429	211,4286	222	200,8571	63,42857	105,7143	179,7143	232,5714	190,2857	170,6531
e	39	44,57143	94,71429	117	94,71429	55,71429	27,85714	122,5714	72,42857	72,42857	80,38776
i	37	63,42857	58,14286	15,85714	68,71429	58,14286	68,71429	42,28571	111	63,42857	61,16327
o	10	18,57143	17,14286	17,14286	14,28571	17,14286	35,71429	22,85714	20	15,71429	20,40816
u	16	13,71429	20,57143	22,85714	38,85714	50,28571	18,28571	29,71429	34,28571	27,42857	31,67347
y	18	30,85714	38,57143	38,57143	59,14286	23,14286	10,28571	25,71429	46,28571	23,14286	32,32653
œ	0	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
ø	2	5,142857	5,428571	3,428571	3,714286	4,571429	3,428571	4	4,571429	5,428571	4,163265
ɛ̃	2	3,714286	4,857143	3,714286	4	4,857143	3,714286	5,428571	4	4,571429	4,326531
ɔ̃	12	27,42857	12	22,28571	13,71429	34,28571	32,57143	6,857143	20,57143	13,71429	20,57143
ə	47	94	47	47	100,7143	100,7143	94	80,57143	114,1429	127,5714	94,95918
ã	19	48,85714	19	32,57143	24,42857	40,71429	38	32,57143	24,42857	27,14286	31,40816
ø	3	4,714286	5,571429	3,857143	7,714286	8,571429	7,285714	3,428571	5,142857	4,714286	5,816327
Сумма значений по гласным звукам	339	592,2857	687,4286	672,2857	741	576,1429	567,2857	668,8571	786,7143	707,5714	674,551
b	3	6,428571	6,428571	7,285714	9,428571	3,857143	4,714286	5,142857	6,428571	8,142857	6,428571
d	26	29,71429	52	55,71429	81,71429	52	59,42857	59,42857	96,57143	78	68,97959
f	18	15,42857	23,14286	28,28571	12,85714	28,28571	23,14286	25,71429	36	25,71429	25,71429
g	5	12,14286	6,428571	7,857143	14,28571	12,85714	7,857143	5,714286	9,285714	7,857143	9,387755
j	9	9	23,14286	18	14,14286	20,57143	6,428571	19,28571	15,42857	5,142857	14,14286

k	22	28,28571	44	44	78,57143	53,42857	34,57143	50,28571	56,57143	44	51,63265
l	43	61,42857	79,85714	98,28571	86	110,5714	86	98,28571	67,57143	92,14286	91,26531
m	22	53,42857	22	31,42857	47,14286	53,42857	56,57143	40,85714	47,14286	40,85714	45,34694
n	18	33,42857	18	23,14286	38,57143	38,57143	33,42857	33,42857	38,57143	38,57143	34,89796
p	22	37,71429	53,42857	50,28571	59,71429	31,42857	34,57143	47,14286	72,28571	66	51,63265
r	72	123,4286	82,28571	133,7143	174,8571	154,2857	154,2857	195,4286	195,4286	144	164,5714
s	40	28,57143	85,71429	57,14286	74,28571	74,28571	51,42857	62,85714	45,71429	62,85714	61,22449
t	45	64,28571	90	128,5714	147,8571	64,28571	45	122,1429	128,5714	128,5714	109,2857
v	21	30	51	42	33	39	39	48	54	33	41,14286
w	4	6,285714	6,285714	6,857143	5,714286	11,42857	8	7,428571	6,285714	4	7,102041
z	12	6,857143	8,571429	25,71429	22,28571	29,14286	24	18,85714	22,28571	20,57143	23,26531
∫	3	4,714286	8,142857	6	4,285714	6,428571	7,285714	8,571429	4,714286	5,571429	6,122449
3	3	1,714286	5,571429	3,428571	3,857143	7,714286	2,571429	4,285714	3,857143	5,142857	4,408163
μ	0	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
γ	1	0,285714	1,285714	1,285714	1	3,142857	1,571429	1,428571	1,428571	0,714286	1,510204
Сумма значений по согласным звукам	389	553,1429	667,2857	769	909,5714	794,7143	679,8571	854,2857	908,1429	810,8571	818,0612
Сумма значений по всем звукам	728	1145,429	1354,714	1441,286	1650,571	1372,857	1247,143	1523,143	1694,857	1518,429	1492,612

Характеристика звуков анализируемого текста по 10 биполярным шкалам

	Большой/ маленький	Светлый/ темный	Яркий/ тусклый	Резкий/ плавный	Сложный/ простой	Глубокий/ плоский	Цветной/ бесцветный	Быстрый/ медленный	Сильный/ слабый	Приятный/ неприятный
Гласные	1,747155	2,027813	1,983144	2,185841	1,705436	1,673409	1,97303	2,320691	2,087231	1,989826
Согласные	1,421961	1,715387	1,976864	2,33823	2,042967	1,747705	2,196107	2,334557	2,084466	2,102985
Весь текст	1,573391	1,860871	1,979788	2,267268	1,885793	1,713108	2,092229	2,3281	2,085754	2,050292

При статистическом анализе вычисления фоносемантического значения реплики политика характеристики «резкий – плавный», «быстрый – медленный», «сильный – слабый» получили наибольшие показатели. Данные оппозиции образуют фонетическое оформление анализируемого фрагмента, в основе которого находится противопоставление взглядов участников дебатов, призыв к быстрому реагированию, демонстрации сильной позиции Марин Ле Пен, резкая критика политики и действий другого кандидата – Эмманюэля Макрона.

Таким образом, выявленные в ходе фоносемантического анализа звуковые и ассоциативные контрасты усиливают смысловую оппозицию двух противопоставленных по смыслу семантических комплексов изучаемого текста: выражение идеи защиты Франции и французов и критика враждебной по отношению к стране и ее народу позиции Э. Макрона. Полученный результат позволяет нам сделать вывод о том, что единицы сегментного уровня текста теледебатов – звуки – играют важную роль в создании конкретного эмоционального фона и коммуникативном воздействии

на избирателей наряду с другими лингвистическими и экстралингвистическими средствами.

1. Лингвистический энциклопедический словарь. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/166a.html> (дата обращения: 28.01.2018).

2. Левицкий В. В. Звуковой символизм. Основные итоги. Черновцы : [Б. и.], 1998. 130 с.

3. Воронин С. В. Основы фоносемантики. М. : ЛЕНАНД, 2009. 248 с.

4. Романов Д. А. Эмоционально-семантические параметры фонетической системы современного русского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новгород, 1998. 23 с.

5. Федорова Е. В. Явление звукового символизма в текстах французской радиорекламы : дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.

© Лалова Т. И., Лагутина А. В., 2018

УДК 81'373-46

С. В. Савельев
S. V. Saveliev

МНОГОЗНАЧНОСТЬ ТЕРМИНОЛОГИИ АТОМНОЙ ЭНЕРГЕТИКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ПРИКЛАДНОЙ ТЕРМИНОГРАФИИ

В статье рассматриваются основные проблемы функционирования и развития современной двуязычной терминологии атомной энергетики. Особое внимание уделяется вопросу полисемии и омонимии термина, а также ситуации параллельного существования в терминосистеме единиц, которые невозможно однозначно классифицировать как термины или не-термины. Данная проблема рассматривается в контексте практической работы терминолога в рамках переводческого проекта.

Ключевые слова: терминология, полисемия, отраслевая терминология, не-термин, омонимия, атомная энергетика.

POLYSEMY IN THE TERMINOLOGY OF NUCLEAR ENERGY IN THE CONTEXT OF APPLIED TERMINOGRAPHY PROBLEMS

The main problems of functioning and development of modern bilingual terminology of nuclear industry are considered in the article. Particular attention is paid to the issue of polysemy and homonymy of the term, as well as the situation of parallel existence in the terminology of units that can't be uniquely classified as terms or non-terms. This problem is considered in the context of the practical work of a terminologist within the framework of a translation project.

Keywords: terminology, polysemy, subject-field terminology, non-term, homonymy, nuclear industry.

Даже весьма поверхностный обзор публикаций по вопросам терминологии и терминографии позволяет утверждать, что проблема терминологической полисемии или омонимии не теряет своей актуальности и, вероятно, пока не имеет удовлетворительного решения. В этой связи исследователи часто обращаются к тезису Д. С. Лотте, согласно которому терминология будет считаться удачной и непротиворечивой при соблюдении, с некоторыми оговорками, принципа однозначности термина, предполагающего отсутствие у термина синонимов, точности, т. е. наличие в составе термина существенных признаков называемого им понятия, и, наконец, систематичности [1, с. 39–44]. Данные тезисы, подкрепленные в исходной работе Д. С. Лотте вполне убедительными примерами, тем не менее столь же убедительно оспариваются в работах В. М. Лейчика, С. В. Гринев-Гриневица и других исследователей. Действительно, Д. С. Лотте допускает многозначность для терминов, относящихся к «отделенным» друг от друга отраслям техники, что в силу конвергенции отраслей и их сближения, а подчас и слияния, не позволяет провести даже условную границу такой отдаленности. Так, С. В. Гринев-Гриневиц, В. М. Лейчик, С. Д. Шелов вводят в своих работах концепцию «многозначности термина», используя термины «многозначность» и «полисемия» как синонимы и при этом акцентируя внимание на однозначности термина как одном из главных критериев его нормативности. Это приводит к противоречиям, когда, определив принадлежащие к разным терминосистемам термины как семантические омонимы, терминологи относят данные термины к случаям многозначности. Так, у В. М. Лейчика читаем: «Действительно, часто встречающимся случаем многозначности является использование одного и того же термина в близких областях знания с несколькими различными значениями» [2, с. 45]. Вероятно, на основании этого утверждения М. В. Зимовая делает вывод о том, что многозначность является ингерентной чертой терминологии на современном этапе. Таким образом, мы видим, что по крайней мере в рамках терминологических изысканий исследователи склонны трактовать многозначность достаточно широко, используя данное слово как зонтичный термин, объединяющий как случаи полисемии, так и омонимии [3, с. 10].

В контексте сказанного особенно любопытно наблюдение М. А. Соколовой, приводящей в своей обзорной статье интересное наблюдение, согласно которому граница между собственно полисемией и многозначностью пролегает в плоскости лексикографии, т. е. фиксация более чем одного значения термина в словаре есть случай полисемии, в то время как если значение термина проявляется в дискурсе, но при этом не фиксируется в словаре, то мы имеем дело с многозначностью [4, с. 316]. Данное наблюдение интересно тем, что проведение границы по словарю представляется нам в некоторых случаях достаточно спорным решением. Не касаясь в данной статье вопросов проблем отраслевой лексикографии в целом, мы бы хотели сосредоточиться на текущей лексикографической ситуации в области атомной энергетики. С одной стороны, научная интуиция подсказывает нам, что такая отрасль человеческого знания, как атомная энергетика, должна в силу своей значимости для человечества быть достаточно хорошо

описана терминологически и лексикографически. С другой же стороны, объективные наблюдения над «экосистемой» словарей атомной энергетики позволяют утверждать, что данная отрасль на современном этапе своего развития остается в значительной степени непознанной. Важность систематической терминологической работы подчеркивают и Э. А. Сорокина и С. В. Гринев-Гриневиц, отмечающие, что «удачные термины могут способствовать ускорению развития науки, а неудачные – тормозить развитие научных знаний» [5, с. 52]. В этой связи особую важность приобретает наличие дву- и многоязычных отраслевых словарей как средств фиксации наиболее значимых достижений отраслевой терминографии.

Действительно, за последние 20 лет, что по меркам современной лексикографии, активно использующей методы и инструменты корпусной лингвистики, является достаточно большим временным интервалом, было опубликовано весьма незначительное количество дву- и многоязычных словарей атомной терминологии. Это «Англо-русский словарь по атомной энергетике» под редакцией В. А. Тищенко [6], «Англо-русский и русско-английский терминологический словарь по атомной энергетике» под редакцией И. О. Фролова, И. Н. Абросимовой [7], «Англо-русский политехнический словарь по энергетике и ядерной безопасности. Проектирование, строительство, эксплуатация» авторского коллектива в составе В. М. Рыбкина и О. В. Рыбкиной [8]. Очевидно, что данные словари в части словника в значительной степени повторяют друг друга. При этом в пояснительной записке к словарю В. М. Рыбкина отмечается, что в рамках одной словарной статьи применительно к русскому переводу термина могут даваться «синонимичные переводы, затем близкие по значению слова и выражения, а затем разные значения слова» [8, с. 5–6]. Данное замечание, безусловно, необходимо для эффективного использования словаря, еще раз подчеркивает всю сложность проблем терминологической полисемии в данной отрасли.

По признанию лингвистов, проблема терминологической полисемии была одной из наиболее обсуждаемых среди отечественных терминоведов [5, с. 56]. Результатом дискуссии стал вывод о том, что полисемия как таковая не свойственна отраслевым терминологиям, а то, что традиционно относилось к полисемии, следует считать случаями омонимии, что косвенно подтверждается позицией Технического комитета по стандартизации и метрологии ТК 55 «Терминология» ФГУП «Стандартинформ», согласно которой должен соблюдаться принцип однозначного соотношения термина и выражаемого им понятия в рамках терминосистемы, а нарушения этого принципа приводят к «многозначности (омонимии) и синонимии» [9, с. 5]. Подобное понимание основывалось на том, что если одна лексическая форма используется для называния нескольких понятий, то вследствие четкой ограниченности и строгой определенности, свойственной научным и техническим понятиям, значения соответствующих терминов будут также четко отграничены и обособлены. Поэтому такие формы следует считать не значениями одного термина, а омонимичными терминами. Принадлежность таких терминов к разным специальным подъязыкам, как правило, способствует отчуждению их значений и утверждению их в статусе омонимов.

Подобный подход оправдывает себя при условии, что границы терминосистемы могут быть четко очерчены. В то же время анализ существующих терминологических словарей атомной энергетики позволяет утверждать, что в случае с данной предметной областью мы имеем дело с некоей «сверхсистемой», в которую входят термины других терминосистем, что, в свою очередь, неизбежно приводит к появлению терминов-омонимов и явлению терминологической синонимии. Весьма элегантно образом разрешает эту проблему Тереза Кабре, которая отмечает, что наличие в терминосистеме идентичных терминов, хотя и противоречит принципу однозначного соответствия термина понятию, все же возможно и оправданно, так как они, хоть и находятся в одном предметном поле, указывают все же на разные понятия [10, с. 109]. Проиллюстрируем данное утверждение примером: так, согласно «Англо-русскому политехническому словарю по энергетике и ядерной безопасности. Проектирование, строительство, эксплуатация» английский термин *nozzle* может указывать как на «хвостовик», конструктивный элемент в нижней части тепловыделяющей сборки (ТВС), так и на «патрубок системы подачи теплоносителя» [8 с. 22]. Можно заключить, что в данном случае мы имеем дело с терминологической омонимией, хотя терминосистемы ядерного топливного цикла (*nozzle* в значении «хвостовик ТВС») и системы подачи воды (*nozzle* в значении «патрубок») являются достаточно близкими. Здесь следует оговориться, что в данном случае в пользу именно омонимии в классическом ее понимании говорит утверждение Ю. С. Степанова о соотношении термина и омонимичного ему общеупотребительного слова, согласно которому «термин – это семантический омоним общеупотребительного слова, возникший как дальнейшее значение слова по отношению к его ближайшему значению (факт в общем понимании и факт в логике и в методологии науки)» [11, с. 27]. Здесь мы склонны развить мысль и предположить, что подобные отношения – «термин» vs «общеупотребительное слово» – могут наблюдаться при сопоставлении единиц разных, хотя и смежных терминосистем. При этом в своем втором значении «патрубок» термин *nozzle* уже может быть передан как «сопло спринклерной установки», т. е. мы имеем дело с терминологической полисемией, так как разные значения термина реализуются в рамках одной терминосистемы.

Приведенный нами пример достаточно наглядно демонстрирует сложность, с которой сталкиваются в своей работе терминографы-практики, создающие терминологические ресурсы в рамках переводческих проектов. В общем виде данную проблему можно описать так: при использовании принятого в большинстве двуязычных словарей алфавитно-гнездового метода построения статьи глоссария терминограф должен будет либо отражать в одной статье как омонимичные, так и синонимичные терминологические соответствия термина исходного языка в языке перевода. Подобный подход, вполне приемлемый для классического словаря, в котором ведущее слово пишется полностью только в начале гнезда, а далее, если гнездо сложное, заменяется тильдой (~), не вполне подходит для нужд современного переводчика, работающего в средах систем автоматизированного перевода, также именуемых CAT-сис-

темы, например, SDL Trados Studio. Модуль распознавания терминологии CAT-системы работает именно со знаком, т. е. термином в том виде, в котором он встречается в переводимом тексте, и при наличии в проектном глоссарии синонимичных и соответствий переводчик окажется в затруднительной ситуации. В значительной степени данная проблема нивелируется наличием так называемых полных и стяженных форм термина. Под полной формой термина понимается такое его написание, при котором его форма максимально полно отражает особенности того предмета или явления, на которое указывает термин, стяженная же форма является укороченным написанием данного термина и используется в тех случаях, когда полная форма является избыточной [9, с. 10]. Проиллюстрируем данное утверждение следующим примером. Одним из ключевых термином атомной энергетики является термин *fuel cladding* – «оболочка тепловыделяющего элемента (ТВЭЛ)». Данный термин имеет стяженную форму *cladding*, которая используется в профессиональной коммуникации наравне с полной. Так, в предложении, взятом нами из отчета Кристин Барретт о перспективных видах ядерного топлива для легководных реакторов, читаем: *"In addition to the SAFDL governing fuel melt, the maximum LHGR limit, must also conform to a cladding strain related SAFDL that is also dictated by the transient overpower"* (выделение полужирным наше. – С. С.) [12, р. 11]. В данном случае использование стяженного термина вполне оправдано тем, что в предложении (микроконтексте) уже присутствует указание на топливо в виде двухкомпонентного термина *fuel melt* – «расплавление ядерного топлива». Наблюдения над текстами терминосистемы атомной энергетики позволяют утверждать, что в ситуации потенциальной терминологической полисемии или омонимии, авторы текстов более склонны использовать полную, а не стяженную форму термина, если эта стяженная форма может быть понята неверно. Таким образом, для целей практической терминографии при работе с поликомпонентными терминами более продуктивным видится рассмотрение в качестве термина не слова основы, а всей поликомпонентной единицы, т. е. создание терминологической базы не на основании списка терминов, а на основании списка явлений или объектов, на которые указывают данные термины.

Значительную сложность для терминографа представляют случаи терминологической полисемии, в которых собственно термину противопоставлен не полноценный термин, а единица, обладающая определенными свойствами термина, но нормативный статус которой не всегда четко определим. Описывая типы специальных лексем С. В. Гринев-Гриневич противопоставляет собственно терминам такие единицы, как «терминоиды, предтермины, квазистермины, прототермины, профессионализмы и профессиональные жаргонизмы, которые необходимо различать в исследованиях и практической работе» [13, с. 43]. В контексте данной статьи наибольший интерес представляют для нас терминоиды и профессионализмы. Рассматривая особенности функционирования специальной лексики в профессиональной коммуникации, С. В. Горностаев вполне справедливо пишет, что «не следует смешивать терминоиды и профессионализмы: первые нужно рассматривать как неполностью сформированные понятия с варьированием внешней фор-

мы и значения, вторые – как образные номинации (слова и словосочетания), употребляющиеся в речи людей определенной профессиональной группы» [14, с. 190]. Не оспаривая данное утверждение в принципе, заметим, что в случае с некоторыми единицами профессиональной коммуникации, которые мы в данном случае намеренно не будем называть ни терминами, ни терминоидами, ни профессионализмами, провести такую границу не всегда представляется возможным. Рассмотрим в качестве примера лексические единицы, используемые для номинации узла реакторной установки, в который в случае расплавления содержимого активной зоны попадет расплавленный материал. Впервые о необходимости подобных устройств заговорили после тяжелой аварии на АЭС Три-Майл-Айленд в США в 1979 г., затем предприняли успешную попытку создания подобного устройства во время ликвидации тяжелой запроектной аварии на четвертом энергоблоке Чернобыльской АЭС в СССР в 1986-м и, наконец, после тяжелой аварии на первом энергоблоке АЭС Фукусима-Дайити в Японии в 2011 г. При этом именно последняя авария в значительной степени активизировала работу ученых по поиску оптимального инженерного решения для обеспечения безопасности реакторов. Закономерным результатом такого научного поиска, протекавшего на фоне повышенного внимания как профессионалов в области атомной энергетики, так и простых обывателей, стало появление нескольких вариантов номинации рассматриваемого нами предмета. Для начала рассмотрим единицы, использующиеся в настоящее время в российском профессиональном сообществе: *устройство локализации расплава*, *ловушка расплава*, *ловушка кориума*, *устройство локализации кориума*. Очевидно, что маркирование данных единиц как «термин» или «не-термин» (в трактовке В. М. Лейчика) можно провести, опираясь исключительно на интуицию терминоведа, что, разумеется, в корне неверно. С целью проведения объективного разделения между термином и не-термином мы выполнили поиск данных единиц в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ) и в Веб-корпусе русского языка, доступном с помощью инструмента Sketch Engine. Выбор данных корпусов был обусловлен, во-первых, их репрезентативностью, а во-вторых, возможностью сортировки результатов по типам текстов. Проведенный анализ выявил следующую картину: из приведенных примеров лексических единиц только две – *устройство локализации расплава* и *ловушка расплава* – представлены в корпусах. Единица *ловушка расплава* фиксируется исключительно газетным подкорпусом НКРЯ в количестве 7 единиц на 228 миллионов слов корпуса, что, принимая во внимание сбалансированность данного корпуса по «отраслевой принадлежности» СМИ, является вполне частотным вариантом. На единицу *устройство локализации расплава* в данном корпусе приходится всего одно вхождение, что, очевидно, в комментариях, касающихся частотности единицы в дискурсе СМИ, не нуждается. Прочие единицы, в частности *ловушка кориума*, *устройство локализации кориума*, газетным подкорпусом НКРЯ не фиксируются, однако встречаются в медийных текстах и используются синонимично. Веб-корпус русского языка в целом демонстрирует такое же соотношение единиц по частотности, однако их распределение по типам текстов несколько различается. Так, основным

источником вхождений единицы *ловушка расплава* были информационные материалы, размещенные на веб-странице разработчика системы и ориентированные скорее на неспециалистов в области атомной энергетики. Единица *устройство локализации расплава (кориума)* практически не фиксируется веб-корпусом, но достаточно частотна в научных публикациях по проблеме*, при этом наблюдается постепенный отказ от компонента *кориум*, который, скорее, имеет статус термиоида и фактически дублирует принятый в нормативной документации термин *расплав активной зоны реактора*. Также следует отметить меньшую образность связанных с данной единицей номинаций. Так, при назывании наполнителя *расплава активной зоны* используется единица *функциональный материал*, в противоположность *жертвенному материалу* – выражению, употребляемому совместно с номинацией *ловушка расплава*. Таким образом, грань между термином и не-термином можно провести по контекстам употребления, вводя противопоставление специализированного текста медийному. При применении такого подхода *устройство локализации расплава* будет однозначно термином, в то время как *ловушка расплава* – либо профессионализмом (при условии, что единица употребляется в специализированном тексте или в профессиональной коммуникации), либо консубстанциональным двухкомпонентным термином с терминологическим элементом *расплав* (при условии использования в текстах ориентированных на обывателя).

Исходя из сказанного можно заключить, что в практической терминографической и переводческой работе следует разрабатывать как минимум два глоссария: для фиксации терминов в строгом смысле и так называемых «квазитерминов», используемых в том числе в неформальной профессиональной коммуникации или при информировании общественности, традиционно настороженно относящейся к атомной энергетике.

1. Лотте Д. С. Как работать над терминологией. М. : Наука 1968. 78 с.

2. Лейчик В. М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. М. : Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.

3. Зимовая М. В. Многозначность в терминологии : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2011. 20 с.

4. Соколова М. А. Многозначность в терминологии: к вопросу о разграничении консубстанциональных слов и терминов // Преподаватель XXI века. 2016. № 1. С. 315–320.

5. Гринев-Гриневич С. В., Сорокина Э. А. Полисемия в общеупотребительной и в специальной лексике // Вестник МГОУ. 2015. № 4. С. 51–64.

6. Англо-русский словарь по атомной энергетике / под ред. В. А. Тищенко. М. : Энергоатомиздат. 2000. 528 с.

7. Англо-русский и русско-английский терминологический словарь по атомной энергетике = English-Russian and Russian-English terminological dictionary of nuclear power

* См. перечень проанализированных научных публикаций в научной электронной библиотеке Elibrary: https://elibrary.ru/cit_items.asp?id=27452471 (дата обращения: 22.01.18)

industry / И. О. Фролов, И. Н. Абросимова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Иван. гос. энергет. ун-т им. В. И. Ленина. Иваново : ИГЭУ, 2014. 364 с

8. *Англо-русский политехнический словарь по энергетике и ядерной безопасности. Проектирование, строительство, эксплуатация* : в 2 т. Вологда : Инфра-Инженерия, 2015. 1412 с.

9. *Разработка стандартов на термины и определения: Р 50.1.075–2011. Введен 01.03.2012*. М. : ФГУП «Стандартинформ». 2012. 23 с.

10. Cabré M. T., Sager J. C. Terminology: Theory, methods, and applications / M. Teresa Cabré ; edited by Juan C. Sager ; translated by Janet Ann DeCesaris. Amsterdam : J. Benjamins Pub. Co, 1999. V. 1. 248 p.

11. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания : учеб. пособие для студентов филол. специальностей пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1975. 271 с.

12. Barret K., Bragg-Sitton S., Galicki D. Advanced LWR Nuclear Fuel Cladding System Development Trade-off Study, INL/EXT-12-27090. Idaho : Idaho National Laboratory, 2012. 34 p.

13. Гринев-Гриневич С. В. Терминоведение : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 304 с.

14. Горностаев С. В. Специальная лексика сферы игровой индустрии // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2016. № 6. С. 189–196.

© Савельев С. В., 2018

УДК 81'373.6

С. А. Сечнев
S. A. Sechnnev

НАРОДНАЯ ЭТИМОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ

В статье анализируется семантическая структура заимствованных лексем, которые подверглись процессу народной этимологии. Народная этимология рассматривается как один из способов адаптации иноязычной лексики к лексической системе русского языка. Приведены и прокомментированы примеры лексем, претерпевших в истории функционирования в языке-реципиенте процесс народной этимологии, сопровождающийся иными семантическими явлениями (появление дополнительных значений, сужение значения и т. д.).

Ключевые слова: заимствованное слово, народная этимология, семантическая адаптация, дополнительное значение, сужение значения, внутренняя форма.

FOLK ETYMOLOGY AS A WAY OF ADAPTATION OF LOAN WORDS

The article analyzes the semantic structure of loan words, which were subjected to the process of folk etymology. People's etymology is considered as one of the ways to adapt foreign vocabulary to the lexical system of the Russian language. Examples of lexemes that have undergone in the recipient language's history the process of folk etymology, accompanied by other semantic phenomena (the appearance of additional meanings, the narrowing of values, etc.) are presented and commented on.

Keywords: loan word, folk etymology, semantic adaptation, additional meaning, narrowing of meaning, internal form.

Известно, что иноязычная лексика может иметь разную степень освоения языком-реципиентом: от функционирования в исконном графическом и фонетическом виде до полной ассимиляции, в результате которой носители языка уже не ощущают иноязычный характер лексемы. Первую ситуацию могут проиллюстрировать заимствованные русским языком слова *e-mail, Internet, MC, SMS, Windows*, вторую – *алый, богатырь, булка, кружка, рубанок* и т. д.

В лингвистической литературе вопрос о видах и характере освоения заимствованных слов не имеет достаточно широкого обсуждения, в связи с чем обращение к этой проблеме, безусловно, актуально и представляет собой значительный интерес.

Целью предложенного исследования является рассмотрение процессов освоения иноязычной лексики на фоне длительного исторического функционирования ее в русском языке. Поэтому материалом для анализа послужили лексемы, адаптация которых в русском языке раскрывается в процессе этимологического анализа. При изучении этимологических словарей наше внимание было в основ-

ном сосредоточено на словах иноязычного происхождения, переживших процесс полного слияния с языковой системой русского языка под влиянием народной этимологии.

Существуют различные дефиниции лингвистического понятия *народная этимология*, которые, впрочем, не имеют друг с другом значительного расхождения, поскольку все они содержат инвариантные характеристики. В связи с этим в качестве рабочего остановимся на следующем определении:

«Народная этимология – переделка и переосмысление заимствованного (реже родного) слова по образцу близкого по звучанию слова родного языка, установление между ними семантических связей на основе чисто внешнего, случайного звукового совпадения, без учета реальных фактов их происхождения» [1, с. 191].

Как показывает рассмотренный в нашем исследовании материал, народная этимология нередко принимает участие в приспособлении заимствованных слов к системе языка-реципиента, в том числе в семантической адаптации заимствований.

«Под семантической адаптацией, или семантической переработкой, иноязычного слова понимаем приспособление его семантической структуры к системе заимствующего языка» [2, с. 14–15].

Так, слово *изъян*, заимствованное, вероятно, через турецко-татарское посредство из персидского языка (тур., тат. *zyjan* «вред», перс. *zifān* – то же), теряет на русской почве сходное с исконным значение «убыток, ущерб» и получает значение «повреждение, недостаток» [3, с. 387]. Начальное *и* появляется, очевидно, под влиянием глагола *изъять* [4, с. 44].

Слово *ковыль*, по одной из версий, заимствовано из тюркских языков. (тур. *kavalik* «род тростника»). В народной этимологии связывается с глаголом *ковылять* «гнуть, хромать» [5, с. 202].

Смиранный «выражающий покорность, кротость» [3, с. 1218] восходит к старославянскому причастию прошедшего времени от *сѣмѣрити* «сдерживать, умерить». Современное написание – в результате народноэтимологического сближения с *мир* [5, с. 417].

С одним и тем же исконным словом могут связываться сразу несколько лексем, заимствованных из разных языков и не имеющих общих корней. Например, слова *винт* и *выюк* были соотнесены народным языковым сознанием с исконным глаголом *вить*. Слово *винт* пришло в русский язык из польского, где *gwint* «винт» – переоформление немецкого *Gewinde* «нарезка, винтовая резьба» [6, с. 101]. Впоследствии помимо значения «крепежная деталь – стержень со спиральной нарезкой» слово получило также дополнительные значения «лопастное колесо на вращающейся оси, являющееся движителем судна, самолета», «завинчивающаяся жестяная пробка» (разг.) и «в фигурном катании: вращение на одной ноге с постепенным опусканием другой ноги вниз и вытягиванием рук вверх» (спорт.) [3, с. 132]. *Выюк* – переоформление тюркского слова (ср. тат. *юк* «ноша») [5, с. 99].

Интересно, что иноязычная лексема может быть соотнесена народным языковым сознанием с другим заимствованием, пришедшим позднее из иного языка. Так, слово *бурав* (тат. *борау* – производное от *бор* «вертеть, крутить») сблизилось с существительным *бур*, заимствованным впоследствии из немецкого языка [5, с. 63].

Слова *веер* и *дурман* в русском языке не только становятся объектом народной этимологии, но и получают дополнительные значения. Так, лексема *веер* (нем. *Fächer* «веер, опахало») была соотнесена со словом *веять* [6, с. 38], а позднее обрела также дополнительные значения «о чем-либо в форме полукруга или сектора круга» и «о большом и разнообразном наборе чего-либо» [3, с. 115]. Слово *дурман*, предположительно, заимствовано из персидского языка через посредство тюркских языков в значении «растение, из которого готовится лекарство». В русском языке получило дополнительное значение «нечто одуряющее, опьяняющее и оупляющее средство; головная боль; опьянение» и стало связываться со словами *дурной* «безумный, глупый» и *одурять* «делать глупым, безумным» [7, с. 212–213].

Некоторое количество лексем претерпевает процесс «подыскивания» внутренней формы с участием и корневых, и служебных морфем или подобий таковых.

Слово *бурка* «длинный плащ из тонкого войлока с козьей шерстью», вероятно, заимствовано из персидского языка через посредство кавказских языков (перс. *bār k* «плечо, лопатка»). В русском языке народноэтимологически было сближено с *буры́й* [5, с. 63].

Слово *кустарь* «тот, кто занимается кустарным трудом на дому; ремесленник» [3, с. 483] является семантическим и народноэтимологическим переоформлением нем. *Künstler* «искусник, художник» по модели сущ. на *-арь* (*бондарь, лекарь*) [8, с. 460].

Противень – переоформление нем. *Bratpfanne* «сковорода» под влиянием слова *против* [9, с. 383].

Стоит отметить, что нередко подобные заимствования претерпевают на русской почве и другие семантические изменения.

Так, лексемы *безмен* и *верстак* сужают свои исконные значения. *Безмен* (тюрк. *wəzne* «весы» от арабского *wizna* с тем же значением) в русском языке народноэтимологически сближается с *без мѣны* «без изменения» [10, с. 77] и получает значение «ручные рычажные или пружинные весы, действующие без помощи гирь» [3, с. 67]. Слово *верстак* (пол. *warsztat* «верстак, станок; мастерская» – переоформление нем. *Werkstätte* – «мастерская») в русском языке переоформлено по типу основ на *-ак*, причем *-ак* было осознано в качестве суффикса, и в результате слово *верстак* стало восприниматься как связанное с глаголом *верстать* [6, с. 64].

Слова *дышло* и *норка* получают в русском языке дополнительные значения. Слово *дышло* (пол. *dyszel* «дышло, оглобля, прикрепленная к середине передней оси коляски, телеги, применяемая обычно при парной запряжке лошадей» от ср.-н.-нем. *disssel* «дышло») оформлено в русском языке с помощью суф. *-ло* по типу *било, точило, мыло* и т. д. [7, с. 225], дополнительно получает специальное значение «деталь механизма, передающая движения поршня коленчатому валу; шатун» [3, с. 292]. Слово *норка* заимствовано из финского языка (ср. эст. *nürk, nirk* «горностай, ласка»). Сближение с *нора* является вторичным и обязано своим появлением народной этимологии [5, с. 294]. В русском языке, помимо значения «хищный пушной зверек семейства куньих с густым блестящим мехом...», получает метонимическое значение «мех такого зверька» [3, с. 656].

Слово *прохвост* (от нем. *Profoss* «тюремный надзиратель за арестованными солдатами») изменяется под влиянием слова *прихвостень* [5, с. 371] и получает бранное значение «негодяй, подлец» [3, с. 1036].

Следует заметить, что приводимые обычно в учебной литературе примеры народной этимологии заимствованной лексики относятся к стилистически сниженному пласту лексики (разговорному или просторечному), свойственному неграмотному употреблению (ср: *крылос* вместо *клирос*, *спинжак* вместо *пиджак*, *шлангбаум* вместо *шлагбаум* [11, с. 38] и под.). Нередко встречается стилизация, целью которой является создание каламбурного эффекта и саркастического отношения к обозначаемому. Так, можно отметить использованные Н. С. Лесковым слов *мелкоскоп* (вместо *микроскоп*), *гульвар* (вместо *бульвар*), *гувернянька* (вместо *гувернантка*) [11, с. 42] и т. п. Однако видно, что большое

количество народноэтимологизированных слов функционирует и в зоне нейтральной лексики.

Таким образом, исследованный материал показывает, что в семантическом освоении иноязычной лексики немаловажную роль играют процессы, определяемые как народная этимология, т. е. приписывание русским языковым сознанием незнакомому лексическому элементу ассоциативных фонетических, морфологических и семантических характеристик родного языка.

1. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителей. Изд. 2-е, испр. и доп. М. : Просвещение, 1976. 543 с.

2. Барышникова С. В. Словари иностранных слов XIX века и отражение в них семантической адаптации иноязычной лексики : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Южно-Сахалинск, 2010. 24 с.

3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.

4. Этимологический словарь русского языка / под ред. Н. М. Шанского. М. : Изд-во Москов. ун-та, 1980. Т. 2. Вып. 7. 148 с.

5. Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В. Краткий этимологический словарь русского языка : пособие для учителей. 3-е изд., испр. и доп. / под ред. С. Г. Бархударова. М. : Просвещение, 1975. 543 с.

6. Этимологический словарь русского языка / под ред. Н. М. Шанского. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. Т. 1. Вып. 3. 285 с.

7. Этимологический словарь русского языка / под ред. Н. М. Шанского. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1973. Т. 1. Вып. 5. 304 с.

8. Этимологический словарь русского языка / под ред. Н. М. Шанского. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. Т. 2. Вып. 8. 472 с.

9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / пер. с нем. 2-е изд., стер. М. : Прогресс, 1987. Т. 3. 832 с.

10. Этимологический словарь русского языка / под ред. Н. М. Шанского. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. Т. 1. Вып. 2. 270 с.

11. Введенская Л. А., Колесников Н. П. Этимология : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2004. 221 с.

© Сечнев С. А., 2018

УДК 811

*Т. В. Устинова
T. V. Ustinova*

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК ОПЕРАЦИИ РЕКОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ИСХОДНОГО СООБЩЕНИЯ

В статье с позиции когнитивно-дискурсивного подхода рассматривается проблема изменения концептуального содержания исходного сообщения при переводе. С опорой на когнитивно-лингвистические теории конструирования значения анализируется лингвистическое влияние переводческой трансформации на распределение выделенных и дефокусированных свойств концептуализируемых феноменов. На примерах лексических добавлений, замен, конкретизаций и генерализаций, использованных переводчиками поэтических текстов, описываются различия в способах конструирования когнитивной сцены в исходном и переводном сообщениях. Делается вывод о том, что переводческие трансформации могут существенно изменить образ предметной ситуации, являющийся референтом языкового выражения в исходном тексте, а именно изменить по сравнению с оригиналом распределение целевых фокусных точек когнитивной сцены, область непосредственной видимости, уровень когнитивного разрешения.

Ключевые слова: переводоведение, когнитивная лингвистика, переводческий прием, реконцептуализация, конструирование.

TRANSLATION'S TRANSFORMATIONS AS THE OPERATIONS OF THE ORIGINAL MESSAGE RECONCEPTUALIZATION

The problem of changing the conceptual content of the original message during translation is considered in the article from the point of view of the cognitive and discursive approach. With the support of cognitive-linguistic theory of value construction, the linguistic influence of the translation's transformation on the distribution of the isolated and defocused properties of conceptualized phenomena is analyzed. Examples of lexical additions, substitutions, instantiations and generalizations used by translators of poetic texts, describe the differences in the ways of constructing the cognitive scene in the original and translated messages. It is concluded that the translation transformations can significantly change the image of the subject situation, which is the reference language expression in the original text, namely to change the distribution of target focal points of the cognitive scene, the area of direct visibility, the level of cognitive resolution in comparison with the original.

Keywords: translation studies, cognitive linguistics, translation technique, reconceptualization, construction.

Переводческие трансформации являются одним из ключевых предметов изучения в переводоведении. Традиционно они рассматриваются как межъязыковые опе-

рации «перевыражения» смысла [1, с. 118]. А. Д. Швейцер выделяет 1) компонентный подуровень семантической эквивалентности, для которого характерны грамматические

трансформации, преобразующие формальную структуру высказывания [1, с. 118]; 2) референциальный подуровень семантической эквивалентности, для которого характерны лексические и лексико-синтаксические трансформации [1, с. 124]. Таким образом, сущность переводческих трансформаций заключается в межкультурном преобразовании формальных и семантических параметров исходного сообщения. Эти преобразования совершаются субъектом деятельности (переводчиком), реализующим установку на сохранение смысла информации, содержащейся в оригинале.

В когнитивном переводоведении отображение смысла в формах языков оригинала (ИЯ) и перевода (ПЯ) рассматривается как процесс, согласованно реализующийся на двух уровнях: 1) на уровне концептуальной репрезентации и 2) на уровне вербальной (лексико-семантической) репрезентации [2]. Концептуальное содержание исходного сообщения, сформированное в сознании переводчика, овнешняется через использование единиц ПЯ. В процессе переводческого трансфера в сознании переводчика происходит активация взаимосвязей между концептуальной системой, языковой подсистемой ИЯ и языковой подсистемой ПЯ. Следует принять во внимание тот факт, что когнитивно-лингвистические теории смыслообразования [3; 4] базируются на постулате лингвистической обусловленности процесса концептуализации: в языке естественным образом закреплены определенные способы «видения» и осмысления явлений действительности, в речи эти способы конкретизируются: устанавливается фокус внимания концептуализатора, определяются субъектно-объектные отношения (отношения между концептуализатором и объектами концептуализации), ряд когнитивных признаков получает большую выделенность с точки зрения концептуализатора и т. д. С учетом такого когнитивно-лингвистического подхода к проблеме смыслообразования переводческая трансформация может быть описана как операция реконцептуализации, реализующая альтернативный исходному (проявленному в ИТ) способ конструирования концептуального содержания сообщения [5].

В ситуации отсутствия прямых соответствий в двух языках (например, в случаях перевода текстов, наполненных стилистически маркированными, индивидуально-авторскими или окказиональными формами словесного выражения) переводчик применяет разнообразные виды трансформаций, тем самым влияя на концептуальное содержание оригинала в двух направлениях. Во-первых, из-за переводческой трансформации может измениться способ активации концептуального содержания. Переводчик опирается на тот же когнитивно-мотивирующий контекст, что и автор ИТ, но под влиянием объективных и субъективных факторов выбирает другие способы отбора релевантных аспектов концептуального содержания для языкового выдвигания (актуализации). Смысл переводного сообщения в таком случае будет оставаться изоморфным отображением оригинального смысла исходного сообщения. Во-вторых, из-за переводческой трансформации может значительно измениться само концептуальное содержание исходного сообщения. Под влиянием объективных и субъективных факторов переводчик существенно преобразует мотивирующий контекст, предопределяющий языковое смыслообразование: он опи-

рается на другую область знаний (когнитивную модель), что влечет за собой другой (отличный от ИТ) вариант динамической сборки и перестройки ментальных пространств. Смысл переводного сообщения и смысл исходного сообщения в таком случае будут находиться в отношениях дополнительности.

Если под исходной когнитивной сценой понимать образ предметной (денотативной) ситуации, воплощенный в исходном сообщении, то переводческие трансформации изменяют этот образ ситуации. Опираясь на типологию операций конструирования, предложенную Р. Лэнекером [4], можно проанализировать ИТ и ПТ на предмет сходств и различий в распределении выделенных и дефокусированных свойств концептуализируемых феноменов. Рассмотрим такие операции конструирования, как профилирование внимания концептуализатора и схематизация, применительно к переводческим трансформациям разного типа.

1. Переводческие трансформации типа «опущение»/«добавление» и изменение объектов и отношений когнитивной сцены.

Теории конструирования проводят аналогии между феноменом обработки языковой информации и феноменом зрительного восприятия [4]. Конструирование когнитивной сцены – это способ ее «видения» концептуализатором. Наиболее выделенные объекты и отношения сцены являются целевыми точками референции (targets), и доступ к этим целям может быть обеспечен различными референтными связями с другими объектами/отношениями, являющимися частью когнитивной сцены [4, р. 83]. Поскольку установление доступа к целевым точкам референции является лингвистически опосредованным, при иноязычном перевыражении могут модифицироваться как сами объекты концептуализации, так и связи между ними. Переводческие добавления и опущения влияют на распределение целевых фокусных точек и их отношений. Поясним данное утверждение на примере высказывания Джона Эшбери *For time to be passing on like this, sinking deeper in the sand as it wound toward the conclusion* [6, с. 811–816] и его перевода *За вот так проходящее время, оседающее глубже в стойкость песка, поворачивающее к завершению* [7, с. 202–215]. И в ИТ, и в ПТ целевой фокусной точкой сцены является «время», однако доступ к данному объекту выстраивается по-разному за счет различий в установлении в ИТ и ПТ референтных точек, взаимосвязанных с целевой. В ИТ осмысление высказывания обеспечивается привлечением концепта [SAND], открывающего доступ к моделям знаний о свойствах и внешнем виде неорганического природного материала (рыхлости, сыпучести, зернистости), и аналогического картирования между абстрактным и вещественным феноменами – TIME IS SAND. Концептуализация времени в исходном сообщении усложняется за счет установления сильновероятностной ассоциации с идиомой *Sands of time* и актуализации признаков быстротечности времени и кратковременности человеческой жизни. В ПТ из-за видоизменения референтной точки (лексического добавления в *стойкость песка*) возникает необходимость рассматривать объект «время» относительно концептуально интегрированного новообразования. Бленд *стойкость песка* построен на парадоксальном объединении антонимических

признаков двух исходных пространств, заданных именами «стойкость» и «песок»: с одной стороны, сопротивляемости изменениям и текучести, с другой стороны, прочности и неустойчивости. Соответственно, в ПТ целевой объект концептуализации «время» приобретает отличные от ИТ качества: оно быстротечно, изменчиво, преходяще и одновременно неизбежно в своей быстротечности, устойчиво в своей изменчивости, постоянно в своей мимолетности.

2. Лексические замены и изменение области непосредственной видимости когнитивной сцены.

Потенциально языковая единица обеспечивает доступ к широкому набору областей знания, но в конкретных условиях речевого употребления единица активирует определенную (ограниченную) часть взаимосвязанного с ней семантического потенциала [3; 4]. Соответственно, по Р. Лэнекеру, необходимо разграничивать взаимосвязанный с языковой единицей «максимальный объем» (*maximal score*) концептуального содержания в некоторой области знания (или взаимосвязанных областях) и ограниченную порцию концептуального содержания, релевантного для данной дискурсивной цели, попадающую в зону «непосредственной видимости» (*immediate scope*) [4, p. 63]. При иноязычном переводе средства ПЯ, обеспечивая доступ к той же когнитивной области, что и средства ИЯ, не всегда выводят в зону непосредственной видимости те же аспекты содержания, что в исходном сообщении. Объективные факторы, определяющие различия в установлении зоны видимости в ИТ и ПТ (например, фактор концептуальной неэквивалентности единиц двух языков), дополняются фактором субъективности переводческих решений.

В качестве примера изменения зоны непосредственной видимости при переводе рассмотрим пример перевода стихотворения Майкла Палмера Александром Скиданом: *It is the role of the lovers to be figures of the book, / the illegible book, / changing as the pages turn, / now joined, now clawing the fruit from each other's limbs, / now interlaced, now tearing at throat and vein, / then splayfoot, then winged, then ember, / as the music of the book, / rustling through the palms, / instructs* [8] – *Такова роль любовников – быть изображениями книги, / нечитаемой книги, / преображаясь с каждой страницей, / то соединяясь, то выцарапывая плод друг у друга, / то сплетаясь, то вгрызаясь в горло и вены, / потом с вывернутыми ступнями, потом крылатые, а потом – зола, / как музыка книги, / пересыпаемая в горсти, / учит тому* [9]. В заключительных строках ИТ микроконтекст *the music of the book rustling through the palms* определяет *palm* одновременно как «ладонь» и как «пальмовое дерево». В макроконтексте всего стихотворения актуализируется значение *palm* как «пальма»: локус концептуализируемой ситуации задан как *In the palm garden*. При этом, благодаря замыканию ассоциации *the leaves of the palm – the leaves of the book* на фоне осмысления клаузы *as the pages turn*, значение *palm* как «часть руки» поддерживается в фоновом режиме, дефокусируется, но не элиминируется полностью – страницы листают, держа книгу в руках. Таким образом, намеренная омонимическая неоднозначность слова *palm* реализуется в ИТ на уровнях микро- и макроконтекстов.

Очевидно, что в русском языке отсутствует подобная языковая единица, которая через сопоставимые лексичес-

кие концепты одновременно обеспечивала бы доступ к когнитивным моделям РУКА и ДЕРЕВО. Переводчик принимает решение использовать русское существительное *горсть* в качестве текстового субститута английского существительного *palm*. На первый взгляд, данный вариант перевода представляется лексической трансформацией, которая влечет за собой смысловую редукцию оригинала в силу объективных типологически обусловленных причин. Однако при сопоставительном контекстуальном анализе становится очевидным, что переводческое решение русскоязычного поэта отличается неординарностью ментальной образности и вербальной репрезентации.

Во-первых, из двух смысловых возможностей, заложенных в оригинальном тексте, Александр Скидан выбирает менее очевидную, используя концепт [ГОРСТЬ] и частично активируя общее с оригиналом когнитивное содержание части руки. Словосочетание *пересыпаемая в горсти*, используемое в качестве определения к подлежащему *музыка книги*, вводит иную по сравнению с оригиналом семантическую роль этого имени: в исходном высказывании *the music of the book rustling through the palms* имя выступает как агенс непереходного глагола, в переводе – как пациенс. Такая мена роли влечет за собой целый ряд сдвигов в транслируемом концептуальном содержании. В ПТ концепт [ПЕРЕСЫПАТЬ] активирует атрибуты модели знания об управляемом движении человека, связанные с намеренной возобновляемостью действия, постепенностью движения, изменением месторасположения. При этом концепт [ГОРСТЬ] профилируется относительно концептуальной базы РУКА ЧЕЛОВЕКА. Таким образом, перевод Александра Скидана, будучи результатом нескольких циклов реконцептуализации, отличается уникальным набором лингвокреативных преобразований, 1) осуществляемых как развитие потенциальных возможностей системы русского языка и 2) направленных на выражение общего с ИТ концептуального значения.

3. Конкретизация и генерализация как способы изменения уровня детализации когнитивной сцены.

При переводческой замене лексики на более (или менее) конкретную в основу лингвистически опосредованной концептуализации будет положен другой набор категориальных признаков, и, соответственно, возникнут другие возможности схематизации образа ситуации – более детализированного или менее детализированного. Рассмотрим пример более детализированного представления концептуализируемого явления в ИТ и менее детализированного – в ПТ. Следующее высказывание Сьюзен Хау из поэмы «Pythagorean Silence» переведено Александром Скиданом таким образом: *deaf sea / Outside at the back of the sky / biography blows away – глухое море / Не здесь с изнанки небес / рушится жизнь* [10]. Во-первых, концептуализация локуса сцены, опосредованная в ИТ с помощью наречия *outside* ('being beyond an enclosure, boundary, etc.'), формируется через противопоставление моря и неба с опорой на пространственные образные схемы UP-DOWN и IN-OUT. В ПТ локализация сцены задана более схематизировано, через отрицание самого факта расположения в этом месте – не здесь как «не в этом месте». Во-вторых, исходная метафора *biography blows away* осмысливается благодаря

концептуальному смешению элементов ментальных пространств, представляющих собой наборы знаний о жизнеописании, истории жизни (*biography* как "an account of smb.'s life, complete with details of the most important parts") и передвижении потока воздуха (*blow away* как "be moved away by the wind"). В ИТ конструирование значения метафоры опосредовано блендом, содержащим образ стремительно проходящей (ср. *сдуваемой потоком воздуха*) последовательности фактов и событий жизни. В ПТ дефокусированы компоненты значения слова *biography*, связанные с описанием и последовательным изложением событий: переводчик использует единицу *жизнь* не для выражения совокупности всего сделанного и пережитого человеком, но в качестве обобщенного представления существования живого в период от рождения до смерти.

Подведем итоги. С когнитивно-дискурсивной точки зрения переводческая трансформация представляет собой переводческое решение, которое определяет направление формирования смысла речевого сообщения на ПЯ в воспринимающем сознании реципиента (читателя или слушателя). Выбирая другие (по сравнению с оригиналом) аспекты концептуального содержания для выдвижения, переводчик изменяет параметры конструирования когнитивной сцены: изменяется область непосредственной видимости сцены, ее детализация, распределение целевых фокусных точек, в ряде случаев – сам целевой объект концептуализации и его отношения с другими объектами сцены.

1. Швейцер А. Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). М. : Наука, 1988. 215 с.

2. Kroll J. F., De Groot A.M.B. Lexical and the conceptual memory in the bilingual: mapping form to meaning in two languages // *Psycholinguistics: Critical Concepts in Psychology* / edited by G. T. M. Altman. London ; New York : Routledge, 2003. P. 203–234.

3. Evans V. How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning Construction. Oxford : Oxford University Press, 2009. 396 p.

4. Langacker R. W. Cognitive Grammar: a Basic Introduction. Oxford : Oxford University Press, 2008. 584 p.

5. Устинова Т. В. Неконвенциональное смыслообразование в поэтической речи: опыт лингвокогнитивного моделирования читательской рецепции / науч. ред. Т. А. Гридина. Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2017. 187 с.

6. Ashbery J. Collected Poems 1956–1987. New York : Library of America, 2008. 1042 p.

7. Эшбери Дж. Стихи / пер. с англ. Я. Пробштейна, А. Драгомощенко, И. Ковалевой // *Иностранная литература*. 2006. № 10. С. 202–2015.

8. Palmer M. Collected Poems. It is the role of lovers // *Poetry International Web*. URL: <http://www.poetryinternationalweb.net/pi/site/poem/item/17482/auto/0/It-is-the-role-of-the-lovers-to-set-fire-to-the-book> (дата обращения: 10.01.2018).

9. Палмер М. Избранные стихотворения / пер. с англ. А. Скидана // *Новое литературное обозрение*. 2015. № 133 (3). URL: nlobooks.ru/node/6320 (дата обращения: 10.01.2017).

10. Хай С. Европа надежд / пер. с англ. А. Скидана // *Митин журнал*. 1996. № 53. С. 251–275. URL: www.vavilon.ru/metatext/mj53/how.html (дата обращения: 25.01.2017).

© Устинова Т. В., 2018

ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО



Глушенкова О. А.

Опыт Aufhebung: гетеротопии жертвенности
в пространстве «большой семьи» (на материале рассказа
А. Платонова «На заре туманной юности»)

Загидулина Т. А.

Образ летчика в ортодоксальной советской литературе
30-х годов

Косяков Г. В.

Поэтика зачина в лирике М. Ю. Лермонтова

Краюшкина Т. В.

Образы иноплеменников в романе Г. Г. Ходжера
«Конец большого дома»: симбиоз традиционных
представлений нанайцев и ценностей советской эпохи

Подворная А. В.

Живописный экфрасис в лирике И. Анненского

Шалгынбай Ж. Ж.

Мусульманская литература в Казахстане до 1917 года

**ОПЫТ AUFHEBUNG: ГЕТЕРОТОПИЯ
ЖЕРТВЕННОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ
«БОЛЬШОЙ СЕМЬИ»****(на материале рассказа А. Платонова
«На заре туманной юности»)**

В данной статье апробируется применение относительно нового понятия современной гуманистики – гетеротопии, для анализа литературного текста (А. Платонов «На заре туманной юности»). В рассказе выделяются четыре пространства, переход в которые в зависимости от объективного или субъективного характера пространства осуществляется путем снятия (*Aufhebung*) и трансгрессии.

Ключевые слова: гетеротопия, А. Платонов, трансгрессия, жертвенность, СССР, пространство.

**AUFHEBUNG EXPERIENCE:
THE HETEROTOPY OF SACRIFICE
IN THE SPACE OF THE “BIG FAMILY”
(based on the material of a. Platonov’s
story “At the dawn of misty youth”)**

In this article, the application of a relatively new concept of modern humanism – heterotopy is approved for the analysis of the literary text (A. Platonov “At the dawn of misty youth”). In the story four spaces are distinguished, the transition into which, depending on the objective or subjective nature of space, is carried out by the removal (*Aufhebung*) and transgression.

Keywords: heterotopy, A. Platonov, transgression, sacrifice, USSR, space.

Понятие «гетеротопия», как в своем пространственном определении, сформулированном М. Фуко в лекции «Другие пространства», так и в сугубо языковом, указанном им же в предисловии к работе «Слова и вещи», прочно входит в практический обиход при анализе социальной действительности в контексте пространственного поворота второй половины XX века, характеризующегося отходом от темпоральности. Гетеротопии, по замечанию того же М. Фуко «высвечивающие фрагменты всевозможных порядков» [1, с. 29] становятся рабочим понятием гуманитарного знания в целом и исследования текста в частности.

Понятие гетеротопии тесно связано с утопией, ее отличие от последней совпадает с ее необходимостью, которая заключается в утрате способности мыслить безместность [2, с. 192], как следствие, гетеротопии оказываются реально существующими пространствами. Понятие гетеротопии применимо к анализу социальных пространств – через определение оспоримости реальных пространств и их выворачивании наизнанку. А. Бунжулов использует гетеротопию как инструмент социальной философии, подчеркивая ее функцию зеркального отражения, называя гетеротопией коммунистический режим, который «представлял, оспаривал и разоблачал» структуры «демократических» обществ [3, с. 209]. Таким образом, понятие гетеротопии используется в современном гуманитарном дискурсе в контексте анализа социальных пространств, пространств проблемных и неоднозначных, что позволяет применять его в том числе для анализа спорных «утопических» текстов, к которым относится творчество А. Платонова.

Согласно пятому принципу гетеротопии, представленному М. Фуко в уже упомянутой лекции, в пространства гетеротопии попадают после проведения некоторого ритуала, таким образом, это пространство одновременно и замкнутое, и открытое для проникновения [1]. Так как в гетеротопии в действительности могут сочетаться несколько пространств разных универсалий и смыслов, проникновение в гетеротопию субъекта наделяет ее определенными смыслами.

Четвертый принцип гетеротопии указывает на необходимость разрыва с традиционным временем, его преодоления для построения особенного пространства, переход к которому осуществляется посредством отрицания и отказа от норм пространства не-гетеротопии: когда человек попадает на территорию кладбища или в публичный дом, выстраивается принципиально иное понимание времени. Опыт отрицания и выстраивания новых смыслов мы рассматриваем через категорию *Aufhebung* – снятия, трактуемого в гегелевской традиции как процесс отрицания и в то же время сохранения [4, с. 256]. *Aufhebung* является основной составляющей триады в спекулятивной логике Г. Гегеля, позволяющей представить становление третьего (синтеза) из противоположных понятий. Классической стала гегелевская триада «бытие – ничто – становление», в которой *снятие* позволяет в становлении примирить противоположности бытия и ничто, выявив их тождественность в движении.

Частным случаем *Aufhebung* субъекта является трансгрессия – выход субъекта за рамки возможного через оргазм, экстаз, безумие и смерть в опыте «абсолютной негативности». В менее трагичном и присущем постмодернизму смысле имеется в виду выход за рамки традиционного социального пространства, в котором субъект существует, и опыт объективного осознания этого выхода. Таким образом, с помощью *Aufhebung* осуществляется гетеротопизация пространства – сохранение тождества с пространством действительным и различие, противоположность, искажение – с тем же реальным пространством, но гетеротопическим. Субъективный опыт снятия, или трансгрессия, позволяет протагонистам проникать в гетеротопию внутри текста, выходя за привычное, традиционное пространство текста, предполагаемое сюжетом. В рассказе «На заре туманной юности» А. Платонова, который анализируется при помощи гетеротопизации двух уровней, этим «базовым» изначальным пространством, за пределы которого выйдет протагонист, будет пространство традиционного русского общества.

Рассказ написан в 1938 году, когда остались позади социально-лингвистические вызовы «Котлована» и «Чевенгура», восточная тематика, а этап военных текстов еще не наступил. «На заре туманной юности» – редкий случай однозначного на первый взгляд платоновского текста о грядущем наступлении светлого будущего трудами ныне живущих, о преодолении сиротства и неприкаянности, об обретении смысла к жизни и деятельности.

Рассказ написан в соответствии с соцреалистическим канон: переход от хаотичности и несознательности сиротства в семье малой – принятие девочки теткой и соседями, у которых были «свои заботы», – к осознанности и продуктивности в обретении «большой семьи» – Советской власти, во главе которой стоит отец – Ленин. Главная героиня, преодолевшая сиротство в «большой семье», ни на секунду не усомнившись, идет на заклание, готовая умереть ради жизни других – красноармейцев. При этом текст пространственный образует гетеротопии: акт жертвенности героини является маркером окончательного перехода, завершения гегелевской триады, в данном случае – концептуализацией гетеротопии. Базовое пространство, в котором находится Ольга в начале текста, – пространство ментальное еще дореволюционной России: отца и мать помогают хоронить знакомые и соседи, в чем представлен принцип общинности, характерный для устройства жизни крестьян центральной России. Общинность выражена и в отношении определения судьбы девочки после смерти родителей: «...мать говорила, что если Ольге суждено жить, то пусть она едет к тетке, чтобы не оставаться одной на свете; сестра матери и накормит сироту, и обошьет, и отдаст в учение» [5] – забота общины о детях-сиротах характерна для устройства дореволюционной России, где социальная политика была совсем не развита (как, впрочем, и в других европейских странах).

Религиозная тема, также характерная для описания традиционного пространства, представлена в ретроспективе: находясь уже в новом пространстве большой семьи, перед лицом возможной смерти Ольга шепчет «Боже мой!» – автор указывает, что так говорила ее покойная мать. Социальную роль девушки определяет та же малая семья – ее тетка, произносящая с насмешкой: «...у дяди с тетей ведь добра много: накормят, обуют, оденут и с приданым замуж отдадут!» [5]. Предполагая, конечно, что совсем не отдадут, но именно такой путь из пространства традиционного у девушки единственно возможный – замужество с приданым и ведение домашнего хозяйства. Снятие, т. е. выход за это пространство, имеет место в самом начале текста, когда Ольга совершает бессмысленные повторения действий своей матери, уже умершей: «Ольга пошла в кухню и стала там хлопотать, точно она, подобно умершей матери, стряпала обед; стряпать было нечего, не было никаких продуктов, но Ольга все же поставила пустой горшок на загнетку печки, взяла чаплю, оперлась на нее и, вздохнув, пригорюнилась около печи, как делала мать» [5]. Миметические действия девушки, пытающейся сохранить привычный уклад, привычное пространство, в котором она жила до смерти родителей, становятся абсурдными из-за отсутствия не только материала – пищи, из которой мать стряпала обед, но и модели семьи. Ольга ставила

керосиновую лампу, как делала ее мать, и ждала отца, но «на улице было тихо», соседка-бабушка пришла один раз и принесла поесть сироте, но больше не возвращалась из-за собственной нужды, точно так же, как и помощник машиниста, накормив девушку, не взял ее в свою семью – все это представляет собой действительность отсутствующего, структуру без материала, образ без подобия – симулякр пространства традиционного, разрушенного еще до самого текста, в то время когда родители девушки в Гражданскую войну умерли от тифа, пространства, где господствовала крепость семьи и взаимопомощи соседей [6]. Так как пространство настоящего симуляционно и пусто – Ольга ощущает свою ненужность и сиротство, она вынуждена покинуть дом и поехать к тетке, стремясь к восстановлению привычного порядка. Но восстановления не происходит, традиционное пространство разрушено везде и являет собой пустоту симулякра: тетка не принимает девушку, общинные и родственные связи не действуют. Кроме того, семья тетки, как и весь порядок, что она символизирует (в терминах 30-х это будет кулачеством), бесплоден – «у этих людей дети рожаться не любят» [5].

Переход в новое пространство осуществляется с изменением субъективного восприятия протагониста, здесь происходит кульминация *Aufhebung* прежнего пространства, которое умирает уже в сознании девушки: «Ольга пошла мимо домов по чужому, большому городу, но смотрела она на все незнакомые места и предметы без желания, потому что она чувствовала сейчас горе от своей тетки, и это горе в ней превратилось не в обиду или ожесточение, а в равнодушие; ей стало теперь неинтересно видеть что-либо новое, точно вся жизнь перед ней вдруг омертвела» [5]. Ольга попадает в ту самую пустоту симулякра, теряет надежду обретения семьи, что в самом конце, на границе разрушающегося привычного мира, звучит возгласом «Меня в люди не принимают!» [5]. Переход в гетеротопию, новое пространство большой семьи [7, с. 75], осуществляется особым образом. Появившись в институте, девушка застаёт там только старика-сторожа, символизирующего традиционное время, время малой семьи (старик говорит девушке, что с родными ей будет жить лучше, чем в общежитии) и бедности (он ест тюрю – кушанье русских крестьян). Старик затем и провожает Ольгу в общежитие, она вступает в эти пределы официально, «посредством заполнения анкеты» [5], так происходит вхождение в гетеротопию большой семьи.

Возвращение в пространство малой семьи будет вынужденным: Ольга зайдет к тетке из нужды, за хлебом, но пространство малой семьи окажется окончательно разрушенным, муж тетке изменяет, а детей у нее нет: «Уж ты видишь, какая я стала – совсем на человека не похожа...» [5]. Теткин суждение свидетельствует не о ее субъективном изменении, а об изменении пространства, в котором ей как человеку прошлого, места нет. В отличие от Ольги – разорвавшей связь с пространством малой семьи, отказавшейся от традиционной женской роли, взявшей на себя обязанности добытчика, мужчины. Когда задерживают стипендию, Ольга говорит своей подруге, что теперь прокормит ее: новое пространство разрушает структуру межличностных отношений в самой малой группе – между женщиной и мужчиной –

и не терпит жестких идентичностей. Аналогичные решения вынужденно принимают героини революции: от Даши Чумаловой Ф. Гладкова, Виринеи Л. Сейфуллиной, Ольги Зотовой А. Толстого до комиссарш Вс. Вишневого и В. Гроссмана [8, с. 175].

Субъективное изменение, трансгрессия, выход за традиционную роль происходит в отказе от принятия семьи и заботы о ребенке. Возвращение в малую семью невозможно, это понимает и сам механик – именно поэтому Ольга его женой не станет, более того, она способствует переводу мальчика Юшки в пространство «большой семьи»: «она могла теперь доверить Юшку лишь с большой разборчивостью; поэтому Ольга отыскала детские ясли и уговорила отца устроить туда Юшку» [5].

Ольга отказывается от заботы о ребенке, от обретения возможной малой семьи с вдовцом-механиком и реализации себя как женщины, но в то же время ее нельзя назвать существом бесполом. В финальной сцене, когда ее несут на носилках к станции и спрашивают про родных, девушка вспоминает про мальчика Юшку, что вызывает удивление командира молодостью матери:

«– Кого вы хотите увидеть? Мы сейчас вызовем. Может быть, родственников или друзей? – Юшку, – сказала Ольга. – А больше никого не надо: пусть за меня все люди на свете живут...» [5].

Отказавшись от роли матери и жены, девушка не оставляет личную привязанность к ребенку, которого она считает своим, вне связи с его отцом, материнством, ее и маркируют как молодую мать; через мальчика Юшку происходит связь с «большой семьей», со всеми людьми на свете. Таким образом, осуществляется акт снятия в определении героини – она одновременно и мать, которая заботится о ребенке, и только товарищ, так как отказывается возвращаться в пространство малой семьи, возникает тождество противоположностей. Его онтологизация в образе главной героини снимает проблему антиномии в новой модели человека – матери, но не всегда жены.

Соседство, характерное для малой семьи, таким образом расширяется до пространства пролетарской страны, где государственные няньки воспитывают детей. Помимо пространств традиционного общества малой семьи и нового общества семьи большой, через которые проходит героиня, в тексте присутствуют и субъективные пространства переживания героев. В рассказе очевиден мотив героической жертвенности: Ольга садится в маневрирующий паровоз, чтобы спасти красноармейцев, она понимает, что это может стоить ей жизни, но приносит себя в жертву. Р. Жижар в работе «Насилие и священное» пишет о ритуальной жертве как необходимости для упорядочивания хаоса, жертва обязательно относится к пространству сакрального [9].

В начальной редакции рассказ назывался «Ольга» – именем героини, которое переводится как «святая, священная». Решаясь на жертву, Ольга садится в маневренный паровоз и вместе с помощником машиниста приводит в движение машину с помощью пламени котла. Паровоз рассматривается как существо inferнальное, сделанное из металла, приходящее в движение с помощью адского пламени. Значение имени главной героини, очевидный мотив жертвы, inferнальность пространства, в которое попадает

Ольга, позволяют говорить о том, что заклание происходит в пространстве сакрального. В то же время в рассказе сакральное пространство преодолевается Ольгой, происходит процесс трансгрессии героини – от сакрального к земному.

Сам акт заклания не доброволен, он происходит по воле высшей силы. В Евангелии от Матфея Иисус приносит моление о чаше, где звучат следующие слова: «Да минует меня чаша сия; впрочем, не как Я хочу, но как Ты» (26:39). Таким образом, сама жертва, даже самая священная в христианской традиции, отдается на волю Всевышнего – окончательное решение принимает Он. Жертва же идет на заклание смиренно: Авраам собирается принести в жертву Исаака, ведет его на гору как неразумного агнца: «Отец мой!... Вот огонь и дрова, где же агнец для всесожжения?» – спрашивает ничего не подозревающий Исаак у отца – «Бог усмотрит Себе агнца для всесожжения, сын мой» (22:8). Авраам подчинен Господу, а Исаак подчинен своему отцу и не противится жертве. Ольга же идет на жертву осознанно, по собственной воле – даже в структуре подчинения начальству проявляется именно ее желание, она никому не подчиняется, потому что начальник станции оказывается не способен отдать приказ: «Ольга попросила его: – Командуйте! – Сейчас, – в тревоге и поспешности сказал начальник, – сейчас мысль ко мне придет! – Долго, – возразила Ольга. – Не надо, я сама знаю...» [5].

Гетеротопизация властных отношений в отражении структуры господства – подчинения в тексте не реализуется, Господин, представленный начальником, не отдает приказ, происходит деструкция власти, Бог умирает, и в ницшеанской традиции остается воля человека. Воля человека относится к пространству дионисийскому, земному, в противоположность аполлоническому, девушка осуществляет жертву вне сакрального пространства, так как нарушается один из принципов отнесения к божественному – Воля Божья.

В ситуации добровольной жертвы важно отметить цель жертвы: Ольга сознательно идет на смерть не во имя великой идеи коммунизма, но для спасения конкретных людей, красноармейцев. Их образ не является общим, они представлены в тексте конкретно, на это особенно указывает писатель: «Через открытые двери вагонов было видно красноармейцев; они силою молодых рук сдерживали бьющихся лошадей, испугавшихся скорости и раскачки вагонов» [5].

Жертва происходит не для связи с божественным, а для спасения частных людей – в пространстве земного – героиня совершает подвиг. Подвиг происходит не для личного спасения, как подвиг веры, а для спасения общественно-го – других людей, членов «большой семьи». Стоит отметить важность парадокса реализации жертвы в отсутствии ее принятия. Принимать жертву, как и отказаться от нее (как в случае с Авраамом и Исааком), оказывается некому – Бог представляет собой наличие финальной исчерпывающей причины. В то время как Смерть Бога – отсутствие этой причины. Внешняя сила в заклании Ольги отсутствует, так как оно не завершается: «Она долго и терпеливо болела, но выздоровела, стала жить и живет до сих пор» [5].

Девушка не умирает, жертва не реализуется, но цель достигается – красноармейцы спасены. Героиня в момент спасения оказывается близка к состоянию смерти: «Ольгу

сжало в машине. Она почувствовала, как ей стало душно, как всю ее – без остатка, вместе с одеждой – вдавливают чужая сила в железное тело горячего котла» [5].

Чужая сила представляет собой силу удара паровоза и деформации металла; даже рассматривая это как силу отчужденную, следует признать, что она принимает жертву, после удара оказывается, что «в паровозе лежала во сне или в смерти незнакомая, одинокая женщина» [5]. Дальнейшая судьба героини выходит из власти пространства паровоза. Ее уносят на станцию, где оказывают помощь. Ольга выздоравливает сама, по своей воле. Парадокс оставшейся в живых жертвы представляет собой трансгрессию – выход за пределы структуры, ее разрушение, переход от пространства сакральной жертвенности к пространству жертвенности земной в контексте субъективного восприятия героини.

Таким образом, в тексте четко прослеживаются четыре парных пространства: два объективных – пространство традиционного общества малой семьи и нового общества «большой семьи», представляющих собой действительный мир, и два субъективных, связанных с формой осуществления заклания – сакральный мир и мир земной, которые представлены внутренним миром и опытом жертвенности героини. Пространства взаимосвязаны, переход из объективных пространств, осуществляемый путем снятия, предполагает трансформацию уже субъективного ментального пространства – путем трансгрессии главной героини, что позволяет определить именно гетеротопизацию пространства.

1. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб. : А-сэд, 1994. 408 с.

2. Николчина М. Омонимия и гетеротопия: сексуальное различие и случай *Aufhebung* // Гендерные исследования. 2007. № 15. С. 191–210.

3. Бунжулов А. Модернистское общество и социалистическая гетеротопия // Критика и гуманизм. 1991. № 3. С. 207–223.

4. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. Репр. воспроизведение изд. 1959 г. / вступ. статья К. А. Сергеева и Я. А. Слинина. СПб. : Наука, 1992. 767 с.

5. Платонов А. На заре туманной юности // Большая онлайн-библиотека e-Reading. URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=45131> (дата обращения: 12.02.2018).

6. Мельникова М. И. Крестьянская ментальность как архетип русской души. Ставрополь : Юрлит, 2006. 263 с.

7. Кларк К. Сталинский миф о «Великой семье» // Вопросы литературы. 1992. № 1. С. 72–95.

8. Ковтун Н. В. «Семейный вопрос» в советской литературе 1920–1930-х годов // Универсалии культуры. Вып. 2. Философия – эстетика – литература: дискурс и текст : сб. науч. тр. Красноярск : СФУ, 2009. С. 174–182.

9. Жирар Р. Насилие и священное / пер. с фр. Г. Дашевского. Изд. 2-е, испр. М. : НЛО, 2010. 448 с.

© Глушенкова О. А., 2018

УДК 82

Т. А. Загидулина
T. A. Zagidulina

ОБРАЗ ЛЕТЧИКА В ОРТОДОКСАЛЬНОЙ СОВЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 30-х ГОДОВ

В статье анализируются проблемы функционирования образа летчика в ортодоксальной советской литературе 30-х годов XX века. Рассматриваются авторские стратегии создания образа авиатора в соцреалистической парадигме через призму гностической мифологии. Разработанная в статье модель образа авиатора продуктивна в рамках заданной культурной парадигмы и актуальна для исследования текстов, однородных в аспекте художественного метода.

Ключевые слова: соцреализм, положительный герой, авиационный дискурс, сознательность и стихийность, гностицизм, большая сталинская семья.

THE IMAGE OF AN AVIATOR IN THE ORTHODOX SOVIET LITERATURE OF THE 1930s

The article analyzes the problems of the aviator's image functioning in the orthodox Soviet literature of the 1930s. The purpose of this article is to consider the author's strategies for creating the aviator's image in the socialist realistic paradigm through the prism of Gnostic mythology. The model of the aviator image developed in the article is productive in the framework of a given cultural paradigm and is relevant for the study of texts that are homogeneous in the aspect of the artistic method.

Keywords: socialist realism, positive hero, aviation discourse, consciousness and spontaneity, gnosticism, big Stalin's family.

В 30-е годы остается актуальной тема гражданской войны и революции. На фоне этих событий разворачивается действие романа Виссариона Саянова «Небо и земля» (1935–1954), посвященного первым русским летчикам. В центре повествования находятся три авиатора: Петр Быков, Кузьма Тентенников и Глеб Победоносцев.

Первые части романа написаны до начала Великой отечественной войны, вероятно, в 1939 году. Последняя, четвертая, книга завершена в середине 50-х. Мы будем

рассматривать книги, написанные до начала войны в их художественном единстве и завершенности. Подобная избирательность связана с тем, что именно в тридцатые окончательно сформировалась соцреалистическая парадигма, в рамках которой мы анализируем образ летчика (в последней части, не находящейся в фокусе нашего внимания ни тематически, ни хронологически, доминантой является осмысление Великой отечественной войны).

Романное время охватывает события 1910-х – 1938-го г. Показана динамика становления Советского государства, а также движущая сила, благодаря которой это становление было возможным и неизбежным. «Небо и земля» написан в соцреалистическом ключе, в романе четко обозначены основные и типичные для литературы социалистического реализма мотивы: становление настоящего человека, большая сталинская семья, путь положительного героя, преодоление сиротства и др.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ отечественных и зарубежных ученых. В романе прослеживаются гностические основания соцреалистической художественной парадигмы, о которых пишет Н. В. Ковтун [1; 2], А. Гольдштейн [3], С. Л. Слободнюк [4]. Гностицизм оказал значительное влияние и на современную русскую прозу [5]. Одной из ведущих тем романа является тема преодоления живой природы через преодоление себя. Покорение девственной природы, по мнению Н. В. Ковтуна, «станет основополагающей и для канонической советской литературы, практически лишенной свободных пейзажных зарисовок. Пейзаж здесь обретает значение либо символа, подчеркивающего стойкость, мужество персонажа... либо преграды...» [1, с. 103]. Сама номинация романа в этом плане значима, она представлена оппозицией «Небо и земля» – верх и низ, где главное – преодоление тяготения земли для полета в небо.

Основным принципом гностицизма является отречение от реальной жизни, уход в пустоту, молчание и освобождение через этот уход из заключения мира, спасение: «Цель гностических устремлений – освобождение “внутреннего человека” из оков мира и его возвращение к изначальному царству света» [6]. Впервые гностическая философия как один из источников утопической идеологии рассмотрена в монографии Н. В. Ковтуна «Русская литературная утопия второй половины XX века»: «Гностико-мистические принципы советской литературы восходят к предшествующей масоно-утопической традиции, к творчеству модернистов, идеологии марксизма. Мистико-утопические темы, образы пронизывают комплиментарную по отношению к власти литературу 20-х – начала 30-х годов (мотивы гармонизации хаоса, “светлого будущего”, пророчества, теургического “мы”), оформляют утопические модели завода, армии, клуба, спортивной арены – цирка, дома-коммуны, открытых во “внешний” мир» [1, с. 104].

Гностицизм – раннехристианское религиозно-философское учение, оно мифологично по своей сути. Гностицизм подразумевает страдания человека в реальном мире, потому что человек этому миру чужд, но освобождение возможно в плероме («полноту духовности, состоящую из соединенных попарно эонов (духовных сущностей), образующих иерархию» [7]), для которой человек органичен. Обретение гносиса, понимаемого как истинное богопознание, спасительно. Практическая сторона гносиса состоит, по указанию Г. Йонаса, «в познании правильного “пути” к освобождению из заточения мира» [6]. Этот путь воплощают биографии героев романа. В произведении продемонстрировано абсолютно соцреалистическое видение истории: «В этом взаимодействии события, развивающиеся в историческом времени, представлены как воплощение сакральных событий,

зафиксированных в Писании. В литературе соцреализма соответствующим текстом, устанавливающим вертикальную ось, является марксистско-ленинское (а в сталинское время – сталинское) описание истории – то, что здесь будет представлено как История» [8, с. 571].

Историзм романа «Небо и земля» и ведущая роль красных летчиков наиболее четко сформулированы в словах одного из героев: «Тридцать лет назад несколько десятков молодых русских взялись за руль и сели на самолет <...> С тех пор, какие коловращения ни ожидали нас в жизни, мы верны остались своей первой любви» [9]. Эти слова можно истолковать метафорически. Наиболее прогрессивная группа – авиаторы, люди без страха, чьи действия, будь то полет на самолете или борьба против белых, основанные на любви, стали движущей силой гностического движения на пути от замкнутости мира.

Наиболее точно миф о летчиках описан Х. Гюнтером: «Советские летчики 1930-х годов предстают как верные сыновья “любимого отца” Сталина, который является и “вдохновителем”, и “руководителем”, и “организатором побед”. Сталин воплощает принцип сознательности, в то время как “сыновья” могли проявлять некоторую стихийность, незрелость и страсть к приключениям» [10, с. 744]. Х. Гюнтер также обозначает этапы становления «сталинского сокола»: «Уход из повседневности, прорыв с боем в царство тьмы, демонстрация стойкости в разных испытаниях, получение сверхъестественной награды и, наконец, возвращение героя, несущего своему народу благодать» [10, с. 744]. Соцреалистический летчик вписывается в парадигму положительного героя (в терминологии К. Кларка), а также находится на вершине героической иерархии, являясь неоспоримым образцом, идеальной моделью поведения, ориентиром. Исследовательница замечает, что в своем развитии «положительный» герой проходит все стадии исторического движения к марксизму-ленинизму [8].

Мифологизированная фигура летчика, которая располагается на вершине соцреалистического пантеона, обладает важной чертой – он, подобно античному Герою, находится между мирами (может присутствовать и в небе, и на земле), таким образом становясь пограничным персонажем.

Летчики в романе В. Саянова воплощают в себе пророческие, миссионерские, паломнические функции, их образы маркированы лиминарностью – они находятся между землей и небом, что обозначено в названии романа. Самым молодым авиатором рассматриваемой группы персонажей является Глеб Победоносцев (знаковая фамилия, связывающая образ авиатора с образом Георгия Победоносца). По социальному происхождению Глеб – интеллигент. Однако летчик постоянно превосходит себя: желая стать авиатором, например, избавляется от страха высоты, глядя вниз с Эйфелевой башни. Образ Глеба вписывается, помимо прочего, в подвижническую модель: «За изображением раненых социалистических героев стоит очень своеобразная эстетика – они представлены как подвижники» [10, с. 745].

Само имя «Глеб» происходит от древнескандинавского «наследник бога». Оно выбрано не случайно, можно предположить, что в романе выстраивается параллель между русскими летчиками и первыми русскими святыми. Как

известно, Борис и Глеб были первыми канонизированными русскими святыми, принявшими смерть от брата Святослава Окаянного в ходе междоусобных войн (официальной датой смерти Бориса и Глеба считается 1015 год). Глеб Победоносцев в романе убит в ходе гражданской войны, за которой закрепился эпитет «братоубийственная». Умирает Победоносцев героически, так и не предав идеалов большевиков: «Я твердо знаю, что нет на свете власти более прочной, чем Советская власть. Только такая власть, созданная народом и для народа, будет победительницей в великой борьбе. Я присягал ей и никогда ей не изменю!» [9].

Победоносцев, находясь в плену, не поддается на искушение Васильева, одного из предводителей белых, чей образ маркирован в тексте как звериный (т. е. противостояние красных и белых представляет как противостояние людей и зверей): «По-моему, в ваших частях верховодят люди, в которых звериного много, а человеческого нет. Вы и раньше, помнится, восхваляли звериные инстинкты в людях, говорили, что вам нравится тот, кто не убивает в себе зверя. С каким восторгом цитировали вы как-то фразу Ницше о белокурой бестии...» [9]. Зверство врага можно рассматривать двояко: с одной стороны, закономерным кажется упоминание Ф. Ницше и аллюзия на его работу «К генеалогии морали» [11], с другой, это отсылка к библейскому Зверю Апокалипсиса. Второе обусловлено восприятием революции как Апокалипсиса, о чем неоднократно говорили исследователи соцреализма.

Типологически образ Глеба воплощает идею мученичества. В нем присутствуют черты раннехристианского мученика: он погибает от рук преследователей адептов новой идеи – белых. Одной из функций мученика является посредничество: «В восприятии верующих Мученики стали основными посредниками между Богом и людьми, в их образах совершалось взаимодействие и взаимопроникновение двух сфер – земной и потусторонней» [12, с. 683]. На пересечении этих двух сфер и находится фигура Глеба.

Победоносцеву, единственному в тройке «положительных» летчиков, не дана встреча со Сталиным, но ему дано нечто не менее великое – героическая смерть от рук врага. Глеб становится емким символом героизма: после смерти Глеба в доме его сестры висит портрет героя: «Большой портрет Глеба, нарисованный каким-то художником-летчиком, висел на широкой стене» [9]. Важно, что запечатлевает Глеба человек, подобный ему – летчик, человек, чья профессия в рамках системы ценностей данного романа – сакральна. Это сближает портрет Глеба с иконой. Вместе с тем рассмотрение образа Глеба через призму гностицизма, где все люди делятся на «душевных» (гиликов, соматиков), психических («психиков») и духовных («пневматиков») [13], дает ключ к вопросу о его природе, а также понимание значения трагической гибели: «пробужденные гнозисом, пневматики, и только они, возносятся к Богу» [13]. Природа молодого летчика пневматична, тогда как природа Тентенникова гилическая, а Быкова – психическая, именно поэтому погибает только Победоносцев.

Героом-антиподом Глеба является Кузьма Тентенников, он тоже положительный герой. Победоносцев более статичен, его становление происходит в начале романа, когда герой планомерно преодолевает свой страх перед небом: он уже

тогда готов расстаться с жизнью ради идеи (сначала им владеет идея полета, в конце романа, перед смертью, эта идея трансформируется в идею служения новому рабочему государству). Структура образа Тентенникова в этом плане совпадает с канонической структурой положительного героя. Вся жизнь летчика – движение от стихийности к сознательности. Именно поэтому ему необходима встреча со Сталиным, которая становится опорой, обретенной в лишениях и войнах.

Кузьма Тентенников в начале романа предстает импульсивным, тщеславным и даже наивным человеком. Но личная выгода перестает быть доминантой в жизни авиатора, после гастролей по провинции он становится сдатчиком самолетов на Русско-балтийском заводе, а затем идет сражаться на поля Первой мировой и Гражданской войны.

Образ Тентенникова отмечен в этом контексте противопоставленностью образам дельцов, символизирующих царский режим. Тентенников – гуманист, его взгляды порождены (правильным крестьянским) происхождением: «Кайзеровские генералы немецких летчиков на свой лад воспитывали <...> У них юнкера и кавалеристы в авиацию поперли и вот такую же, как наш Васильев, создали теорию: дескать, без кровопролития на войне человечество одряхлеет. Вот, значит, и омолаживай его бомбами с неба... Из рабочих и крестьян у них летчиков нет» [9]. У Тентенникова иной подход: «Я самолет за другое люблю – он уничтожает на земле растоянье; разовьется авиация в стране – и не станет у нас захолустья» [9]. Война не является для него самоцелью, она необходима для обеспечения мирной жизни в стране. Летчик находится в положении «над» центром и периферией, и поэтому границ для него не существует – он сам является связующим звеном, проводником. Подобное самоощущение Тентенникова во время Первой мировой войны – первая ступень к обретению им сознательности.

Настоящий герой в реальности соцреалистического романа должен отказаться от своего тела и желаний, потому что теперь его тело должно слиться с механизмом аэроплана: «Какое молодое волнение всегда испытываешь, подымаясь в воздух, – ведь порой начинает казаться, что ты и машина – одно живое существо!» [9]. Итак, сущность Тентенникова гилична, его становление есть путь обретения сознательности и преодоления соматичности.

Третий член группы – Быков. Авиатор целеустремлен и сознателен, однако природа его не пневматична. Его можно отнести к «психикам», людям «душевному», но он также находится на пути становления. В жизни героя присутствуют эротические моменты. Эротизм состояния полета заменяет реальный эротизм в жизни Быкова и Елены Победоносцевой, которые впоследствии станут мужем и женой: «Она оперлась на его руку и смело села на место пассажира. Лицо ее горело, губы стали сухими, минуты непривычного ожидания показались часами. <...>

– Петр Иванович, как хорошо! И ни капельки не страшно.

<...> У Лены закружилась голова.

<...> Лене показалось вдруг, что ее покинули все и нет с ней никого, кроме этого человека; она никак не могла успокоиться» [9]. Это не эротизм в прямом смысле слова, как, например, эротизм «советских гейш» [14], это особый соцреалистический эротизм, возможный в пылу трудового порыва.

Цельность личности летчика обусловлена его прямоотой, серьезностью и неумением хитрить: «дерзкая отвага Глеба и отчаянная храбрость Тентенникова сулят им неприятности в воздухе; хитрить оба не очень умеют» [9]. Серьезность и прямота – отличительные черты положительного социалистического героя, маркеры: «Серьезное выражение, все чаще и чаще появляющееся на их лицах, является указателем их постепенного приближения к сознательности» [8, с. 583].

Итак, сюжетным стержнем романа В. Саянова «Небо и земля» является жизненный путь летчика. Летчик как феномен представлен тремя персонажами: Глебом Победоносцевым, Петром Быковым и Кузьмой Тентенниковым. Три разных героя, объединенные в группу, представляют собой идеальную модель образцового человека – авиатора. Пневматическое, гиллическое и психическое органично сочетаются в анализируемом единстве. Все трое воплощают идеальную биографию социалистического положительного героя, вместе с тем находятся на вершине иерархии, обладая важным свойством – они, подобно античным Героям, могут находиться и в пространстве «низа», и в пространстве «верха», таким образом принимая на себя функцию проводников, паломников, путешественников между мирами. Круг проводников ограничен – туда не может быть включена женщина: Елена, несмотря на кровные и социальные связи, существо профанное. Женщина-летчица, поднявшаяся в небо, несет лишь смерть.

Вся жизнь авиаторов строится по траектории обретения сознательности и точкой полного обретения оной становится встреча со Сталиным, приобщение к сакральной фигуре. После этой встречи они сами будут способными к «производству» сознательных положительных людей. Плодом этого производства становится авиатор второго поколения – Ваня, о судьбе которого мы узнаем из эпилога. Ваня возвращается из арктического перелета (топос Арктики принципиально знаменует функции летчиков второго поколения), на борту он был радистом, однако теперь собирается стать авиатором, как и люди, заменившие ему отца: «Мы-то с Петрухой больше всего мечтали, что Ваня летчиком станет, не нравилось нам его увлечение радио. А он, оказывается, без шума и треска все по-нашему сделал... И правильно: характер у него самый летный, он со временем большим авиатором станет» [9].

Действие эпилога происходит в 1938 г. в Москве, что тоже символично. Пространство Москвы в социалистической литературе традиционно маркируется как центр, помимо прочего, в романе дано совершенно утопическое описание данного места: «Теплоходы шли по Москве-реке, а там, вдалеке, начиналось Московское море, и лодки, и гранитные ступени, сбегавшие прямо в темную воду, и узкие стремительные байдарки с белыми лопастями гребных весел, высоко занесенных над водой, – непривычное еще очарование новой Москвы – напоминало о прожитом» [9]. Подобное описание отсылает к утопическому в социализме: идеальный летчик, отозвавшись на гностический зов, удостоивается впоследствии нахождения внутри идеального пространства. Он является ключевым связующим зве-

ном между землей и небом, центром и периферией (Москва и Арктика), он может стать проводником не только идей, но и людей, самых достойных, которые способны уподобиться авиаторам, как когда-то те, прикоснувшись к сакральной фигуре, уподобились ей, и именно поэтому стало возможным существование утопии въяве.

1. Ковтун Н. В. Русская литературная утопия второй половины XX века : моногр. Томск : Изд-во Томс. ун-та. 2006. 356 с.

2. Ковтун Н. В. Утопия социализма и гностицизм. К постановке проблемы // Европейские исследования в Сибири : материалы Всерос. науч. конф. «Мир и общество в ситуации фронта: проблемы идентичности». Томск : Изд-во ТГУ, 2004. Вып. 4. С. 247–265.

3. Гольдштейн А. Расставание с нарциссом. Опыты поминальной риторики. М. : Нов. лит. обозрение, 1997. 445 с.

4. Слободнюк С. Л. «Идущие путями зла». «Дьяволы» «серебряного» века (Древний гностицизм и русская литература 1890–1930 гг.). СПб. : Алетейя. 1998. 432 с.

5. Иванова И. Н., Кубышкина В. О., Серебряков А. А. Репрезентация мотивов гностицизма в современной отечественной прозе // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 45. С. 171–185.

6. Йонас Г. Гностицизм // Библиотека Гумер. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/History_Church/Jonas/04.php (дата обращения: 15.07.2017).

7. Шабуров Н. В. Гностицизм // Электронная библиотека Института философии РАН. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH6747a0dc7baf3e6bfee67> (дата обращения: 15.07.2017).

8. Кларк К. Положительный герой как вербальная икона // Социалистический канон : сб. ст. / под общ. ред. Х. Гюнтера и Е. Добренко. СПб. : Академ. проект. 2000. С. 569–584.

9. Саянов В. Небо и земля // Литмир. Электронная библиотека. URL: https://www.litmir.me/br/?b=234239&p=1#section_1 (дата обращения 15.07.2017).

10. Гюнтер Х. Архетипы советской культуры // Социалистический канон : сб. ст. / под общ. ред. Х. Гюнтера и Е. Добренко. СПб. : Академ. проект, 2000. С. 743–784.

11. Ницше Ф. К генеалогии морали // Библиотека Максима Мошкова: lib.ru. URL: <http://lib.ru/NICSHE/morale.txt> (дата обращения: 15.07.2017).

12. Квливидзе Н. В. Бес // Православная энциклопедия. М. : Церков.-науч. центр «Православ. энцикл.», 2002. Т. IV. С. 683–686.

13. Торчинов Е. Вступительное слово // Йонас Г. Гностицизм // Библиотека Гумер. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/History_Church/Jonas/vs_sl.php (дата обращения: 15.07.2017).

14. Буренина О. Эротика на манеже советского цирка // Russian Literature. 2011. Т. 69. № 2–4. С. 329–340.

© Загидулина Т. А., 2018

**ПОЭТИКА ЗАЧИНА В ЛИРИКЕ
М. Ю. ЛЕРМОНТОВА**

В статье рассматриваются основные виды зачинов в лирике М. Ю. Лермонтова, предложены их классификации, исходя из морфологических, синтаксических и семантических особенностей. В работе раскрываются художественные функции зачинов в лирике русского романтика.

Ключевые слова: поэтика, зачин, лирика, композиция.

В лирическом тексте в силу его небольшого объема и структуры каждое слово обладает особой эмоциональной и смысловой значимостью. М. М. Гиршман, сравнивая ритм художественной прозы и лирики, указывает на то, что в основе лирического текста лежат принципы «приравнивания», «возвращения» к отчетливому, ярко выраженному с самого начала и в этом смысле заданному единству» [1, с. 268–269]. В этой связи зачин является сгустком поэтического смысла, «точкой отсчета», «состоянием лирической концентрации» [2, с. 6], раскрывая своеобразие художественного мышления автора, оттеняя ключевой мотив лирического текста, вводя читателя в его хронотоп. В лирике М. Ю. Лермонтова (1814–1841) лирические зачины имеют своеобразие, проявляющееся на ритмомелодическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Поэтика зачина, его семантическая функциональность раскрываются в рамках композиции текста, его художественной целостности. В данной статье рассмотрены наиболее частотные виды зачинов в лирике Лермонтова.

Одним из самых частотных лирических зачинов в лирике русского романтика является местоименный зачин «Я», акцентирующий приоритетный для лирического героя процесс рефлексии, самопознания. Такой лирический зачин в равной степени характерен для ранней (1828–1836) и поздней (1837–1841) поэзии Лермонтова, однако его художественные функции различны. Самыми частотными являются зачины, в которых личное местоимение «Я» вводит образ рефлектирующего лирического героя, раскрывает процесс интроспекции, личностный, выстраданный опыт, в том числе драматизм неразделенной любви: «Я видел иногда, как ночная звезда...» («Еврейская мелодия», 1830); «Я видел тень блаженства; но вполне...» (1831); «Я видел раз ее в веселом вихре бала...» (1830–1831), «Я жить хочу! Хочу печали...» (1832); «Я счастлив! – тайный яд течет в моей крови...» (1832). Как правило, в таких лирических зачинах после личного местоимения «Я» следует либо глагол, либо краткое имя прилагательное, либо причастие: «Я виноват перед тобою...» («Разлука», 1830); «Я верю, обещаю верить...» («Исповедь», 1831); «Я верю: под одной звездой...» («Графине Ростопчиной», 1841). Повтор личного местоимения «Я» в начале и конце первого стиха драматического стихотворения «Ночь. I» (1830) оформляет лирическую ситуацию физической смерти как трагического разрушения единства физического и духовного миров человека, как преодоления бессмертной душой «оков телесных»:

**POETICS OF THE BEGINNINGS
IN M. YU. LERMONTOV'S LYRICS**

This article examines the main types of beginnings in the lyrics of M. Yu. Lermontov and proposes their classifications based on morphological, syntactic and semantic features. The work reveals the artistic functions of the beginnings in the lyrics of the Russian romantic.

Keywords: poetics, beginnings, lyrics, composition.

Я зрел во сне, что будто умер я;
Душа, не слыша на себе оков
Телесных, рассмотреть могла б яснее
Весь мир – но было ей не до того... [3, с. 83].

Особо следует оговорить местоименный зачин лирической «Молитвы» («Я, Мать Божия, ныне с молитвою...», 1837) Лермонтова, где личное местоимение «Я» участвует в оформлении религиозного, благодатного восхождения лирического героя от человеческого к божественному, в создании порогового хронотопа. С. Булгаков указывает, что обращение к Богу в молитвенном зачине – это «трансцендентное условие молитвы, конституирующее возможность религиозного опыта» [4, с. 26]. Изначально молитвенное предстояние лирического героя Лермонтова предполагает просветление его души благодатной силой.

Поэтический мир Лермонтова характеризуется контрастностью, диалектичностью, драматизмом, поэтому вполне закономерно, что отрицательная частица «не» в лирических зачинах лермонтовских текстов часто следует после личного местоимения «Я»: «Я не люблю тебя; страстей...» (1831); «Я не для ангелов и рая...» (1831); «Я не унижусь пред тобою...» («K*», 1832); «Я не хочу, чтоб свет узнал...» (1837). Такие лирические зачины подчеркивают экспрессивное отрицание, одиночество лирического героя, противостоящего окружающему миру, акцентируют драматизм неразделенной любви.

В лирике русского романтика проявляется тенденция к переносу в зачине личного местоимения «Я» и притяжательного местоимения «мой» в центр стиха: «Боюсь не смерти я. О нет!» («1830. Майя. 16 число»); «Моя душа, я помню, с детских лет...» («1831-го июня 11 дня»). Благодаря инверсии оформляется напряженная рефлексия, раскрывается трагизм лирического переживания. Схожую ситуацию мы видим в лирическом зачине «Еврейской мелодии» (1836), являющейся вольным переводом произведения Д.-Г. Байрона: «Душа моя мрачна. Скорей, певец, скорей!» Лирический текст английского романтика, напротив, начинается притяжательным местоимением: «*My soul is dark...*». Изменение лирического зачина позволяет Лермонтову, во-первых, выделить концептуальный для его творчества образ души; во-вторых, создать большую ритмомелодическую и синтаксическую напряженность.

В «стихотворении на смерть» «Памяти А. И. Одоевского» (1839) Лермонтова лирический зачин

представляет собой стремление воскресить лирическим героем прошлое, образ лирического адресата, установить диалог между «Я» и «Ты», преодолевающий время, пространство и физическую смерть: «Я знал его: мы странствовали с ним...». Стремление к установлению диалога между «Я» и «Ты» мы видим и в лирическом зачине послания Лермонтова «Валерик» (1840): «Я к вам пишу случайно; право...».

Ряд поэтических текстов Лермонтова начинается притяжательным местоимением «Мой», который акцентирует не только принадлежность, но и степень значимости для лирического субъекта: «Мой дом везде, где есть небесный свод...» («Мой дом», 1830–1831). Первый стих данного лирического текста представляет собой восхождение от микрокосмоса к макрокосмосу.

Значимую роль в поэтическом мире Лермонтова играет местоименный зачин «Ты», который не столько оформляет лирическую ситуацию диалога, сколько экспрессивно транслирует на собеседника позицию лирического героя: «Ты знал ли дикий край, под знойными лучами...» («Жалобы турка», 1829); «Ты помнишь ли, как мы с тобою...» (1830); «Ты слишком для невинности мила...» («К ***», 1831); «Ты молод. Цвет твоих кудрей...» (1832). Данный зачин в лирике Лермонтова позволяет преодолеть границы, определяемые временем и смертью. Диалоговая ситуация может разворачиваться в культурно-исторической проекции: «Ты понимал, о мрачный гений...» («На картину Рембрандта», 1830–1831).

Функцию художественного обобщения и сопоставления имеет местоименный зачин «Мы», который нацелен на преодоление трагического одиночества лирического героя: «Мы снова встретились с тобой...» («К ***», 1829); «Мы случайно сведены судьбою...» («К *», 1832). Данный зачин акцентирует общечеловеческий, родовый удел: «Мы пьем из чаши бытия...» («Чаша жизни», 1831).

Лирические тексты Лермонтова, начинающиеся глагольными формами, отражают динамику личностного становления, микро- и макрокосмоса: «Белеет парус одинокой...» («Парус», 1832); «Выхожу один я на дорогу...» (1841). Также глагольные зачины вводят оценку, раскрывая отношение лирического героя. Среди таких зачинов доминирует глагольный зачин «Люблю»: «Люблю, друзья, когда за рекой...» («Пан», 1829); «Люблю, когда, борясь с душою...» («Стансы», 1830); «Люблю я солнце осени, когда...» («Солнце осени», 1830–1831); «Люблю я цепи синих гор...» (1832); «Люблю тебя, булатный мой кинжал...» («Кинжал», 1837–1838); «Люблю отчизну я, но странною любовью!» («Родина», 1841).

Призывные (императивные) зачины в лирике Лермонтова также выполняют разнообразные художественные функции, создавая лирическую ситуацию экспрессивного диалога, вводя авторскую позицию: «Забудь, любезный П<етерсон>...» («К П...ну», 1829); «Приди ко мне, любезный друг...» («Пир», 1829). Данные лирические зачины вводят поэтические тезисы, которые в дальнейшем доказываются, например: «Поверь, ничтожество есть благо в здешнем свете...» («Монолог», 1829); «Страшись любви: она пройдет...» («Спасение», 1830). Такие зачины потенцируют духовные устремления лирического героя, раскрывая

его сокровенные переживания и устремления: «Светись, светись, далекая звезда...» («Звезда», 1830). Подобные лирические зачины оформляют ситуацию прощания: «Прости, мой друг!.. как призрак, я лечу...» (1830); «Прости! – мы не встретимся боле...» («К *», 1832).

Вопросительные зачины в лирике Лермонтова также оформляют лирическую ситуацию диалога, что мы видим, например, в раннем мадригале русского романтика «В день рождения N. N.» (1829), где лирический зачин имеет ярко выраженный характер непринужденного дружеского обращения. Условные зачины в лирике Лермонтова, как правило, участвуют в создании лирической ситуации диалога, сопровождающегося рефлексией, философским размышлением: «Если, друг, тебе сгрустнется...» («Совет», 1830).

Восклицательные зачины в лирике Лермонтова экспрессивно вводят лирическую тему, акцентируя эмоциональный накал лирического героя: «Благодарю!.. вчера мое признание...» («Благодарю!», 1830). Композиция данного текста имеет кольцевой характер, при этом глагольная форма «благодарю» становится рефреном, завершающим каждую из четырех строф, подчеркивая конфликтность лирической ситуации.

Тематические зачины вводят главный образ лирического текста: «Терек воет, дик и злобен...» («Дары Терека», 1839); «Горные вершины...» («Из Гете», 1840); «Дубовый листок оторвался от ветки родимой...» («Листок», 1841). Зачины вводят ключевые мирообразы, концепты лирики Лермонтова, например, образ души как бессмертной и индивидуальной субстанции человека: «Душа моя должна прожить в земной неволе...» (1830–1831); «Душа моя мрачна. Скорей, певец, скорей!» («Еврейская мелодия», 1836). Лирический герой лирики Лермонтова чувствует свое трагическое одиночество среди людей, что проявлено и в зачинах произведений русского романтика: «Один я в тишине ночной...» («Ночь», 1830). Лирические зачины вводят доминирующий мотив благородной грусти, печали, тоски: «Печаль в моих песнях, но что за нужда?» («К *», 1832); «Печально я гляжу на наше поколение!» («Дума», 1838).

Отрицательные лирические зачины в лирике Лермонтова оформляют неприятие лирическим героем позиции адресата, полемику с ним, драматизм неразделенной любви, любовный конфликт: «Не привлекай меня красотой!» («К.....», 1829); «Не говори: одним высоким...» («К ***», 1830); «Не смейся, друг, над жертвою страстей...» («Подражание Байрону», 1830–1831); «Не смейся над моей пророческой тоскою...» (1837). Отрицательные зачины представлены и в литературных «молитвах» Лермонтова, оформляя лирическую ситуацию молитвенного предстояния, религиозного диалога, исповеди, что мы видим, например, в «Молитве» (1829), представляющей собой ряд отрицаний и утверждений: «Не обвиняй меня, всемогущий...». Иногда такие лирические зачины имеют призывную направленность. Отрицание в зачине служит диалектической основой для постулирования в дальнейшем позиции лирического героя: «Нет! Я не Байрон, я другой...» (1832); «Не верь, не верь себе, мечтатель молодой...» («Не верь себе...», 1839).

В лирике русского романтика представлен и бытийный зачин «Есть», который характерен в целом для философской лирики и широко представлен в творчестве Ф. И. Тют-

чева, где он участвует в оформлении поэтических тезисов. Данный лирический зачин в произведениях Лермонтова, во-первых, указывает на закономерность, обобщение, что мы видим в одной из его эпиграмм, созданных в 1829 г.: «Есть люди странные, которые с друзьями...». Во-вторых, он вводит субстанциональное для макро-и микрокосмоса явление: «Есть птичка рая у меня...» («Надежда», 1831), «Есть речи – значенье...» (1840). Микро- и макрокосмос в лирике Лермонтова неразрывно связаны: изображая внутренний мир человека, русский романтик часто использует пейзажные образы, характерные для земного и горного миров. В-третьих, этот зачин может вводить и хронотоп лирического текста: «Есть место: близ тропы глухой...» («Завещание», 1831). Данный зачин вводит и магистральный для ранней лирики Лермонтова мотив неразделенной любви: «Есть у меня твой силуэт...» («Силуэт», 1831).

Высокую степень частотности в лирике Лермонтова имеют временные зачины, например, с наречием «когда», которое участвует в оформлении хронотопа, композиции, лирической ситуации: «Когда Рафаэль вдохновенный...» («Поэт», 1828); «Когда во тьме ночей мой, не смыкаясь, взор...» («К Гению», 1829); «Когда весной разбитый лед...» («Весна», 1830); «Когда я унесу в чужбину...» («Романс к И...», 1831); «Когда зеленый дерн мой скроет прах...» («Арфа», 1830–1831); «Когда последнее мгновенье...» (1832); «Когда волнуется желтеющая нива...» (1837). Данные зачины участвуют в оформлении напряженной лирической ситуации, в том числе предвосхищаемой физической смерти. В элегии «Поэт» зачин участвует в оформлении двучастной композиции, при этом зачин из временного приобретает характер универсального. В элегическом послании «К Гению» повтор зачина в третьем стихе передает напряженность лирической ситуации духовной рефлексии и интроспекции.

В элегии же «Когда волнуется желтеющая нива...» трехкратный повтор зачина «когда» в первой, второй и третьей строфах оформляет модели троичности, восхождения от земного к небесному. М. Л. Гаспаров указывает: «Таким образом, композиционное равновесие лермонтовского стихотворения идеально: в части “когда...” три ступени, по которым мы словно уходим из мира внешнего и углубляемся в мир внутренний (ступени длинные, по строфе каждая); в части “...тогда” тоже три ступени, по которым мы словно возвращаемся из мира внутреннего в мир внешний (ступени короткие, по строке каждая), и за ними четвертая ступень – с богом в небе» [5, с. 157].

Повтор «когда» в этой элегии также создает образное представление о единстве лирического переживания, целостности земной природы как божественного творения. Если хронотоп первых трех строф является традиционным для жанра элегии, то хронотоп финальной строфы созвучен построению псалмов и молитв, в которых душа устремлена из бездны, из земного мира в горний. В финальном стихе хронотоп становится открытым, обращенным в вечность и бесконечность. Композиция лирического текста («когда..., когда..., когда... тогда..., тогда...») и поэтический синтаксис,

насыщенный анафорами и синтаксическим параллелизмом, подчеркивают стремление вместить все временное в одном акте духовного переживания, которое лежит вне времени и пространства.

Временные зачины в лирике русского романтика оформляются и при помощи других наречий, например: «Однажды женщины Эроса отодрали...» («Заблуждение Купидона», 1828). Временные зачины в лирике русского романтика вводят этическую антитезу прошлого и настоящего: «В старинные годы люди жили...» («Незабудка», 1830). Временные зачины в лирике Лермонтова акцентируют излюбленные романтиками пограничные, промежуточные состояния между днем и ночью, жизнью и смертью, имманентным и трансцендентным мирами, раскрывая драматизм, конфликтность бытия: «В неверный час, меж днем и темнотой...» («Наполеон», 1830). Временные зачины участвуют в оформлении молитвенного хронотопа, лирической ситуации предстояния человека вечности, диалога имманентного и трансцендентного миров, сошествия благодати: «В минуту жизни трудную...» («Молитва», 1839).

Пространственные зачины в лирике Лермонтова обозначают топос, часто выполняют функцию пространственной локализации: «На склоне гор, близ вод, прохожий, зрел ли ты...» («Цевница», 1828); «Над морем красавица-дева сидит...» («Баллада», 1829); «Под занавесом тумана...» («Гроб Оссиана», 1830); «Вверху одна...» («Звезда», 1830–1831); «По синим волнам океана...» («Воздушный корабль», 1840).

Итак, мы рассмотрели наиболее частотные виды зачинов в лирике Лермонтова, которые могут быть классифицированы по следующим критериям: **морфологический** (местоименные, глагольные); **синтаксический** (призывные, вопросительные, восклицательные, условные), **семантический** (тематические, отрицательные, бытийные, временные, пространственные). Как указывалось, зачины выполняют разнообразные художественные функции, вводя образ рефлектирующего лирического героя, динамику личностного становления, микро-и макрокосмоса, ситуацию диалога, хронотоп текста, ключевой образ. Поэтика лирического зачина раскрывается в единстве с другими структурными элементами художественного текста, представляющего собой целостность.

1. Гиршман М. М. Ритм художественной прозы. М.: Совет. писатель, 1982. 368 с.

2. Сильман Т. Заметки о лирике. Л.: Совет. писатель, 1977. 224 с.

3. Лермонтов М. Ю. Собр. соч.: в 4 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1958. Т. 1. 756 с.

4. Булгаков С. Н. Свет не вечерний: Созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994. 415 с.

5. Гаспаров М. Л. Избранные статьи. М.: Нов. лит. обозрение, 1995. 480 с.

© Косяков Г. В., 2018

ОБРАЗЫ ИНОПЛЕМЕННИКОВ В РОМАНЕ Г. Г. ХОДЖЕРА «КОНЕЦ БОЛЬШОГО ДОМА»: СИМБИОЗ ТРАДИЦИОННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НАНАЙЦЕВ И ЦЕННОСТЕЙ СОВЕТСКОЙ ЭПОХИ

Статья посвящена изучению образов иноплемеников в романе Г. Г. Ходжера «Конец большого дома». Доказывается, что в романе находит отражение традиционная система взглядов нанайцев на представителей других коренных народов Дальнего Востока и китайцев. Обосновывается близость традиционной системы и советской идеологии в аспекте взаимоотношений народов.

Ключевые слова: Г. Г. Ходжер, нанайцы, иноплеменики, традиционные представления, советская эпоха.

IMAGES OF FOREIGNERS IN THE ROMAN OF G. KHODZHER "THE END OF THE BIG HOUSE": THE SYMBIOSIS OF THE TRADITIONAL REPRESENTATIONS OF NANAYS AND THE VALUES OF THE SOVIET EPOCH

The article is devoted to the study of the images of foreigners in G. G. Khodzher's novel «The End of the Big House». It is proved that the novel reflects the traditional system of views of the Nanays on representatives of other indigenous peoples of the Far East and on the Chinese. The proximity of the traditional system and Soviet ideology in the aspect of the mutual relations of the peoples is substantiated.

Keywords: G.G. Khodzher, Nanays, foreigners, traditional ideas, the Soviet epoch.

Г. Г. Ходжер – один из талантливейших представителей своего народа. Традиционное нанайское воспитание (будущий писатель родился в 1929 г. и рос в Нанайском районе Хабаровского края) в совокупности с советским образованием (обучался в Педагогическом институте им. Герцена в Ленинграде) и стали той почвой, на которой Г. Г. Ходжер сформировался как писатель. Его дочь позже скажет об отце: «В своих произведениях он описал историю родного народа за почти столетие – начиная с конца XIX века и заканчивая девяностыми годами XX века» [1, с. 95]. Е. Г. Ходжер приводит слова писателя В. М. Ефименко, назвавшего роман «Конец большого дома» «энциклопедией нанайского народа» [1, с. 100], и развивает его мысль: «Мне кажется, все написанное отцом можно по праву назвать энциклопедией: его романы, повести, очерки, рассказы, статьи поднимают большой пласт в жизни нанайского народа» [1, с. 100].

Специфике творчества Г. Г. Ходжера уделяет внимание Л. Я. Иващенко: «Четкая направленность характеризовала прозу Г. Ходжера. Его книги показывали преобразования в Приамурье, прослеживали истоки дружбы нанайцев и русских. Роман «Конец большого дома» – первая книга трилогии «о путях нанайского народа от патриархально-родового общества...» – стал новой ступенью творчества писателя» [2, с. 184]. С. Д.-Н. Малзурова, затрагивая проблему национальной картины мира в романе Г. Г. Ходжера, отмечает следующую особенность: писатель «подробно изображает традиционный образ жизни нанайцев и процесс начала перемены жизненного уклада нанайской народности <...>» [3, с. 64]. Исследовательница вслед за Л. Я. Иващенко выделяет как одну из значимых проблем, которые Г. Г. Ходжер поднимает в романе «Конец большого дома», проблему становления дружбы нанайского и русского народов. «Знакомство и дружба с русскими, постепенно населяющими Приамурье, вносят в жизнь нанайцев разнообразие <...> С новыми русскими их начинает связывать взаимопонимание, от них нанайцы видят поддержку» [3, с. 68–69].

Н. А. Непомнящих, анализируя сюжет «поединок медведя с человеком» в творчестве писателей Дальнего Востока, обращается к образу русского доктора В. Е. Храпая, зашившего рану у нанайского охотника и тем самым заслужившего доверие у нанайцев [4, с. 201].

К сожалению, за рамками исследования литературоведов остался еще один, не менее важный, как нам кажется, аспект – взаимоотношения нанайцев с другими этносами, ведь и они значимы для традиционной картины мира нанайцев, развернутой в романе Г. Г. Ходжера. Именно изучению образов представителей коренных народов Дальнего Востока (не нанайцев) и китайцев и посвящена эта статья.

В романе Г. Г. Ходжера представители других коренных народов Дальнего Востока России упоминаются нечасто. Их образы лишь обозначены – у них нет ни пола, ни возраста, ни имен, единственная их характеристика – национальная принадлежность. Очевидно, что одна из их функций сводится к изображению упорядоченного – до прихода русских – мира, который никогда прежде не нарушался. Баоса впервые сталкивается с нарушением этого мира, когда без его разрешения русские начинают охотиться на принадлежащем ему участке: «Все верховские, низовские нанай, орочи за Сихотэ-Алиньским хребтом, эвенки за Северным хребтом – все знают свои участки» [5].

В ограниченном пространстве, интересуясь лишь соседскими новостями, живут нанайцы в Полокане: «Любая мелочь из фанзы в фанзу передается женщинами, но что происходит в соседнем стойбище или на Амуре, об этом никто не знает, а о существовании других рек, земель, других народов даже не задумываются, потому что и не подозревают об этом» [5]. Молодых нанайцев (показательно, что только мужчин!) интересует, есть ли еще на земле другие народы. Пиапон, сын Баосы, вспоминает легенду, которую слышал от бабушки, где говорилось о храбром нанайце, дошедшем до края земли. «В легенде рассказывалось, как шел он в сторону заката солнца, встречался с тунгуса-

ми, якутами...» [5]. Токто интересуется полное знание об окружающем мире, он перечисляет известные ему народы, обращаясь к Поте: «Как ты думаешь, кроме русских, китайцев, удэге, орочей, тунгусов, якутов, маньчжуров, гилияков, солонов, негидальцев и нас, еще есть на земле... народы?» [5]. Но Токто одновременно волнует и другое: знают ли все эти народы о существовании их, нанайцев. Он приходит к очевидному выводу: «Мы о них ничего не знаем, и они о нас ничего не знают» [5]. Показательно, что маньчжуров (народ, проживавший на территории Китая) молодой нанайец включает в середину своего перечня коренных народов Дальнего Востока, тем самым разграничивая китайцев и маньчжуров. Среди народов, знающих о существовании нанайцев и в частности тех, что живут на реке Харли в Полокане, Пота упоминает маньчжурских торговцев, которые приезжают в землю гольдов. О маньчжурских землях, куда ездят нанай, говорит представитель старшего поколения – Холгитон, именно он сообщает и о приезде маньчжуров в нанайские земли, причем как о явлении нечастом. Именно Холгитону принадлежит воспоминание «об отце – халаде, о том, как его обхаживали маньчжурские чиновники, высшее начальство, как его жаловали всякими подарками...» [5]. Так маньчжуры будто оказываются за рамками реального мира молодых нанайцев.

В случаях крайней необходимости нанайцы применяют опыт других народов, например, на охоте, когда нет времени построить жилище. Ганга решает переночевать на снегу: «Вон орочи возле костра на хвойной подстилке ночуют» [5]. Без осуждения – лишь на уровне констатации – упоминает о тунгусах умирающий Иэсу, он гонит своих сыновей и Токто прочь: «Брат ваш умер... Здесь больные тунгусы были, умирали... от них мы...» [5].

Неоднозначно в романе Г. Г. Ходжера оцениваются китайцы. Осуждается – отчасти – их образ жизни, не соответствующий нанайскому, и поведение, которое наносит урон нанайцам, но только в сфере брачных отношений. Так, в рассказе Гэе, возлюбленной Полокто, о своем будущем новом муже, который утверждает, что «китайские торговцы всех женщин закупают, а молодые нанай не находят женского тепла» [5], представлено разное восприятие нанайками и нанайцами поведения китайцев. Этой же позиции придерживается и Полокто: он уже высватал своим малолетним сыновьям невест, чтобы они не остались без жен. Молодая нанайка считает иначе, она отвечает Полокто: «У нас невесты есть, не ври, в каждом стойбище есть невесты, вдовушки есть...» [5]. Налицо столкновение взглядов женщин и мужчин: нанайки думают только о настоящем, нанайцы же заглядывают и в будущее.

Но реальность романа показывает обоснованность точки зрения мужчин. В романе говорится о двух женах-нанайках китайца У – он прижил от них трех детей. Их принадлежность китайскому народу подчеркивается автором сильным внешним сходством с отцом: дети, рожденные в браке китайца и нанайки, нанайцами воспринимаются как китайцы.

Столкновение мнения героев и реальности наблюдаем и в других бытовых ситуациях, например, в истории с заплатами. Так, из разговора Ганги и Холгитона читатель узнает о неприятии Гангой необходимости заплать имущество на

замок, Холгитон же приводит ему в пример представителей других национальностей:

«– Вон все русские свои амбары на замок закрывают. Китайские торговцы тоже закрывают.

– Русские, китайские, не о них разговор! Когда нанай амбары запирали? Ты имеешь замки?

– Имею.

– Как? На амбаре замок?

– Я сундук с охотничьим снаряжением на замок закрываю, так спокойнее, любопытная женщина не заглянет» [5]. Модель поведения китайцев постепенно перенимается и нанайцами, становится нормой жизни.

Реальность романа рисует совсем иную картину. Г. Г. Ходжер показывает, как китайский торговец У в свою очередь перенимает модель поведения нанайцев – не запирает имущество на замок: «У никогда не закрывал свою лавку на замок, достаточно было подпереть дверь палкой, как делали все нанай, и уходи спокойно домой: ничего не исчезнет из лавки» [5].

По-разному воспринимается нанайцами и финансовая состоятельность китайских торговцев. Для Холгитона, отвечающего на вопрос нищего Ганги, не могущего заплатить тори за невест для своих сыновей, о возможности дать ему денег, богатство китайца У предстает неким пределом желаний, который он в своих мечтах хочет превзойти: «А что? И дал бы, у меня деньги лежали бы в медных котлах, их было бы больше, чем у болоньского китайца – торговца У...» [5]. Представитель же младшего поколения – нанайец Американ – раскрывает Токто глаза на происхождение богатства китайских торговцев: «Я всю жизнь к ним приглядываюсь, язык их выучил, могу разговаривать ... по-китайски, всю их жизнь знаю. <...> Ты задумывался, как они живут, где достают еду, когда сами ни рыбу не ловят, ни на охоту не ходят? Скажешь – они торговцы, у них все свое. А где они достали это все? <...> ...Китайских торговцев всегда остаются излишки, а откуда они?» [5].

Показательно, что в восприятии представителей и старшего, и младшего поколений нанайцев китайские торговцы стоят с русскими купцами в одном понятийном ряду: торговая сфера деятельности объединяет их больше, чем разделяет принадлежность к разным национальностям.

Сложнее другой аспект восприятия нанайцами китайских торговцев, а именно их взаимоотношения в сфере покупателя – продавца. Американ – практически единственный в романе нанайец, понявший причину появления богатства у китайских торговцев. Все остальные нанайцы не китайского торговца, а самих себя винят за образовавшиеся долги. Манипуляции китайца У Баоса воспринимает исключительно как заботу о нем и о его семье: «Баосе приходится вновь влезать в долги: не оставишь же семью голодной. Китаец – сердечный человек, он всегда припомнит про невесток, внуков и пошлет им гостинец. Это старому охотнику нравится» [5]. А вот предшественник У, другой китайский торговец, оценивается Баосой исключительно негативно. В его взаимоотношениях с нанайцами вред, который он им причинял, преобладает над обменными отношениями, нанайцы забыли о пользе, что принес им китаец, торгуя с ними: «Баоса помнит и другого торговца, который был раньше У, тогда, когда русские на Амуре входили только

в силу. Тот был злой человек, он избивал охотников, отбил жен, дочерей-подростков и насиловал их. Вредный был человек, про него и вспоминаешь-то, как про вчерашнюю бурю. Хорошо, что его русские выгнали» [5].

Не в пользу китайца У оказывается сравнение его с русским купцом: Пиапон обменивает добытые им панты у Салова, способности к торговле которого нанаяц оценивает так: «... русский... тоже, оказывается, понимает толк в пантах, материи и продуктов отпустил не меньше китайца. Если русский и за соболя, выдру, белку, лису будет так же щедро отпускать продукты, то Пиапону нечего больше иметь дело с болоньским торговцем, он будет отдавать всю добычу только русскому торговцу» [5].

Во второй части романа появляется образ еще одного китайского торговца. Он приезжает в стойбище, где укрылся беглец Пота с женой. Чонгиаки, которого уже щедро напоил китаец, зазывает всех нанайцев к себе в жилище. Для наивных нанайцев китайский торговец – гость, его поведение одобряется. Так, Чонгиаки хвалится перед Токто: «Купец мой угощает всех водкой, ничего не просит, говорит, мы ему понравились, и потому угощает» [5]. На следующий день именно этому китайцу Токто уносит двенадцать соболей: «Мог он зайти и к Дарако и к Пэсу и предложить своих соболей другим торговцам, но вчера пил он в доме Чонгиаки, угощал его длиннолицый китаец, и он обязан вернуться к нему. Если бы он зашел к другим, то его поступок сочли бы непристойным для нанай, он стал бы презираемым человеком» [5]. Токто оценивает китайца значительно выше, чем тот собой представляет на самом деле, сравнивает его с нанайцами («душа у тебя широкая, как у нанай» [5]). Китайский торговец вновь опаивает Токто и других нанайцев. Через несколько дней протрезвевшие нанайцы понимают, что их обокрали, Токто и Чонгиаки пытаются выяснить друг у друга, что же произошло:

«– Выходит, он обманул меня?

– Не знаю, я сам плохо помню. Он оставил свой товар.

– У нас много было пушнины, он обманул нас.

Чонгиаки вышел из фанзы на свежий воздух и сам не заметил, как очутился возле фанзы Токто. Он вошел.

– Токто, неправ был я, я думал, на свете нет человека хуже Дарако, а теперь знаю – есть люди намного хуже его. Торговцы – это самый плохой народ! Ну, обожди, длиннолицая росомаха, встретишься ты мне!» [5].

Довольно любопытный персонаж – русский урядник, приехавший к нанайцам, – лишь внешне исполняет свои обязанности, якобы интересуясь жизнью нанайцев. В его речи, обращенной к гольдам, упоминаются и китайцы: урядник «спрашивал, не обманывает ли китайский торговец при отоваривании пушнины...» [5]. Показательно, что о русских торговцах урядник и не вспоминает. Изображая из себя большого друга гольдов [5], урядник с радостью принимает от нанайцев в подарок соболя, вновь при этом упоминая китайцев: «Вот так надо дружить, друг другу всегда хорошее делать, а не за столом с водкой, как китайские купцы поступают.

– Русские тоже так делают, – сказал Ганга.

– Я доберусь до них, я им покажу, как грабить честных моих друзей. Я докажу, что я вам большой друг!» [5].

Только намечено в романе Г. Г. Ходжера восприятие русскими китайцев (речь идет о восприятии русским куп-

цом китайского торговца). Показательно, что оно касается исключительно торговой сферы деятельности, а именно – общих покупателей. Терентий Салов играет на чувствах нанайцев, изображая перед ними обиду: «А-а, мои друзья прибыли? – обрадованно прохрипел Салов. – Заходите, заходите, милости просим. Давно вы у меня не были, все больше к китайцу У ездите. Обидно мне» [5].

Не оставляет без внимания Г. Г. Ходжер и восприятие китайцем У нанайцев. Писатель показывает У большим знатоком психологии нанай. «Из многолетних наблюдений он сделал немало полезных выводов и при разговоре с охотниками знал, с кем как обходиться, но чаще всего прибежал к своему излюбленному приему – льстил и тешил их самолюбие» [5]. В ответ он всегда привык получать охотничью добычу нанайцев. Но произошло то, чего никогда прежде не происходило – Пиапон отказывается продать У панты. И в мыслях (и только в мыслях) китайского торговца открывается его истинное отношение к нанайцам: «Впервые за долгие годы его пребывания на Амуре охотник-нанай – это низшее, достойное презрения существо – посмел его оскорбить, забрать с прилавка облюбованные им панты. “Ну, нет, ты, Пиапон, еще узнаешь мою железную руку!”» [5].

При этом У осознает: он обязан внешне соблюдать обычаи нанай, чтобы не быть отвергнутым в их среде. Но дисбаланс в отношениях уже возникает, и нарушает равновесие именно китаец. Гаодага обижен тем, что У, раньше всегда останавливавшийся в его доме, на сей раз не следует этому обычаю. У объясняет свое поведение необходимостью уважить ханзу старшинки Холгитона. «Такими словами не извинишься – это знал торговец, он нарушил нанайский закон гостеприимства: если раньше останавливался в доме Гаодаги, то всегда должен останавливаться только у него» [5].

Автор-нанаяц именно Ваньке Зайцеву – русскому – приписывает упоминание о хунхузах. Гольды оценивают Ваньку через их взаимодействия с хунхузами, в большинстве своем принадлежавшими к китайскому народу: «Лихоимцы они, с хунхузами якшаются, людей убивают» [5] (это единственное в «Конце большого дома» упоминание о хунхузах: в картину мира нанайцев хунхузы не включены вообще – писатель будто игнорирует их существование).

В романе Г. Г. Ходжера восприятие одним народом представителей других народов раскрывается преимущественно в процессе взаимодействия героев. Незначительная его доля приходится на опосредованное восприятие прочих этносов – через упоминание земель соседних народов, куда ходят нанайцы, и предметов, которые были произведены другими этносами. Чонгиаки мгновенно узнает в чужаке сына своего товарища: «Мы с твоим отцом друзьями были в молодости, в китайский город Саньсин раз ездили» [5]. Этот же город – Саньсин – упоминается, и когда Холгитон и Баоса договариваются о тори. Баоса хочет получить как часть тори за Идари «шубу с густой теплой кучерявой шерстью незнакомого зверя. Шубу эту можно достать в Саньсине» [5]. Холгитон сразу соглашается на его условие, демонстрируя свое знание чужих земель: «Достанем, не впервой нам в Китае бывать» [5]. В начале романа упоминается большой китайский котел, что использовался

в доме Баосы; китайскую дабу среди прочих товаров предлагает Пиापону купец Салов.

Итак, Г. Г. Ходжер в романе «Конец большого дома» транслирует традиционную для нанайцев систему представлений об иноплеменниках, при этом заостряя внимание на той ее части, что в полной мере коррелируется с советской идеологией. В романе Г. Г. Ходжера другие народы Дальнего Востока – орочи, эвенки, тунгусы, якуты, удэге, гиляки, маньчжуры, солоны, негидальцы – живут в мире и согласии с нанайцами. Конфликты этих народностей с нанайцами не стали даже эпизодами романа, что опять-таки находится в рамках советской идеологии о дружбе народов, хотя, безусловно, в действительности имели место конфликты (в том числе и в форме многолетней кровной мести). На страницах романа не нашел отражения еще один важный аспект – брачные отношения нанайцев с представителями других коренных народов Дальнего Востока. В каких же аспектах происходит взаимодействие нанайцев с прочими коренными народами Дальневосточного региона? Их несколько. Это знание об иноплеменниках или его отсутствие, при этом Г. Г. Ходжер делает акцент на потребности молодых мужчин-нанайцев в знании и ожидании этой же группой гольдов знания иными этносами о существовании нанайцев. Это мирное сосуществование с другими народами, реже автор упоминает о взаимном посещении гольдами земель соседних народов и земель нанайцев иноплеменниками-соседями. В рамках этноцентричности находится следующее: жизненный опыт иноплеменников хорошо известен нанайцам, но не имеет большой ценности для них, он применяется лишь в случаях крайней необходимости. Формой взаимодействия являются и контакты с другими народами, относящиеся к физиологии (речь идет о бытовом общении, приводящем к передаче повальной болезни).

Если перед нами предстают только положительные образы иноплеменников – представителей коренных народов Дальнего Востока – и лишь позитивное восприятие их нанайцами, то совсем в другом ключе Г. Г. Ходжер изображает китайцев. Китайцы представляются неоднозначно, сложно, преимущественно отрицательно (мнения героев и автора не всегда совпадают: писатель видит в них больше негативного, чем его герои). Внимание писателя сосредоточено на конкретных образах китайцев, причем это образы нескольких торговцев. Показательно, что китайцам как группе (за исключением упоминания о хунхузах) внимание автора не уделено. Взаимоотношения нанайцев с китайцами касаются нескольких аспектов, при этом перечень их не совпадает с рядом аспектов взаимодействия нанайцев с коренными народами Дальнего Востока: это браки, жизненный уклад, благосостояние, сфера обмена/торговли, психология, физическое насилие.

Негативное восприятие китайцев нанайцами возникает тогда, когда появляются конфликтные ситуации (это имеет отношение к заключаемым между китайцами и нанайками бракам, неприятию образа жизни на бытовом уровне, их финансовому благополучию, которое достигнуто нечестным путем, а также физическому насилию). И в этом

случае Г. Г. Ходжер конфликтные ситуации вновь выносит за рамки национального поля: неприятие нанайцами китайцев обнаруживается тогда, когда возникает вопрос о собственности (в том числе и о женах) или соблюдении/нарушении норм нанайского образа жизни. Китайцы противопоставляются нанайцам и на психологическом уровне: первые в изображении Г. Г. Ходжера двуличны (и это осуждается), а вторые наивны и честны (и это вызывает восхищение автора).

Стоит обратить внимание на то, что конфликтные ситуации с иноплеменниками возникают тогда, когда те постоянно проживают на землях нанайцев или же когда посещают их с целью получить выгоду (с торговыми целями). В этих ситуациях в романе Г. Г. Ходжера оказываются только китайские торговцы, никогда – представители коренных этносов Дальнего Востока. Это еще одна реализация симбиоза традиционных представлений нанайцев об иноплеменниках с системой ценностей советской эпохи: конфликт (в романе это пока не классовая борьба, а лишь ее зарожждение) возникает между представителями разных классов (бедняками-нанайцами и богатыми китайскими торговцами). Автор, воспитанный и писавший роман в советскую эпоху, причину конфликтов видел именно в столкновении интересов разных социальных классов, а не в различной национальной принадлежности героев. Для Г. Г. Ходжера образы иноплеменников – представителей коренных народов Дальнего Востока – интересны в их совокупности, китайцы же, часто взаимодействующие с нанайцами, привлекают внимание автора своими конкретными образами. Так, в разных плоскостях общего и частного в национальную картину мира нанайской народности, отображенную в романе талантливого нанайского писателя Г. Г. Ходжера «Конец большого дома», и вписываются образы иноплеменников.

1. Ходжер Е. Г. Время уходит, с нами остается только память. К 85-летию со дня рождения писателя Г. Г. Ходжера // Вестник Дальневосточной государственной научной библиотеки. 2013. № 3 (60). С. 92–100.

2. Иващенко Л. Я. Исторические аспекты создания и развития многонациональной художественной литературы на Дальнем Востоке России. 1917 – середина 1980-х годов (Очерки). Владивосток : Дальнаука, 1995. 222 с.

3. Малзурова С. Д.-Н. Национальная картина мира в романе Григория Ходжера «Конец большого дома» // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2011. Т. 1. № 4-1. С. 64–70.

4. Непомнящих Н. А. Варианты сюжета «Поединок человека с медведем» в произведениях В. Санги, А. Немтушкина, Г. Эптукуз и других писателей // Сюжетология и сюжетография. 2015. № 2. С. 194–205.

5. Ходжер Г. Г. Конец большого дома // Книгосайт – бесплатная библиотека для всех. URL: <http://knigosite.org/library/read/95704> (дата обращения: 06.10.2017).

© Краюшкина Т. В., 2018

**ЖИВОПИСНЫЙ ЭКФРАСИС В ЛИРИКЕ
И. АННЕНСКОГО**

В статье рассматриваются некоторые варианты интермедальности в лирике И. Анненского: стихотворение как лирический комментарий к живописному полотну, стихотворение, имеющее в заглавии указание на жанр изобразительного искусства, включение имени художника в текст стихотворения, наличие явной или скрытой живописной аллюзии. Делается вывод, что живописные аллюзии занимают в лирике Анненского значительное место и связаны со свойственным поэту импрессионистически-живописным видением мира, а также синкретизмом творческого сознания эпохи модерна.

Ключевые слова: И. Анненский, экфрасис, интермедальность, живописная аллюзия.

**PICTORIAL EKPHRASIS IN THE LYRICS
OF I. ANNENSKY**

The article examines some variants of intermediality in I. Annensky's lyrics: a poem as a lyrical commentary to a pictorial canvas, a poem having in the title an indication of the genre of fine art, the inclusion of the artist's name in the poem text, the presence of an explicit or hidden pictorial allusion. It is concluded that the picturesque allusions occupy a significant place in the poetry of Annensky and are associated with the impressionist-pictorial vision of the world view of the poet, as well as the syncretism of the creative consciousness of the Modern Art epoch.

Keywords: I. Annensky, ekphrasis, intermediality, picturesque allusion.

В последнее время наметился отчетливый интерес к поиску живописных аллюзий в лирике И. Анненского. Одним из первых обратил внимание на живописные «истoki» некоторых стихотворений этого поэта профессор В. Сечкарев, автор одной из первых монографий об Анненском. Удивляясь присутствию в корпусе «Тихих песен» и «Кипарисового ларца» «чужеродных», по мнению ученого, стихотворений с социальной проблематикой, В. Сечкарев объяснил их появление влиянием на поэта творчества художников-передвижников [1, с. 75]. В более поздних работах круг художников, чьи полотна так или иначе «опознаны» в творческом наследии Анненского, постепенно все более расширялся. Авторитетный знаток серебряного века Р. Тименчик отмечал, что «исходя из бросающихся в глаза особенностей поэтического мира Анненского», исследователь не может «приступать к комментированию» текстов этого автора, «не освежив предварительно в памяти всю галерею именитых шлягеров европейской живописи» [2, с. 581]. К настоящему времени становится очевидным, что в лирике Анненского присутствуют различные варианты обращения к живописным полотнам. Позволим себе выделить некоторые из них:

1. Стихотворение может представлять собой лирический комментарий к определенному живописному полотну. Это прежде всего группа портретных стихотворений, объединенных общим типом названия и поэтикой экфрасиса («К портрету», «К портрету Достоевского», «К портрету А. А. Блока», «К моему портрету»), выделенная и подробно проанализированная в недавней статье Н. В. Налегач [3].

2. Стихотворения, несущие в заглавии указание на жанр изобразительного искусства. Здесь следует вспомнить «Офорт», где в «природном» пейзаже Ежи Фарино обнаруживает признаки гравировальной техники и приходит к выводу, что в поэтической системе Анненского язык живописи «моделирует мир в отрицательном тоне» [4, с. 66–67].

3. Тексты, в которых в корпус стихотворения включается имя художника. Анненский дважды прибегает к данному приему: в стихотворении «Тоска возврата» и черновом

варианте «Мелодии для арфы». Остановимся на этих текстах более подробно.

В «Тоске возврата» в финальном терцете упоминается имя знаменитого флорентийского художника эпохи Возрождения Сандро Боттичелли:

В луче прощальном, запыленном
Своим грехом неотмоленным
Томится День пережитой,

Как серафим у Боттичелли,
Рассыпав локон золотой...
На гриф умолкшей виолончели [5, с. 77].

Нам уже приходилось комментировать это стихотворение (см. [6]), поэтому обозначим некоторые выдвинутые ранее предположения. Изображения серафимов, безусловно, встречаются в живописи Боттичелли, но ни на одном из известных нам полотен художника ангелы не написаны с музыкальными инструментами. Иконографически близки тексту Анненского оказываются несколько полотен других художников, в частности, «Ангел-музыкант» Д. Беллини, «Музицирующий ангел» Россо Фьорентино. Если зримый образ ангела мог быть навеян поэту этими или другими полотнами, то вот камертоном настроения в стихотворении становится имя «нежного кватрочентиста». Как известно, Боттичелли был практически забыт на три столетия, но к концу XIX века его полотна вдруг предстали на редкость остросовременными. Этот вновь открытый живописец становится кумиром английских художников-прерафаэлитов, чье творчество получает высокую оценку в статье Анненского «Что такое поэзия?» Возможно, боттичеллевский мир представлен в тексте Анненского в прерафаэлитском преломлении. Так, словом «томление» в стихотворении очень точно передана легкая меланхолия боттичеллевских ликов. Такое видение роднит автора «Тоски возврата» с английским теоретиком искусства и одним из вдохновителей братс-

тва прерафаэлитов Уолтером Патером, отмечавшим, что полотна этого художника способны вызвать у зрителя «особое чувство» «невывразимой грусти» [7, с. 218], «неутолимой меланхолии» [Цит. по: 8, с. 123]. Однако Анненский не только следует в своем видении Боттичелли за Патером, но и дает свою трактовку, опредмечивая в образе ангельской виолончели удивительную «музыкальность», свойственную картинам этого художника, на которую позже указывали известные искусствоведы [9, с. 117]. Таким образом, имя «нежного кватрочентиста» становится «В тоске возврата» маркером художественного мира не только самого Боттичелли, но и близкого ему круга художников – от ренессансных мастеров до прерафаэлитов, претворяясь, в конечном счете, в репрезентацию мира Искусства и Красоты, символом которого становится готический собор. Данный архитектурный образ имеет в стихотворении двуплановую природу: он вмещает в себя реальные итальянские впечатления поэта и предстает вариантом платоновского мира чистых образов. К этой метафорике Анненский прибегает и в статье «Что такое поэзия?»: «Создания поэзии проектируются в бесконечном. Души проникают в них отовсюду, причудливо пролагая по этим облачным дворцам вечно новые галереи, и они могут блуждать там веками, встречаясь только случайно» [10, с. 205].

Второе упоминание имени художника в тексте встречается в черновом варианте стихотворения «Мелодия для арфы», в котором Анненский обращается к чрезвычайно интересовавшему его творчеству британского художника академического толка Альма-Тадему Лоуренса. Этот художник, «воскресивший среди лондонских туманов жертвы Помпеи и Геркуланума» [11, с. 77], был невероятно популярен в Европе и в России в конце XIX в. Известный русский художественный критик того времени Ф. И. Булгаков считал Тадему «одним из самых выдающихся художников Англии» [12, с. 7] и включил три его полотна в свою книгу «Сто шедевров искусства».

Приведем стихотворение в том виде, как оно выглядело в черновом варианте, – в окончательной редакции имя художника будет снято:

Мечта моей тоскующей любви
Соперница волшебных роз Тадема,
О белая, о нежная, живи!
Тебя сорвать мне страшно, хризантема.
Но я хочу, чтоб ты была одна
Чтоб тень твоя с другою не сливалась
И чтоб одна тобою любовалась
В немую ночь холодная луна... [13, с. 21].

В этом варианте стихотворения О. Рубинчик справедливо усматривает аллюзию на картину Тадемы «Роза всех роз» [14, с. 210]. Действительно, поэт был знаком с данным полотном, фотогравюра с которого находилась в книге Ф. Булгакова «Альма-Тадема Лоуренс»; как известно, Анненский являлся автором рецензии на это издание. Кроме того, в начале «Мелодии для арфы» можно усмотреть тонкое обыгрывание самого названия картины Тадемы (мотив превосходства): «Роза всех роз» – ср. «соперница волшебных роз Тадема». Но так же, как и в случае с Боттичелли, данная фитодегаль не только отсылает читате-

ля к определенному полотну художника, но и воскрешает характерные черты его художественного мира. Как известно, Тадема прославился прежде всего своими картинами на античные сюжеты, в которых смог, по словам Р. Мутера, глубоко проникнуть «в дух изображаемой эпохи», достигнув убедительной правдивости и жизненности [11, с. 78]. Роза становится устойчивой деталью-символом многих античных полотен Тадемы, поэтому «волшебные розы» можно трактовать и как эмблему его художественного мира.

4. Последняя группа – стихотворения, в которых исследователи усматривают наличие скрытой живописной аллюзии, отсылающей к одному или сразу нескольким полотнам. Здесь мы вступаем в область исследовательских догадок, поскольку велика опасность вчитывания субъективных ассоциаций исследователя в стихотворный текст. В частности, кажется весьма спорным предположение О. Ронена о том, что толчком для написания стихотворения Анненского «Листы» послужила акварель бельгийского художника-символиста Ксавье Мельери «Осень». Более убедительно другое наблюдение ученого, отметившего, что источник загадочных строк «Не за бога в раздумье на камне, / Мне за камень, им найденный, больно» («Ноша жизни светла и легка мне») – картина И. Крамского «Христос в пустыне» и утомленный бронзовый Гермес из Геркуланума [15, с. 33, 36].

Роман Тименчик, комментируя стихотворение И. Анненского «На полотне», указывает, что «толчком к написанию стихотворения могло быть разглядывание картины Йозефа Израэльса «Когда мы стареем», вкупе с впечатлениями от других работ этого живописца». По мысли исследователя, Анненский разворачивает сцену у камина во времени, выбирая исходным событием смерть сына, как в русской живописной сенсации 1884 г., картине И. Крамского «Неутешное горе» [2, с. 583].

И. В. Корецкая отмечает прямые переключки ряда стихотворений Анненского с живописными стилями русского искусства начала века. Правда, ученый скорее указывает на близость мотива. Так, известное стихотворение «Призраки» (1906), по мысли И. Корецкой, «близко по настроению, сюжету, стилистике к одноименному импрессионистскому полотну В. Бориса-Мусатова («Призраки», 1903)» и «вместе с тем напоминает о таком шедевре русского изобразительного модерна, как таинственная ночная «Сирень» Врубеля (1900): в строфах Анненского перед нами тот же загадочно-печальный женский лик, что и у врубелевской героини» [16, с. 151]. Эти интересные наблюдения нуждаются в дальнейшем осмыслении, поскольку вопрос об отношении Анненского к русской живописи эпохи модерна остается малоисследованной областью.

В заключение отметим, что хотя сам Анненский в статье «Что такое поэзия?», носящей характер поэтического манифеста, вслед за французскими поэтами-символистами настаивает на повороте нового искусства от пластики к музыке, тем не менее в его художественной практике, так же как и у любимых им Верлена и Малларме, живописные образы занимают значительное место. Это связано и с особым свойственным поэту импрессионистически-живописным видением мира, а также с синкретизмом творческого сознания эпохи модерна.

1. Setchkarev V. M., Studies in the Life and Work of Inno-
kentyj Annenskij. Mouton. The Hague, 1963. 270 p.
2. Тименчик Р. Д. Из лекций по источниковедению // Тименчик Р. Д. Что вдруг. Статьи о русской литературе про-
шлого века. Иерусалим : Гешарим ; М. : Мосты Культуры,
2008. С. 569–587.
3. Налегач Н. В. Поэтика экфрасиса в стихотворениях
И. Анненского «К портрету...» // Вестник Костромского госу-
дарственного университета. 2016. № 2. С. 129–133.
4. Фарыно Е. Семиотические аспекты поэзии о живопи-
си // Russian Literature. 1979. Т. 7. № 1. С. 65–94.
5. Анненский И. Ф. Стихотворения и трагедии. Л. : Совет.
писатель, 1990. 640 с.
6. Подворная А. В. «Как серафим у Боттичелли...» (Ква-
зиэкфрасис в стихотворении И. Анненского «Тоска возвра-
та» // Встречи и диалоги в смысловом поле культуры : мате-
риалы науч. междисциплинар. конф. (Омск, 2016 г.). Омск :
Изд-во ОмГПУ, 2016. С. 192–200.
7. Петрович О. Сандро Боттичелли. М. : Искусство, 1984.
224 с.
8. Загороднева К. В. Экфрасис в эссе У. Пейтера «Сан-
дро Боттичелли» и в сонете Д. Г. Россетти «На весну Сан-

дро Боттичелли» // Вестник Пермского университета. 2010.
Вып. 4. С. 120–132.

9. Алпатов М. В. Художественные проблемы итальянс-
кого Возрождения. М. : Искусство, 1976. 288 с.
10. Анненский И. Ф. Книги отражений. М. : Наука, 1979.
680 с.
11. Мутер Р. История живописи: в 3-х т. / пер. с нем. З. Венге-
ровой. СПб. : Изд. Товарищества «Знание», 1900. Т. 2. 484 с.
12. Булгаков Ф. И. Сто шедевров искусства. СПб. : Тип.
Голике, 1903. 77 с.
13. Анненский И. Ф. Письма в 2 т. Т. 2: 1906–1909. СПб. :
Изд-во им. Н. И. Новикова, 2009. 505 с.
14. Рубинчик О. «Сердце просит роз поблеклых...» Розы
у И. Анненского // Анна Ахматова: эпоха, судьба, творчество.
Крым. Ахматов. науч. сб. Вып. 8. Симферополь : Крымский
архив, 2010. С. 186–212.
15. Ронен О. «Я» и «Не Я» в поэтическом мире И. Ан-
ненского // Звезда. 2006. № 5. С. 32–38.
16. Корецкая И. В. Литература в кругу искусств // Русская
литература рубежа веков (1890-е – н. 1920-х гг.): в 2 т. М. :
ИМЛИ РАН, 2001. Т. 1. С. 131–190.

© Подворная А. В., 2018

УДК 82+28+02

Ж. Ж. Шалгынбай
Zh. J. Shalgynbai

МУСУЛЬМАНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КАЗАХСТАНЕ ДО 1917 ГОДА

В статье рассматривается история распространения арабской и мусульманской литературы по казахским степям; приводятся сюжеты мусульманской тематики в казахском книгоиздании до 1917 г. Обсуждаются работы известных арабских ученых и авторов восточной классической литературы. Исследуются вопросы распространения мусульманской литературы в казахских медресе и школах.

Ключевые слова: ислам, литература, казахская книга, сюжеты, вероучение, Коран.

MUSLIM LITERATURE IN KAZAKHSTAN BEFORE 1917

The article deals with the history of the distribution of Arabic and Muslim literature on the Kazakh steppes; the subjects of Muslim themes in the Kazakh book publishing up to 1917's are given. The works of famous Arab scholars and authors of Eastern classical literature are discussed. The issues of distribution of Muslim literature in Kazakh madrasahs and schools are considered.

Keywords: Islam, literature, the Kazakh book, plots, the doctrine, the Koran.

В своей деятельности крупнейшие издательства, типографии и типолитографии стран Арабского Востока, Средней Азии, Индии в XIX в. специализировались преимущественно на выпуске мусульманской духовной и светской литературы. Изучение книжных фондов крупнейших библиотек нашей страны, библиотек при музеях и медресе дают важный источниковый материал, позволяющий делать обобщения и выводы относительно проникновения и распространения в Казахстане огромной массы разнообразной книжной продукции из этих стран. Мусульманская духовная литература в Казахстане была в употреблении как в разветвленной системе мусульманских высших учебных заведений – медресе, так и в начальных школах – мектебе, а также в частных библиотеках духовных сановников.

На протяжении первых девяти веков проникновения и утверждения ислама в пределах Великих Казахских Степей (с IX – до начала XX в.) мусульманская духовная литература завозилась из Каира, Дамаска, Стамбула, Лахора (Пенджаб), Лакхнау и многих других крупных духовных центров мусульманского Востока, Индии, Средней Азии (Бухара, Хива, Самарканд, Коканд, Ташкент) и Поволжья – Казани, Оренбурга и Уфы. В Стамбуле функционировало Издательство Османской газетной компании со своей типографией «ал-‘Амира», в Каире – типографии «ал-Майманийа», «ал-Азхара», в Индии – типолитографии городов Дели «ал-Мухаммади», в Лакхнау – «ал-Мустафаи», «Йусуфи» и «ал-‘Алави», а в Казани, например, 18 типографий издавали книги по мусульманству, книги литографированной и наборной печати выходили в частных типографиях Ташкента.

Библиотеки при крупных мечетях и медресе имели в своем составе не только разнообразную литературу духовного содержания, включая учебную, законоведческую (шариат), сочинения мусульманских богословов, но и, что особенно необходимо отметить, светскую литературу: библиотеки регулярно пополнялись общеобразовательными книгами и художественной литературой, среди которой были многочисленные произведения поэтов Востока (классическая литература), а также сказания, предания и рассказы, созданные по мотивам и сюжетам главной книги мусульман – Корана.

Но все же основную часть книжных фондов библиотек мечетей и мусульманских учебных заведений закономерно составляли книги по вероучению ислама. Прежде всего это были рукописные и печатные издания Корана, а также его сокращенный вариант – 7-я часть (Гафтиек/Аптиек). Другую группу литературы составляют учебники и трактаты по арабской филологии, грамматике, словари, книги по риторике, логике, общеобразовательным предметам. К третьей группе относятся труды мусульманских богословов, касающиеся различных аспектов толкования Корана. Наибольшую группу, судя по количеству сохранившихся до нашего времени книг, составляют трактаты об общих и частных вопросах Шариата. Четвертая часть всех библиотек состояла из произведений восточной классики и фольклора.

В фондовых коллекциях казахстанских библиотек, музеев, в частных книжных собраниях тюркологов и востоковедов сохранились уникальные экземпляры рукописных и печатных сочинений, касающиеся различных вопросов ислама, мусульманства. К числу таких учреждений, обладающих ценными собраниями книг, относятся крупнейшие библиотеки страны – Национальная библиотека Республики Казахстан, Центральная научная библиотека Комитета науки Министерства образования и науки, Центральный Госмузей, Республиканский музей книги (увы, музей в 2017 г. был ликвидирован, а уникальное книжное собрание, включающее в том числе уникальные рукописные книги XVI – начала XX в., передано в Астану), университетские библиотеки и библиотеки при мечетях и высших духовных учебных заведениях – медресе. В коллекциях редких книг библиотек и музеев можно встретить в большом количестве труды мусульманских ученых-богословов, среди которых: Абу Ханифа, Али ибн Мухаммад ал-Паздави, Абу Йусуф ал-Куфи, Абд ал-Азиз ал-Бухари, Бурхан ал-миллатва-д-дин Абд ал-Азиз 1 ибн Омар ал-Маза, Бурхан ад-дин ал-Маргилани, шейх Шамс ад-дин ас-Сарахси, Убейдаллах ибн Масуда ибн Таджаш-Шариа (Омар), Сирадж ад-дин Абу Тахир Мухаммад ибн Мухаммад ас-Саджавани и многие другие. О характерном составе библиотечных фондов медресе Казахстана и Поволжья (Казань, Уфа) дореволюционного периода свидетельствует «Список книг, отправляемых в Санкт-Петербургский Цензурный комитет (отобранных у Габдуллы Исабекова из Степной волости Павлодарского уезда Семипалатинской области) на тюркских языках», в котором мы видим самые разнообразные по содержанию книги, как рукописные, так и печатные. Это и учебники арабской грамматики, и сочинения мусульманских законовевов и философов, светская литература, справочные издания

по истории мусульманства и другие. К примеру, среди книг, отправленных на цензурную проверку из названного медресе, были такие: «Разбор учения Магомета, Разъяснение текстов Корана, Правила чтения Корана. Вероучение Магомета, Критика учения Магомета, Критика на вероучение Магомета, Рукописная о жизнеописании Магомета, Биография Магомета, История семьи Магомета, Книга о единстве Бога. Слово толкователь, Арабская грамматика, Рукописная об орфографии Корана» [1, л. 107]. Обязательно присутствуют учебники по общеобразовательным светским предметам: «Арифметика», «Зоология», «Лечебник», «Рукописные объяснения некоторым местам грамматики», «Основы грамматики» и даже «Сно толкователь».

Наиболее распространенными среди учебной литературы медресе Казахстана, Поволжья и Средней Азии были трактаты по арабской грамматике «Кафийа» («Достаточное»; сокращенное название «ал-Кафийа фи-н-нахв» (букв. «То, что достаточно в знании грамматики»)). Сочинений с таким или подобными названиями существует несколько. Самое раннее и наиболее известное из них принадлежит перу знаменитого египетского филолога Джамал ад-дина Абу 'Амра 'Османа ибн 'Омара Ибн ал-Хаджиба (1175–1249), и почти все прочие позднейшие труды этого рода представляют собой его сокращенные версии либо редакторские переложения и комментарии; к последним относится и широко распространенный в Казахстане трактат 'Абдар-Рахмана ал-Джами «Фава'idвафийа фи-халлимушкилат ал-Кафийа» («Полезные сведения, достаточные для разрешения трудностей ал-Кафийи»), в большом количестве разошедшийся по библиотекам медресе и мечетей.

Книга «Хашийат ал-Махрам» («Толкование Махрама»), в свою очередь, является объемным сборником комментариев к сочинению 'Абд-ар-Рахмана ал-Джами и более известна в Казахстане и Средней Азии под названием «Шарх-и мулла Джами». Последняя представляет собой комментарий на грамматический трактат «ал-Кафийа фи-н-нахв» египетского филолога Джамал ад-дина Абу 'Амра 'Османа ибн 'Омара Ибн ал-Хаджиба. Автор толкования – турецкий лингвист XIX в. Хаджи 'Абдаллах Бен Салих Бен Исма'ил по прозвищу Махрам (Мухаррам) афанди. Объемная, в 605 страниц книга «Хашийат ал-Махрам», отпечатанная в типографии «ал-'Амира» в 1884 г., содержит в конце текста сведения о завершении работы Махрама афанди над своим толкованием «дня двадцать пятого, в месяце рождения Пророка», т. е. раби' ал-аввал 1237 г. х. (6 декабря 1821 г.), и хронограмму на дату смерти Джами: «ва манн дахалаху канна аминан» – «и тот, кто вошел в нее ("дверь") смерти, оказался в безопасности, 898 г. х.» (1492–1493), которая совпадает с известной датой кончины поэта и ученого из Герата – 9 ноября 1492 г.

«Шарх-и Мулла Джами» («Комментарий муллы Джами»), широко известный труд среднеазиатского мусульманского ученого-богослова, поэта и законоведа Нур ад-дина Абд

* Здесь и далее: все названия книг на арабском языке и их русские переводы взяты из каталога научного описания рукописей в фондах Республиканского музея книги Казахстана, составленного известным ученым-арабистом В. Н. Настичем.

ар-Рахмана ибн Ахмада Джами, представляет собой обширный педагогический трактат об основных положениях и трудностях арабской грамматики. Полное оригинальное название этого произведения уже приведено ранее: «Фава'id ва фи-халли мушкилат ал-Кафийа» («Полезные сведения, достаточные для разрешения трудностей ал-Кафии»). Эпиграфом к книге издателями взята арабская пословица «Грамотность в речи – как соль в пище». Этот энциклопедический труд Джами включает, помимо основного авторского текста, предисловие, состоящее из двух сочинений по арабской грамматике – «Дарурат ал-адиб» Маулави Сефиури и «ат-Такрир ал-ма'кул фи байан ал-хасилва-л-махсул» («Достаточное для разбора и понимания грамматики») Хадима Ахмади, а на полях сочинения – многочисленные пояснения, примеры, ссылки на источники, словари; вначале помещена библиография цитируемых трудов. Сама книга, написанная автором незадолго до кончины, впоследствии печаталась во многих странах Арабского Востока. Экземпляр, обнаруженный в Казахстане, был отпечатан литографским способом в типографии «Йусуфи» индийского города Лакхнау в 1905 г. под редакцией владельца типографии Мухаммада Йусуфи.

Важнейшую часть библиотек медресе составляли книги теологического содержания, предназначенные для обучения студентов основам мусульманской религии. В составе библиотек часто встречаются восточно-литографированные издания, преимущественно индийского и среднеазиатского региона, как, например, «Рафик ал-ва'изин» («Друг проповедников»), которое на персидском языке называлось также «Ахадис-и кудси» («Священные предания»). Это сборник изречений о пророке Мухаммаде.

Другую группу сочинений составляют книги по мусульманскому праву (фикх, или шариат). К числу таких сочинений относится широко распространенный до настоящего времени на мусульманском Востоке трактат «ал-Хидайа» («Праведный путь»), автором которого является известный правовед и богослов периода раннего средневековья (XII в.) ханифатского толка, уроженец г. Риштана (Фергана) Бурхан ад-дин 'Али ибн Абу Бакр ал-Маргинани. Один из экземпляров рассматриваемых нами изданий книги состоит из трех тематически связанных частей, но с отдельными титульными листами. Первая часть называется «Музайилат ад-дирайа ли-мукаддимат ал-Хидайа» («Завершение знания для введения в ал-Хидайа») – она представляет собой отдельное предисловие к основному трактату и содержит краткие сведения о раннеисламских законодателях, о религиозных течениях в исламе, городах, странах и др., упоминаемых в тексте «ал-Хидайи». Сочинение Бурхан ад-дина ал-Маргинани и особенно огромное количество последовавших за ним комментариев, толкований и пояснений на них и т. д., завозившихся из стран Арабского Востока и печатавшихся в пределах российской империи в различных городах и населенных пунктах средневекового и более позднего периода, составляют свод исламского законодательства, своеобразный юридический кодекс, которым руководствовались во все времена в повседневной жизни. Широчайшее распространение этой литературы на всем мусульманском пространстве обусловило издание большими тиражами сразу же после

появления книгопечатания. Особенно много литературы по фикху издавалось во второй половине XIX – начале XX в. во многих странах за рубежом, в городах Средней Азии (Бухара, Ташкент), а также в Казани и Оренбурге. В упомянутом нами ранее списке их названия в русском переводе звучат так: «Основы Шариата», «Критика на Шариат», «Рукописный сборник, составленный из Шариата», «Шариат – правила религии» [2, л. 108]. В жизни современных мусульман эти многотомные своды законов, освященные ортодоксальным исламом и многовековой традицией, до сих пор сохраняют силу юридического авторитета.

Помимо своего методологического значения для исследователей истории мусульманского права, сочинения по фикху часто содержат конкретные исторические факты, имена и реалии, поэтому литература данной тематики и содержания представляет особый интерес и в качестве своеобразного источниковедческого материала по истории Средней Азии и Казахстана.

К концу XIX – началу XX в. в библиотечных собраниях появились казахскоязычные издания переводов восточной классики и фольклора. Они печатались в различных вариантах, чаще всего представляли собой отрывки из крупных поэтических и эпических произведений, а также своеобразные переложения на казахский язык сюжетов и мотивов восточной литературы.

Огромная заслуга в распространении восточной литературы среди казахов принадлежит Ж. Шайхисламову, К. Шахмарданулы, А. Сабалову, Ш. Жангирову, А. Карымсакову, А. Оразбаеву, Ж. Бижигитову, М. Нурымову, Е. Сарымбаеву (Нурбайулы), М. Тыныштыкулы, Сейд-Герее и другим. Казахские поэты-книжники обращаются к творчеству выдающихся поэтов средневекового Востока: Фирдоуси, Низами, Джами, Рудаки, Навои, Физули, Бедия и многих других. Они переводят и перелагают произведения из всемирно известного сборника арабских сказок «Тысяча и одна ночь», выдающегося образца персидской поэзии «Шахнаме», а также другие сочинения народной литературы, полюболюбившиеся казахам и имевшие широкое хождение в народе.

Из 225 выявленных на сегодня изданий, составляющих репертуар восточной литературы на казахском языке, 60 – это произведения из сборника «Тысяча и одна ночь». Среди них известная сказка «Кисса-и Шакир Шакрат падишах Хашим балалары» («Сказание о принцах Шакире и Шакрате – сыновьях царя Хашима»), которая вышла в 12 изданиях. В казахской версии этой сказки рассказывается о царе Хашиме и злоключениях его сыновей Шакире и Шакрате. Дастан «Сейфулмалик», с которого, как считается, и началось собственно казахское книгоиздание, издавался в трех вариантах: А. Карымсакова, Сейд-Герее, Ж. Шайхисламова. Широко распространена была среди казахов сказка «Малик-Хасан». Сочинение вышло в 10 изданиях. В казахской версии этой восточной сказки повествуется о принце и затем царе Хасане, сыне царя Махмуда, жившего в городе Бурое. Однажды царь Махмуд увидел во сне чудесный сад с диковинными деревьями и птицу Нур-Газар и, проснувшись, пожелал достать ее. На поиски птицы отправляются три сына Махмуда, но лишь Хасану удалось найти ее. В казахской версии сказания «Касым – Жомарт» («Касым

щедрый»), изложенной Ж. Шайхисламовым, повествуется о Касыме, прозванном Щедрым, жившем во времена халифа Гарун аль-Рашида и визирия Джафара Бармекида в городе Басре. Сочинение посвящено аббасидскому халифу Харун ар-Рашиду (786–809), правившему на заре появления ислама.

Известны еще четыре казахские версии сказок из «Тысячи и одной ночи». Они были переведены и переработаны для печати в разные годы. Одна сказка издана Е. Сарымбаевым под названием «Хикаят дастан Хатымтай» («Повествование о Хатымтае»), версия К. Шахмарданулы выходит под названием «Кисса-и Хатымтай-Жомарт» («Повествование о Хатымтае щедрым»). Последнее издание сказки выходит в Ташкенте по версии Шади-торе Жангирова. В переработке Т. Тимесова и А. Сабалова издается предание о кораническом персонаже Ибрахиме (библейский Авраам) «Ибрахим бин Адхам киссасы». Этот персонаж занимает особое место в религиозной истории человечества, как ее представляет Коран. Ибрахим был первым, кто учил людей истинной религии, единобожию. Он был ханифом и любимцем Аллаха, и именно его религию в чистом и правильном виде призван был возродить на земле пророк Мухаммад. Существует также два варианта перевода А. Сабалова: «Ибрахим бин Адхам углынын киссасы» и «Ибрахим Хазыбнаме улынын киссасы». А. Сабалов по мотивам этого предания написал еще одно сочинение, выпущенное под названием «Кисса-и Дандан Ибрахим углы» («Предание об Ибрахиме»). Отрывок из этого предания был положен в основу еще одного издания: «Кисса-и Данадан Хузырабад шахаринде Чин уалаятында Ибрахим Шаһуглы» («Предание об Ибрахиме родом из города Хузырабад») в переработке Есена муллы. Еще одна сказка из «Тысячи и одной ночи» под названием «Хикаят Камаруз-заман» («Повесть о царевиче Камараз-Замане») в переводе Ш. Жангирова была издана в Ташкенте. В общей сложности из сборника арабских сказок на казахском языке были изданы восемь в шестидесяти изданиях.

Творчество великого поэта раннего Средневековья Фирдоуси и его всемирно известная поэма «Шахнаме» («Книга царей») была хорошо известна казахским поэтам-книжникам, а через них и казахским читателям.

К. Шахмарданулы выбрал для перевода небольшой отрывок из этой огромной поэмы, посвященный описанию царствования легендарного древнеиранского царя Джемшида – героя многих иранских эпических поэм. Джемшид в поэме Фирдоуси олицетворяет идеал справедливого царя. Его правление длится 600 лет. То были годы всеобщего счастья и благоденствия. Но Джемшид (Джем – солнцеподобный) так возгордился, что потребовал, чтобы его почитали как Бога. Он утратил любовь подданных, в стране начались раздоры, в результате на престол Ирана был призван арабский царевич Заххок. Эта сюжетная канва легла в основу казахского издания.

К числу любимых героев народных сказаний, возникших на основе сюжетов «Шахнаме», относится поэма о Рустаме. Стихи о его необычных подвигах, являющиеся самыми красочными эпизодами «Книги царей», были изданы на казахском языке в двух переводах – акына Сердалы и Хасена муллы.

Последняя часть «Шахнаме», как известно, основана на исторических хрониках. В нее вошли несколько поэм, в том числе поэма о Бахрам-Гуре. Подвиги Бахрам-Гура, пиры, охотничьи забавы, его удивительная смерть (земля разверзлась под ним и проглотила его) составляют содержание большого эпизода «Шахнаме». Впоследствии на эту же тему написали свои поэмы азербайджанский классик Низами и родоначальник узбекской литературы Алишер Навои. В основу казахских переводов легла поэма Низами «Семь красавиц» – «Кисса-и Бахрам». Еще одно сочинение, написанное по мотивам «Шахнаме» – «Шаги-Габбасулы Ирангайыб» («Сказание о правителе Габбасе»), перевел Мухаммед-Гали Ондирбай-хажы. Вторая поэма Фирдоуси «Юсуф и Зулейха» была написана по мотивам одобренной Кораном легенды об Иосифе Прекрасном. Сюжет часто использовался в произведениях восточных авторов, которые создали ряд дастанов, впоследствии распространившихся в Казахстане. Среди казахов сюжет этой поэмы стал известен через произведения Абдурахмана Джамии, который написал пять поэм: «Дар благодарным», «Четки праведников», «Юсуф и Зулейха», «Лейли и Меджнун», «Книга мудрости Искандера» и другие произведения. Отрывки из трех последних поэм появились в переводах и переложениях казахских поэтов-книжников: Ж. Шайхисламова «Кисса-и Хазрет-и Юсуф галай хиссалам илян Зулейханын маселеси» («Юсуф и Зулейха»), «Машхур гашык магшук Лайла илян Мажнун хикаясы» («Повествование о влюбленных Лейле и Меджнуне»). В двух записях были изданы поэмы об Искандере-Зулкарнаине (Александре Македонском): Ж. Шайхисламова «Хазрет-и Зулкарнайын киссасы» и Тыныштыкулы «Хазрет Зулкарнайынын хикматы».

Восточная поэма о любви «Тахир и Зухра» известна среди всех тюркских народов. Достаточно сказать, что только на казахском языке сочинение издавалось 14 раз. Имеется три варианта этой поэмы: Л. Галиуллина, А. Оразаева и А. Сабалова.

Не меньшей популярностью пользовался дастан «Мунлык-Зарлык» («Поэма о злоключениях ханских детей (сына и дочери) Мунлык и Зарлык»), созданный по мотивам известной на Востоке одноименной поэмы. На казахском языке сочинение на основе варианта Ж. Шайхисламова издавалось 12 раз. Свидетельством большой популярности среди казахов дастана «Бозжигит» («Поэма о юноше Бозжигите»), в котором повествуется сказочная история о девушке Хафуз, дочери Тахмаса – царя города Малатии, и юноше Бозжигите, сыне Абдуллы – царя города Багдада, служит 14-кратное число его переизданий. Отправившись на поиски возлюбленной, увиденной им во сне, юноша нашел ее, но был казнен. Не пережив горя, Хафуз умирает, ее хоронят рядом с Бозжигитом.

Среди казахов хорошо было известно имя средневекового азиатского ученого Авиценны, который является героем нескольких произведений: «Сина киссасы» (1881), «Абу Али Сина» (1886) в изложении Я. Елшибаева. В переводе К. Шахмарданулы вышли «Кисса-и Абул-Харис» (1897, 1898), «Кисса-и Халуа Феруш» (1897, 1898).

Казахских читателей привлекали и другие сказочные сюжеты, созданные по мотивам народной литературы Востока: «Бозуглан Ахмедбек хэм Юсуфбек» («Сказание

о царе Бозуглане и изгнании им племянников Ахмедбека и Юсуфбека», «Кисса-и Зияда Шах-Мурат» («Сказание о Зияде, сыне багдадского царя Мурата»), «Кисса-и Кожга Гаффан уа һэм Садвакас» («Повествование о Гаффане и Садвакасе»), «Шах-Зинда» («Живой царь»), «Хамра Хосрау падша» («Сказание о египетском царе Хамра Хосрау»), «Хикаят Зуфнун» («Повествование о Зуфнуне») и многие другие.

1. Центральный Государственный архив Республики Казахстан. Ф. 15. Оп. 2. Д. 39.

© Шалгынбай Ж. Ж., 2018

ПЕДАГОГИКА



Бурцева Л. П.

Оценивание общих компетенций обучающихся профессиональной образовательной организации на учебных занятиях

Воронина О. В., Свердлова А. В., Удалов С. Р.

Подготовка будущего педагога к использованию электронных технологий в профессиональной деятельности

Колосова Н. Н.

Эффективность использования информационных технологий в процессе самостоятельной работы будущих воспитателей

Кочетков М. В., Сперанская А. Н., Сперанский А. В.

Социопаремиологический подход к диагностическому сопровождению образовательной деятельности

Кузнецова Е. И.

Развитие инженерного мышления бакалавров в педагогическом вузе

Логвиненко Д. В.

Потенциал производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза

Навойчик Е. Ю.

Самоидентификация личности как смысловое ядро цели исторического образования

Никитина Т. В.

Модель формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний России

Попов Н. И., Шустова Е. Н.

Об эффективности использования методических подходов при изучении элементарных функций будущими учителями математики

Портнова Т. В.

Индивидуальный стиль обучения детей-мигрантов в Ставропольском крае

Старовойтова Ж. А.

Акмеологическая компетентность как критерий
эффективности профессиональной деятельности
педагогов вуза.

Сухарев А. И., Белоусова И. В.

Потенциал народного искусства в образовательном
процессе

Штехман Е. А., Мельник Ю. А.

Обучение языку специальности на подготовительном
курсе: из опыта преподавания

ОЦЕНИВАНИЕ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ

EVALUATION OF GENERAL COMPETENCES OF STUDENTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS DURING TRAINING SESSIONS

В статье рассматривается необходимость оценивания общих компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций, выявленная на основе анализа нормативных документов и современных публикаций, а также по результатам проведенного в рамках обучающих семинаров исследования. Предлагаются конкретные механизмы оценивания общих компетенций в рамках учебных занятий.

Ключевые слова: оценивание, общие компетенции, интегративно-развивающий подход, декомпозиция компетенций, дескрипторы, механизмы оценивания, компетентностно-ориентированное задание.

The article discusses the need to evaluate the general competencies of students of professional educational organizations, based on the analysis of normative documents and modern publications, as well as on the results of the study conducted within the framework of training seminars; it is proposed the specific mechanisms for general competencies' evaluation during the training sessions.

Keywords: evaluation, general competences, integrative-developing approach, competence decomposition, descriptors, evaluation mechanisms, competence-oriented task.

Реализация в профессиональных образовательных организациях Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) предполагает построение образовательного процесса на основе компетентного подхода, акцентирующего внимание на результате, в качестве которого рассматриваются, помимо профессиональных, также общие компетенции, понимаемые многими исследователями как «универсальные способы деятельности, направленные на решение профессионально-трудовых задач и являющиеся условием интеграции выпускника в социально-трудовые отношения на рынке труда» [1]. В ходе реализации ФГОС среднего профессионального образования (далее – СПО) стало понятно, что результаты в формате общих и профессиональных компетенций останутся декларацией до тех пор, пока не будут определены конкретные механизмы измерения уровня их сформированности.

Необходимо отметить, что оценивание уровня сформированности профессиональных компетенций, совокупность которых в конкретном виде профессиональной деятельности рассматривается как интегральный показатель качества его освоения и в то же время является основой определения содержания профессионального модуля, выстроенно в большинстве профессиональных образовательных организаций с учетом рекомендаций работодателей и осуществляется при их участии с использованием компетентностно-ориентированных технологий и средств оценивания. Акцент на оценивании общих компетенций в данной статье делается потому, что они в процессе оценивания профессиональных компетенций практически не учитываются (или учитываются формально, в обобщенном виде), хотя в соответствии с нормативными документами требуется их объективная оценка и фиксация полученных результатов по каждому обучающемуся [2].

В ходе организации на базе регионального научно-образовательного центра «Интеграция» (Омский государственный педагогический университет) семинаров по теме «Оце-

нивание общих компетенций обучающихся в аудиторной и внеаудиторной деятельности» (январь – декабрь 2016 г.) был проведен анализ способов оценивания общих компетенций обучающихся по разным образовательным программам СПО (в исследовании приняли участие 84 слушателя из 13 профессиональных образовательных организаций Омска и Омской области – преподаватели общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин, профессиональных модулей и мастера производственного обучения), давший следующие результаты:

- 38 % респондентов не оценивают общие компетенции обучающихся вообще, так как считают, что это не входит в их должностные обязанности и предполагают, что оценивание общих компетенций производит куратор группы или руководитель воспитательного отдела;

- 31 % респондентов оценивают общие компетенции в формате «освоена/не освоена» по результатам прохождения практики или промежуточной аттестации по профессиональному модулю и фиксируют оценку либо в специальном журнале (большая часть преподавателей), либо в протоколах, где также фиксируется оценка сформированности профессиональных компетенций;

- 21 % респондентов специально разрабатывают задания для оценивания общих компетенций в рамках профессионального модуля и фиксирует полученные результаты в аналитической справке на каждого обучающегося (без развернутого анализа полученных результатов и отслеживания динамики);

- 10 % респондентов оценивают общие компетенции обучающихся как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности, используя преимущественно наблюдение за поведением студентов, а результаты («сформирована/не сформирована») фиксируют в общем журнале в специально отведенном для этого разделе.

Проведенное исследование еще раз подтвердило необходимость детального рассмотрения вопроса оценивания

общих компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций, выявления наиболее эффективных механизмов для этого, а также определения способов фиксации полученных результатов.

Анализ научных работ и результатов проведенного исследования позволил сделать вывод, что для объективной и комплексной оценки общих компетенций в процессе обучения необходимо осуществить их декомпозицию в соответствии со структурой, включающей три компонента: когнитивный (знать), операциональный (уметь) и технологический (иметь практический опыт) – и промежуточные уровни освоения: пороговый – минимальный, необходимый для каждого обучающегося, продвинутый – с высоким уровнем самостоятельности выполнения предполагаемых в рамках компетенции операций, высокий – демонстрирующий ответственное отношение к выполняемым операциям, выбор из множества действий оптимального и наиболее продуктивного. В этом случае выделение компонентного состава каждой общей компетенции облегчает процесс оценивания уровня ее сформированности, так как позволяет рассмотреть ее через эти дескрипторы во всех дисциплинах и профессиональных модулях (через каждую тему, раздел, учебное занятие, через учебную и производственную практику), а также в ходе итоговой аттестации (при необходимости).

Анализ последних нормативных документов позволяет выделить девять встречающихся в большинстве ФГОС СПО общих компетенций, связанных с профессиональным самоопределением обучающихся, развитием их информационных, коммуникативных и регулятивных способностей, самостоятельности и ответственности. В соответствии с этим декомпозиция общих компетенций должна носить обобщенный характер, приемлемый для применения на разных направлениях подготовки, поэтому сегодня практически в каждом колледже есть творческая группа, занимающаяся проектированием паспортов или карт компетенций, однако окончательно проблема оценивания общих компетенций и фиксации полученных результатов их оценки, как видно из проведенного исследования, до сих пор не решена.

В связи с тем что в соответствии с требованиями образовательного стандарта оценка результатов освоения вида профессиональной деятельности носит комплексный, интегративный характер, целесообразно опереться на принципы интегративно-развивающего подхода [3], предполагающие получение объективного результата оценивания общих компетенций обучающихся в процессе обучения:

- особенностью компетенций в целом и общих в частности является то, что этот результат образования формируется и проявляется (т. е. может быть оценен) только в процессе деятельности, поэтому оценивание общих компетенций предполагает интеграцию учебной и профессиональной деятельности на каждом учебном занятии;

- поскольку общие компетенции представляют собой обобщенные способы деятельности, овладение ими является долговременным процессом и обеспечивается в той или иной мере всеми элементами программы подготовки специалистов среднего звена и программы подготовки квалифицированных рабочих (служащих) [2], т. е. в рамках любого профессионального модуля или учебной дисциплины (и общеобразовательной, и общепрофессиональной), а также в рамках практик – это указывает на необходимость

проектирования интегрированных контрольно-оценочных средств, которые позволят оценить уровень сформированности общих компетенций одновременно с профессиональными и при этом по максимуму обеспечить и учесть межпредметные связи.

Как показывает практика и анализ реальной ситуации в профессиональных образовательных организациях, для определения уровня сформированности общих компетенций обучающихся наиболее эффективны компетентностно-ориентированные задания, проектная работа обучающихся на занятии, деловая игра (или ее элементы), анализ конкретных производственных ситуаций (когда необходимо выбрать определенную стратегию и тактику действий), эвристические задания. Именно данные оценочные средства носят, во-первых, деятельностный характер, во-вторых, задействуют при оценивании практически все выделенные в компетенции дескрипторы (и когнитивный, и операциональный, и технологический) [4], в-третьих, позволяют осуществлять интегративное оценивание одновременно и общих, и профессиональных компетенций, так как наиболее полно воспроизводят контекст будущей профессиональной деятельности в процессе обучения, в-четвертых, интегрируются друг с другом в рамках одного учебного занятия.

В ходе упомянутых ранее обучающих семинаров было также проведено исследование наиболее часто используемых технологий для оценивания общих компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций (педагоги, не оценивающие общие компетенции, указывали технологии, используемые в образовательной организации по их месту работы другими преподавателями или кураторами), анализ результатов которого показал, что:

- 56 % респондентов используют для оценивания общих компетенций портфолио: обучающиеся собирают награды за участие в разного рода мероприятиях (чаще всего связанных с их будущей профессиональной деятельностью или связанных с обобщенным видом деятельности, заложенным в содержание самой компетенции), свои проектные работы (подтверждающие владение необходимым видом профессиональной деятельности) и т. п.;

- 31 % респондентов оценивают общие компетенции обучающихся в ходе решения ими производственных ситуаций (преимущественно в рамках междисциплинарных курсов и профессиональных модулей) одновременно с оцениванием уровня развития профессиональных компетенций;

- 13 % респондентов указали, что используют для оценивания общих компетенций игровые технологии (организационно-деятельностные и ролевые игры – в конце изучения объемной темы, связанной с другими дисциплинами или модулями, в ходе рубежного контроля).

При этом респонденты отметили, что используемые механизмы оценивания сформированности общих компетенций не всегда позволяют получить объективную информацию.

В ходе семинаров с целью определения оптимального для оценивания общих компетенций средства было предложено компетентностно-ориентированное задание, разработанное для обучающихся по программе подготовки квалифицированных рабочих (служащих) 1-го курса, направление 190631.01 «Автомеханик», учебная дисциплина «История»:

Стимул: Великая Отечественная война (1941–1945 гг.) потребовала героических усилий народов Советского Союза для разгрома вероломно напавшей фашистской Германии. Большой вклад в дело борьбы с врагом внесли автотранспортники. В трудных условиях военного времени авторемонтные заводы, автомобильные хозяйства, шиномонтажные предприятия, заводы гаражного оборудования Наркомата автотранспорта делали все, чтобы оказать наибольшую помощь фронту, содействовали укреплению боеспособности Красной армии.

Задачная формулировка:

1. Прочитайте текст. Выделите главную информацию о развитии транспортной отрасли в годы Великой Отечественной войны (см. информационный блок). Заполните бланк 1.

2. Составьте презентацию (5–7 слайдов) о достижениях в транспортной отрасли в годы Великой Отечественной войны (можно использовать фотографии из папки «Материалы»).

3. Представьте результаты проделанной работы в группе (выступление 3 минуты), презентация транслируется на экран. Обоснуйте, почему эта информация важна и в XXI в. Впишите обоснование в бланк 2.

Информационный блок (из интернет-источников):

«Исход битвы с фашизмом в немалой степени зависел от тружеников тыла, в частности, авторемонтников, которые не только возвращали на фронтовые дороги искалеченные в боях автомашины, танки, самоходные орудия, но и изготавливали боевую технику. В полевых условиях ремонтники всех звеньев реставрировали старые и изготавливали новые детали для машин, а также изыскивали их в районах боевых действий.

В начале войны более десятка заводов автомобильной промышленности в очень короткие сроки были перебазированы на восток нашей страны. Эвакуация ЗИСа из Москвы началась во второй половине октября 1941 г., а в конце того же года перебазированные на Волгу и Урал цеха начали работу. В Миассе на автомоторном заводе (ныне УралАЗ) в апреле 1942 г. началось производство двигателей и корб-бок передач ЗИС-5.

В июле стал давать кованые и штампованные детали и заготовки Челябинский завод кузнечно-прессового оборудования. В первом полугодии 1942 г. Шадринский автоагрегатный завод развернул производство карбюраторов, радиаторов и других узлов питания, охлаждения и смазки. Сборку грузовиков из эвакуированного вместе с оборудованием задела деталей в мае 1942 г. освоил ульяновский филиал ЗИСа (Уль-ЗИС, впоследствии УАЗ). В дальнейшем часть оборудования из Ульяновска и других городов эвакуировали в Москву, где ЗИС с июня 1942 года возобновил выпуск грузовиков. Позже оставшаяся часть оборудования из Ульяновска поступила в Миасс, где на базе авторемонтного завода был образован уральский филиал ЗИСа – УралЗИС. Он с июля 1944 г. стал, как и московский ЗИС, выпускать грузовики ЗИС-5В. Таким образом, в 1942 и 1943 гг. эти машины сходили с конвейеров ЗИСа и УльЗИСа, а с 1944 г. их изготавливали ЗИС и УралЗИС.

Значительный выход из строя автотехники в ходе боев, а также вследствие эксплуатации ее в тяжелых дорожных условиях и на большие расстояния потребовали организации ремонта транспортных средств во фронтовых условиях. Были организованы подвижные авторемонтные базы, сформированы отдельные ремонтно-восстановительные батальоны» [5].

«В ходе Великой Отечественной войны была создана система подготовки кадров автомобильной службы, которая была способна решать поставленные перед ней задачи в условиях боевой деятельности войск. Было подготовлено 1676 специалистов-ремонтников» [6, с. 20–21].

Бланки выполнения заданий:

№ 1:

Дата	Событие/достижение (конкретный результат)	Значение для победы в ВОВ

№ 2:

Обоснование: _____

Инструмент оценивания:

№ п/п	Параметры оценивания	Баллы
1	Общая компетенция 4: осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач. Выделена главная информация о развитии транспортной отрасли в годы Великой Отечественной войны: – определены даты, события, значение достижений отрасли для победы в ВОВ; – определены даты и события, но не указано их значение; – определены только дата/событие	7 4 2
2	Общая компетенция 2: организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем. Общая компетенция 5: Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности. Составлена презентация о достижениях в транспортной отрасли в годы Великой Отечественной войны: – презентация информативна (содержит необходимые сведения о развитии отрасли в период ВОВ), правильно и эстетично оформлена (шрифт, цвет, отсутствие анимации и т. п.); – презентация малоинформативна (содержит общие сведения о ВОВ), оформлена с небольшими нарушениями (шрифт, цвет, анимация и т. п.); – в содержании и оформлении презентации наблюдаются серьезные нарушения	5 3 1

№ n/n	Параметры оценивания	Баллы
3	Общая компетенция 3: анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы. Общая компетенция 6: Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами. Представлены результаты проделанной работы, обосновано, почему эта информация важна в XXI в.: – выступление соответствует требованиям и презентации, роли в команде распределены (каждый выполняет свою функцию), обоснование привязано к отрасли и профессии; – выступление соответствует основным требованиям, мало связано с презентацией, роли в команде распределены (но кто-то остался без функции), обоснование краткое, не привязано к отрасли и профессии; – выступление не соответствует требованиям (речь невнятна, сбивчива) и презентации, роли в команде не распределены (возникла заминка в момент представления результатов), обоснование не привязано ни к отрасли, ни к профессии	7 4–3 1
Максимально возможное количество баллов		19

Предложенное задание было апробировано с участием слушателей в одном из колледжей города Омска: обучающиеся по направлению «Автомеханик» решали задание, слушатели оценивали результаты, используя представленный в задании инструмент. В итоге большая часть респондентов (73 %) отметили эффективность данного контрольно-оценочного средства, указав, что оно, кроме того, содержит в себе элементы проектной деятельности и производственных ситуаций, что еще раз подтверждает необходимость его использования как на учебных занятиях, так и в ходе контрольно-оценочной деятельности при оценивании компетенций.

В качестве способов оформления результатов оценивания сформированности общих компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций можно предложить следующие:

- портфолио с основными продуктами деятельности вместе с протоколами диагностического собеседования с обучающимися по вопросам освоения необходимых для осуществления продуктивной учебно-профессиональной деятельности операций, выделенных из компонентов (дескрипторов) общих компетенций;
- аналитические справки по результатам анализа деятельности обучающихся и их самоанализа;
- журнал оценивания общих компетенций в рамках учебных дисциплин и в деятельности куратора.

Все эти способы, несомненно, имеют достоинства, хотя и предполагают определенные трудности при использовании, поэтому универсального варианта на данный момент нет – выбор за профессиональной образовательной организацией.

Таким образом, необходимость оценивания общих компетенций обучающихся очевидна. Инструменты для этого апробированы и реализуются в образовательном процес-

се, эффективность многих из них доказана в разного рода исследованиях.

1. Клименко А. В., Несмелова М. Л., Пономарев М. В. Инновационное проектирование оценочных средств в системе контроля качества обучения в вузе : учеб. пособие. М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2014. 124 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/31756> (дата обращения: 23.02.2018).

2. Общие компетенции как объект планирования и оценивания: методические рекомендации для учреждений НПО и СПО. URL: <http://ru.znatock.com/docs/index-63098.html> (дата обращения: 23.02.2018).

3. Шипилина Л. А. Интегративно-развивающий подход как методологическая основа управления качеством современного профессионального образования // Современные подходы к повышению качества образования : межвуз. сб. науч. и науч.-метод. ст. Ишим : Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2011. С. 63–69.

4. Компетентностно-ориентированные задания. Конструирование и применение в учебном процессе : учеб.-метод. пособие / под. ред. Н. Ф. Ефремовой. М. : Национал. образование, 2013. 208 с.

5. Автомобильный транспорт в годы Великой Отечественной войны // Ветеранские организации Министерства транспорта Российской Федерации. URL: <http://pobeda.mintrans.ru/history/25016/> (дата обращения: 23.02.2018).

6. Горовой В. Г. Особенности подготовки офицерского состава автомобильной службы в годы Великой Отечественной войны // Мир образования – образование в мире. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та, 2017. № 1 (65). С. 18–21.

© Бурцева Л. П., 2018

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Электронное обучение как инновационная методика в настоящее время успешно применяется с целью повышения доступности и качества образования. В статье рассматриваются вопросы обучения магистров направления «Педагогическое образование» технологиям электронного обучения и навыкам создания электронного курса.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение, электронные образовательные технологии, электронный курс.

Современный этап развития электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, массовых открытых онлайн-курсов (МООК), геймификации и других новых образовательных технологий приводит к необходимости обновления содержания и методов подготовки педагогов-магистров направления «Педагогическое образование» [1; 2].

Дисциплина, определенная в стандарте, как «Информационные технологии в профессиональной деятельности», должна быть направлена на освоение магистрантами технологий электронного обучения и разработку электронного курса по своей предметной области [3; 4].

Публикаций в области подготовки студентов к электронному обучению, использованию МООКов, созданию электронных курсов и открытых электронных образовательных ресурсов достаточно много [5; 6; 7; 8; 9]. В большом количестве предлагаются различные рекомендации по созданию электронных учебных курсов, МООКов и в интернете [10; 11], однако, как показывает проведенный анализ, большинство из них сводится к подготовке видеолекций, проектных заданий, форумов (чатов) и тестов.

Мы предлагаем проводить более разнообразную в области информационных и коммуникационных технологий подготовку, включая другие виды заданий: аудиоподкасты, внешние ресурсы с интерактивными заданиями, интеллектуальные карты, виртуальные путешествия, галереи и другие ресурсы, позволяющие максимально реализовать потенциал возможностей технологий электронного обучения.

В данной статье рассматривается содержание и методы подготовки магистрантов направления «Педагогическое образование» в области электронных образовательных технологий.

Теоретическая часть дисциплины позволяет сформировать у магистрантов представление об актуальности электронного обучения, дистанционных образовательных технологиях, особенностях разработки электронных курсов. Практическая часть дисциплины направлена на разработку

TRAINING OF THE FUTURE TEACHER TO THE USE OF ELECTRONIC TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY

E-learning as an innovative method of teaching is being successfully applied to improve the accessibility and quality of education. The article deals with the issues of teaching masters e-learning technologies and skills of creating an electronic course in the direction of Pedagogical education.

Keywords: information and communication technologies, distance learning, electronic educational technologies, e-course.

магистрантами электронных учебных курсов по своей предметной области.

Создание электронного курса требует серьезной работы: тщательного продумывания и планирования [12]:

- *Мотивация.* Это обязательная составляющая процесса обучения, которая должна поддерживаться на протяжении всего учебного процесса. Большое значение имеет четко определенная цель, которая ставится перед учащимися. Мотивация быстро снижается, если уровень поставленных задач не соответствует уровню подготовки учащегося.

- *Постановка учебной цели.* Перед обучающимися должны стоять четкие задачи.

- *Создание предпосылок к восприятию учебного материала.* Для создания предпосылок к восприятию учебного материала могут быть полезны вспомогательные материалы (руководства для учащегося), подготовленные преподавателем.

- *Подача учебного материала.* Стратегия подачи учебного материала определяется в зависимости от решаемых учебных задач и содержания предметной области.

- *Оценка.* В ходе работы с электронным курсом учащиеся должны знать, как они справляются с учебным материалом. Наиболее важна организация коммуникаций «ученик – учитель – ученик». Для этих целей рекомендуется организация работы учащихся в проектах или «обучение в сотрудничестве», дискуссии.

Технологии электронного обучения являются активными и деятельностными. Они не только предусматривают повышение уровня самостоятельной работы обучающихся в индивидуальном темпе, но и предоставляют возможности для широкого общения и совместной деятельности с другими участниками учебного процесса.

Очень важен психологический аспект оценивания знаний обучающихся. Многие учащиеся боятся выходить к доске и отвечать перед классом, испытывая страх перед учителем и одноклассниками. Технологии электронного обучения позволяют решить эти проблемы, повысить уровень психологического комфорта на занятиях. Снижение тревожности,

отсутствие страха позволяют повысить мотивацию к учебе и инициативность учеников.

Электронное обучение имеет следующие преимущества [13]:

- учащиеся берут на себя ответственность за собственное обучение более осмысленно, в результате повышается качество обучения;
- учащиеся осваивают современные информационные технологии и оборудование;
- непрерывный контроль качества усвоения знаний;
- объективная оценка результатов обучения;
- полная реализация способностей учащихся благодаря гибким графикам обучения;
- адаптивность используемых в процессе обучения учебных материалов (слайд-лекций, обучающих компьютерных программ и пр.) к индивидуальному темпу усвоения знаний.

В самом начале работы с электронным курсом информационные образовательные ресурсы и дидактические материалы могут быть использованы для постановки цели и задач обучения. Это могут быть:

- тематический план и технологическая карта электронного курса;
- презентации для представления вопросов по содержанию;
- форум и чат для обсуждения ключевых моментов электронного курса.

Процесс разработки электронного курса представляет четыре модуля:

- 1) модуль планирования электронного курса;
- 2) модуль разработки контента;
- 3) модуль методического сопровождения;
- 4) модуль контроля.

Работа с модулями не является линейной: чтобы обеспечить корректировку, постоянно происходит возврат к уже пройденным шагам.

Электронный учебный курс необходимо планировать, постоянно помня о конечном результате, строить элементы вокруг основных теоретических положений и понятий изучаемого предмета. Для этого необходимо:

1. Определить дидактическую цель и методические задачи электронного курса, базируясь на федеральных государственных стандартах общего образования.
2. Сформулировать учебные вопросы, чтобы легче ориентировать электронный курс на освоение содержания учебного предмета и помочь учащимся сконцентрироваться на важных проблемах и теориях.
3. Спроектировать план оценивания, включающий текущее и итоговое оценивание.
4. Спроектировать структуру информационных образовательных ресурсов и дидактических материалов.

Учебные вопросы и задания должны работать в комплексе для достижения цели и задач обучения и выполнения стандартов, на которых базируется электронный учебный курс.

В электронном курсе необходимо использовать различные возможности для оценивания и мониторинга развития учащихся. Поэтому следующий этап в разработке модели электронного курса – создание плана оценивания.

Оценивание служит для мониторинга достижений учащихся, это постоянный процесс, свойственный электронному обучению. Оценивание, применяемое в электронном учебном курсе, позволяет получать больше информации об учащихся и корректировать процесс обучения и самообучения для повышения их успеваемости.

После окончания планирования магистранты переходят к этапу создания контента электронного курса. По ходу работы с электронным курсом информационные образовательные ресурсы и дидактические материалы используются для представления новых знаний и умений, для отработки, корректировки и применения знаний и умений, для текущего оценивания.

Для представления новых знаний и умений используются:

- презентации;
- глоссарии;
- интерактивные лекции;
- видео- или аудиоподкасты;
- интеллектуальные карты;
- внешние веб-ресурсы.

Для отработки, корректировки и применения знаний и умений можно предложить:

- задания с использованием средств информационных технологий (текстового редактора, электронных таблиц, редактора презентаций, издательской системы и т. д.);
- задания с использованием внешних веб-приложений;
- задания на создание вики-страниц и веб-сайтов;
- кроссворды, викторины, опросники;
- шаблоны и формы для заполнения;
- форум, чат, видеосеминар.

Для текущего оценивания целесообразно использовать:

- электронный журнал;
- форум, чат;
- тесты.

В конце работы с электронным курсом следует включить дидактические материалы, которые помогут учащимся понять, достигли ли они поставленной цели. Это могут быть:

- онлайн-опросы, форум;
- презентация и защита проекта, выполненного в ходе обучения;
- электронный журнал;
- экзаменационный тест.

Затем необходимо создать методические рекомендации по освоению электронного курса будущими обучаемыми и перейти к этапу проверки своего курса на соответствие поставленной цели.

Готовый курс (рис. 1) является продуктом, который можно скопировать, редактировать или сохранить на компьютере.

Разработка электронного курса реализуется на портале training.omgpru.ru в среде дистанционного обучения Moodle. Данная среда позволяет легко редактировать разрабатываемый курс, имеет множество разнообразных ресурсов, а также предоставляет возможность добавлять ресурсы, созданные на внешних сервисах.

Художественная роспись



Цели и задачи курса

- Модель электронного курса
- Тематический план курса
- Технологическая карта курса
- Чат

Городец

- Городецкая роспись
- Городецкая роспись
- Виды композиции Городец
- Городецкая роспись
- Городецкая роспись и ее особенности

Хохлома

- Русские народные промыслы, Хохломская роспись
- Хохломская роспись
- Хохломская роспись
- Миллионер

Гжель

- Гжельская роспись
- Как делают Гжельскую роспись
- Глоссарий Художественная роспись
- Гжель как прародитель фарфоровых производств в России
- Кроссворд
- Художественная роспись

Рис. 1. Пример электронного курса магистранта

Электронные учебные курсы позволяют эффективно поддерживать учебный процесс в образовательных организациях самого разного вида – от школы до университета, а также могут быть использованы для самообразования.

Разработка электронного курса позволяет студентам понять возможности электронного обучения, методику создания электронных курсов с точки зрения учителя-предметника и учителя-методиста. В процессе создания электронного курса студенты развивают не только свои ИКТ-компетенции, но и критическое, конструктивное мышление и рефлекссию.

1. Лапчик М. П. ИКТ-компетентность магистров образования // Информатика и образование. 2012. № 5. С. 24–30.

2. Лапчик М. П. К истории становления отечественной системы подготовки кадров информатизации образования // Информатика и образование. 2012. № 8. С. 3–13.

3. Лапчик М. П., Рагулина М. И. Инновационно-ориентированная подготовка магистра в информационно-коммуникационной образовательной среде // Методология и философия преподавания математики и информатики: к 50-летию основания кафедры общей математики и информатики БГУ : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 24–25 апреля 2015 г.) / редкол.: В. А. Еровенко (отв. ред.) [и др.]. Минск : Издат. центр БГУ, 2015. С. 248–250.

4. Лапчик М. П., Рагулина М. И. Образовательные программы магистратуры в области электронного обучения и дистанционных образовательных технологий // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации : материалы Тринадцатой открытой Всерос. конф. (Пермь, 14–15 мая 2015 г.) / отв. ред. С. В. Русаков,

Ю. А. Аляев. Пермь : Перм. гос. нац. исслед. ун-т., 2015. С. 150–152.

5. Ахунова Е. А. Основные этапы деятельности преподавателя в процессе разработки и использования электронного учебного курса // Наука, техника и образование. 2015. № 10 (16). URL: <https://3minut.ru/images/PDF/2015/16/osnovnye-etapy-deyatelnosti.pdf> (дата обращения: 24.01.2018).

6. Башарин С. А., Тимофеев А. В. Интерактивные технологии электронного обучения в вузе // Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». 2013. № 7. С. 110–117.

7. Войтович И. К. Специфика создания электронных образовательных курсов // Вестник ТГПУ. 2015. №1 (154). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-sozdaniya-elektronnyh-obrazovatelnyh-kursov> (дата обращения: 24.01.2018).

8. Ребрина Ф. Г., Леонтьева И. А. Этапы разработки электронного учебного курса на платформе LMS moodle курса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/etapy-razrabotki-elektronного-uchebного-kursa-na-platforme-lms-moodle> (дата обращения: 24.01.2018).

9. Технология создания открытых электронных образовательных ресурсов курса // Национальный открытый университет «Институт». URL: <https://www.intuit.ru/studies/courses/11860/1152/lecture/18245?page=1> (дата обращения: 21.01.2018).

10. Методические рекомендации по созданию курса дистанционного обучения через интернет // Все программы MBA в России. URL: <http://www.curator.ru/e-learning/publications/method.html> (дата обращения: 10.10.2017).

11. Дистанционное обучение в школе // Дистанционная образовательная технология аудитории. URL: <http://distant-class.ru/articles/> (дата обращения: 12.10.2017).

12. Сергеев А. Г., Жигалов И. Е., Баландина В. В. Введение в электронное обучение : моногр. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. 182 с.

13. Электронное обучение: руководство по применению и внедрению в вузе / под ред. О. Зубиковой, Г. Исмуратовой,

О. Куфлей, Н. Суеркуловой, И. Ястребовой. Костанай : ТОО «Центрум», 2016. 147 с.

© Воронина О. В., Свердлова А. В., Удалов С. Р., 2018

УДК 371.13:681.518

Н. Н. Колосова
N. N. Kolosova

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

В статье на основе проведенного теоретического исследования предложено авторское определение понятия «самостоятельная работа будущих воспитателей детей дошкольного возраста». Одним из средств совершенствования самостоятельной работы обучающихся автор считает информационные технологии. На основе результатов проведенного исследования сделан вывод об эффективности использования информационных технологий в процессе самостоятельной работы будущих воспитателей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: самостоятельная работа, информационные технологии, будущие воспитатели.

EFFICIENCY OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE EDUCATORS

The author's definition of the concept of "independent work of future educators of preschool age children" is suggested on the basis of the theoretical research. One of the means of improving the independent work of students is the information technology. Based on the results of the study, there was made the conclusion about the effectiveness of using information technologies in the process of independent work of preschool children's future educators.

Keywords: independent work, Information Technology, future educators.

Модернизация системы высшего образования в России обуславливает поиск эффективных технологий формирования творческой, активной, социально ориентированной, самостоятельной личности, стремящейся к саморазвитию и самосовершенствованию, готовой осуществлять профессиональную деятельность в стремительно меняющихся условиях. Общеизвестно, что в вузе формирование такой личности в значительной степени зависит от эффективности самостоятельной работы обучающихся. Именно самостоятельная работа на современном этапе является важнейшей составляющей процесса подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста, и подходы к ее организации требуют существенных преобразований. Один из путей совершенствования самостоятельной работы – использование в образовательном процессе информационных технологий, которые вследствие проникновения информационных систем во все структуры общества оказывают все более существенное влияние на систему высшего образования. Сегодня считается доказанным, что систематическое и научно обоснованное использование информационных технологий способствует повышению эффективности познавательной деятельности обучающихся, улучшению качества профессиональной подготовки. Однако влияние информационных технологий на самостоятельную работу будущих воспитателей детей дошкольного возраста требует дальнейших исследований.

Целью статьи является анализ эмпирических данных экспериментальной работы по использованию информа-

ционных технологий в процессе самостоятельной работы будущих воспитателей детей дошкольного возраста и уточнение предположения о том, что информационные технологии не только дают возможность расширить содержание изучаемого материала, но и создают условия для развития личности обучающихся, подготовки их к профессиональной деятельности в условиях информационного общества.

Анализ научных исследований показал, что вопросы, связанные с самостоятельной работой обучающихся, рассматриваются с различных позиций: уточняется сущность ключевого понятия, выявляются существенные признаки, анализируется специфика организации. Однако, несмотря на это, четкого определения понятия «самостоятельная работа» до сих пор не выработано.

Ряд авторов характеризуют самостоятельную работу как познавательную деятельность обучающихся, выполняемую без непосредственного участия педагога. По мнению С. И. Архангельского, это самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний и их использование для решения учебных, научных и профессиональных задач [1]. В определении А. В. Петрова внимание сконцентрировано на сущностной стороне рассматриваемой категории. Автор утверждает, что самостоятельная работа субъекта не исчерпывается фактом отсутствия педагога или способностью выполнить те или иные задания без его помощи. Она включает более существенную способность: сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, самостоя-

тельно планировать свою деятельность и осуществлять ее [2]. Р. Б. Срода обращает внимание на важность проявления в ходе самостоятельной работы таких качеств обучающихся, как активность, творчество, самостоятельность суждений, инициатива [3].

По мнению современных исследователей, основная цель самостоятельной работы – вовлечение обучающихся в активную исследовательскую деятельность, развитие интеллектуальной инициативы, формирование основ самоорганизации и самовоспитания [4; 5; 6; 7].

Обобщив исследования ученых, мы определили самостоятельную работу будущих воспитателей детей дошкольного возраста как целенаправленный процесс субъект-субъектного опосредованного взаимодействия преподавателя и обучающегося; форму организации образовательного процесса и, одновременно, вид учебно-познавательной деятельности, способствующий овладению общепрофессиональными и профессиональными компетенциями и предполагающий самостоятельное усвоение знаний, формирование познавательной активности, развитие профессиональных умений и навыков.

Актуальные подходы к самостоятельной работе как к ведущему виду учебно-познавательной деятельности (статус самостоятельной работы сегодня существенно изменен и фактически тождествен статусу аудиторных занятий) в условиях информационного общества требуют разработки нового содержания, принципов, методов, форм и средств реализации.

Одним из важнейших направлений совершенствования и активизации самостоятельной работы обучающихся мы считаем использование информационных технологий, что предполагает применение специальных способов, программных и технических средств [8] для сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющей знания людей и развивающих их возможности по управлению техническими и социальными процессами [9].

Следует подчеркнуть, что отечественные ученые настаивают на том, что информационные технологии дают возможность эффективно решать важнейшие задачи профессиональной подготовки будущих педагогов: надежное и эффективное усвоение материала в изучаемой области; интенсификация деятельности преподавателя и обучающихся; изменение характера обучения в отношении таких параметров, как целевая ориентация, характер и содержание взаимодействия субъектов образовательного процесса; индивидуализация и дифференциация профессиональной подготовки. Особое значение приобретают информационные технологии в условиях все более расширяющегося использования персональных компьютеров и интернета как средств обучения, что в свою очередь обеспечивает разнообразие предоставляемых образовательных услуг, возможность индивидуально выбирать темп и маршрут обучения, создание доступной информационно-образовательной среды. В таких условиях организация самостоятельной работы приобретает качественно новый личностно-развивающий [10; 11; 12].

Зарубежные исследователи отмечают, что в условиях информационного общества обучающийся может и должен

активно участвовать в создании своих собственных обучающих ситуаций и конструировании своих собственных знаний, а применение информационных технологий ведет к усилению взаимодействия в обучении [13; 14; 15; 16; 17; 18].

В целом эксперты отмечают, что информационные технологии в образовании являются «...движущей силой, поскольку педагоги понимают, что сочетание цифровых технологий и ресурсов дает больше возможностей для расширения горизонтов и улучшения качества обучения, преподавания и подготовки, чем все предыдущие образовательные технологии...» [19, с. 20].

С целью исследования образовательного потенциала информационных технологий и его влияния на эффективность самостоятельной работы будущих воспитателей детей дошкольного возраста была разработана и реализована в Евпаторийском институте социальных наук (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского») экспериментальная модель, состоящая из трех взаимосвязанных частей: концептуальной, технологической и результативной.

Концептуальная часть представлена системным, деятельностным, личностным и компетентностным подходами, а также основными исходными положениями – базовыми принципами: целенаправленности, систематичности, индивидуализации и дифференциации, практической направленности. Анализ практического опыта применения информационных технологий в образовании позволил определить основные функции их использования в процессе самостоятельной работы будущих воспитателей детей дошкольного возраста: стимулирующую, информационную, организационную, познавательную, коррекционную.

Технологическая часть экспериментальной модели отражает процессуальную сущность самостоятельной работы будущих воспитателей и реализуется через использование различных видов информационных технологий (электронно-библиотечные системы, мультимедийные, телекоммуникационные и сетевые технологии).

Непосредственное содержание самостоятельной работы будущих воспитателей заключается в использовании комплекса практических профессионально- и личностно-ориентированных заданий трех уровней сложности: репродуктивно-познавательного, продуктивно-преобразовательного, творческо-поискового. Приведем примеры использования информационных технологий в заданиях каждого уровня (см. табл.).

В ходе реализации экспериментальной модели доказано, что использование информационных технологий в процессе самостоятельной работы будущих воспитателей детей дошкольного возраста требует учета ряда организационно-педагогических условий:

- моделирование электронной информационно-образовательной среды (совокупность информационного, технического и учебно-методического обеспечения);
- внесение соответствующих изменений в содержание изучаемой дисциплины;
- комплексный подход к организации самостоятельной работы (сочетание традиционных форм и самостоятельной работы с использованием информационных технологий);

Использование информационных технологий в ходе самостоятельной работы будущих воспитателей на примере изучения дисциплины «Дошкольная педагогика»

Уровень заданий	Содержание самостоятельной работы	Пример использования информационных технологий в процессе изучения конкретной темы
Репродуктивно-познавательный	Составление библиографического списка по изучаемой теме, подготовка к практическим занятиям, изучение первоисточников, подбор графических изображений по предложенной теме, анализ размещенных в интернете публикаций по конкретной проблеме	<i>Тема «Дошкольное образование в целостной системе образования Российской Федерации»</i> Подготовить краткую аннотацию к статьям, размещенным в интернете и посвященным вопросам модернизации дошкольного образования (программы, проекты модернизации, анализ проблем, тенденции развития дошкольного образования). На основе прочитанного выстроить собственную позицию по рассматриваемому вопросу, быть готовым отразить ее в ходе группового обсуждения (рекомендуемые сайты: «Дошкольное образование» (http://www.profile-edu.ru/); «Методический журнал для педагогов детского сада "Дошкольное образование"» (http://dob.1september.ru/); «Научно-методический журнал для педагогов и родителей "Детский сад от А до Я"» (http://detsad-journal.narod.ru/index.htm) и др.
Продуктивно-преобразовательный	Аннотирование научных статей, написание рефератов, подготовка докладов и мультимедийных презентаций, создание тематических видеороликов	<i>Тема: «Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации»</i> Разработать универсальную модель развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации, для представления и защиты модели на практическом занятии подготовить ее мультимедийную презентацию
Творческо-поисковый	Выполнение исследовательских и творческих заданий, разработка проектов, создание тематических веб-страниц для работы по изучаемой теме, участие в образовательных веб-квестах, формирование электронного портфолио	<i>Тема: «Подготовка ребенка к обучению в школе»</i> Принять участие в веб-квесте «Рекомендации родителям будущего первоклассника». Задача участников – поделиться на мини-группы, каждая из которых будет представлять мнение, рекомендации, требования, советы различных специалистов: воспитателя, психолога, руководителя по физическому воспитанию, учителя начальных классов. Итогом веб-квеста становится разработка обобщенных практических рекомендаций, материалы которых в дальнейшем могут использоваться будущими воспитателями на практике. Приступая к заданию, обучающиеся должны ознакомиться со всеми доступными электронными ресурсами, как из списка рекомендованных преподавателем, так и самостоятельно найденных в интернете (примечание: выполнение задания веб-квеста предполагает пошаговую инструкцию, при этом к каждому шагу предлагаются конкретные интернет-ресурсы)

– свободный, осознанный, мотивированный выбор будущими воспитателями конкретных средств;

– обеспечение самостоятельности, инициативности, сотрудничества и творчества преподавателя и обучающихся.

Именно реализация перечисленных условий дала возможность построить целостную эффективную систему самостоятельной работы будущих воспитателей детей дошкольного возраста.

Принципиальным в экспериментальной работе стало изменение форм организации образовательного процесса, значительное повышение самостоятельности будущих воспитателей, что закономерно привело к изменению их статуса – они стали осознавать себя субъектами обучения, научились самостоятельно определять индивидуальную образовательную траекторию, принимать решения и обеспечивать их реализацию.

Результативная часть экспериментальной модели предполагала контроль, оценку и коррекцию решения поставленных задач со стороны преподавателя и самоконтроль, самооценку правильности выполнения практических заданий со стороны обучающихся. В условиях применения информационных технологий свою эффективность с целью контроля доказала система тестовых заданий (именно тестовые задания позволяют перевести контроль в самоконтроль).

Экспертная оценка эффективности экспериментальной модели организации самостоятельной работы будущих воспитателей детей дошкольного возраста с использованием информационных технологий происходила по следующим критериям: уровень освоения обучающимися учебного материала; умение активно использовать электронные образовательные ресурсы, находить требующуюся информацию, изучать ее и применять при выполнении прак-

тических заданий; полнота представлений, знаний и умений по изучаемой теме; оформление отчетного материала в соответствии с заданными требованиями; готовность к дальнейшей самостоятельной деятельности и др.

Анализируя качественные результаты проведенной работы, отметим, что в экспериментальных группах обучающиеся используют достаточно большое количество информационных источников, в том числе электронных учебников, отдают предпочтение мультимедийным технологиям с использованием информационно-коммуникационных сетей. Обучающиеся контрольных групп, самостоятельная работа которых была организована с использованием традиционных средств, предпочитают в качестве информационных источников учебники, учебные и учебно-методические пособия, конспекты лекций, а информационно-коммуникационные сети используют бессистемно.

Актуальность и целесообразность процессуального внедрения экспериментальной модели организации самостоятельной работы будущих воспитателей детей дошкольного возраста с использованием информационных технологий подтверждены количественными результатами и их статистической обработкой. Так, установлено, что в экспериментальных группах прослеживаются существенные изменения с положительной тенденцией роста в соответствии с перераспределением обучающихся по уровням сформированности заданных критериев: качество знаний и умений обучающихся составило 79 %, у 85 % будущих воспитателей отмечается высокий и средний уровень сформированности мотивации, стремления к самостоятельной работе с использованием информационных технологий, у 87 % выявлен достаточно высокий уровень развития профессионально значимых качеств личности: самостоятельности, инициативности, активности. В контрольных группах эти показатели значительно ниже (соответственно 62 %, 72 % и 74 %).

Важной характеристикой самостоятельной работы будущих воспитателей считаем степень удовлетворенности данным видом учебно-познавательной деятельности. Показатель индекса удовлетворенности обучающихся экспериментальных групп составил 0,71 %, а у студентов контрольных групп – 0,4 %.

В ходе проведенного исследования доказано, что использование информационных технологий в процессе самостоятельной работы будущих воспитателей детей дошкольного возраста обеспечивает успешное изучение учебных дисциплин, более прочное усвоение системы профессиональных знаний, умений и навыков, овладение общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, формирование профессиональных и личностных качеств, приобретение опыта творческой и исследовательской деятельности. Приведенные в статье эмпирические данные свидетельствуют об эффективности экспериментальной модели организации самостоятельной работы будущих воспитателей детей дошкольного возраста с использованием информационных технологий. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в обосновании возможности использования информационных технологий в процессе профессионального развития воспитателей детей дошкольного возраста.

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. : Высш. шк., 1980. 368 с.

2. Петров А. В., Петрова О. В., Цулая Л. В. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения // Наука, культура, образование. 2001. № 8/9. С. 150–154.

3. Срода Р. Б. Воспитание активности и самостоятельности в обучении. М. : АПН РСФСР, 1956. 56 с.

4. Борисова Т. В. Адаптивная система обучения как средство организации самостоятельной работы студентов : моногр. Новокузнецк : РИО НПЖ, 2002. 184 с.

5. Коджаспирова Г. М. Технология самостоятельной работы студентов вуза // Самостоятельная работа в подготовке учителя начальных классов: современные подходы к организации и управлению. М. : Экон-Информ: МГПУ, 2009. С. 45–47.

6. Мулявина Э. А. Самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций // Инновации в образовании. 2014. № 3. С. 76–81.

7. Петунин О. В. Познавательная самостоятельность учащейся молодежи : моногр. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2010. 372 с.

8. Захарова И. Г. Возможности информационных технологий в совершенствовании образовательного процесса высшей школы : моногр. Тюмень : ТюмГУ, 2002. 176 с.

9. Желдаков М. И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс. Минск : Нов. знание, 2003. 152 с.

10. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М. : ИИО РАО, 2010. 140 с.

11. Слепухин А. В. Возможности информационно-коммуникационных технологий в реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов педагогического вуза // Педагогическое образование в России. 2011. № 2. С. 29–36.

12. Хатькова С. В. Роль информационных технологий в образовательном процессе // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2010. № 1. С. 185–187.

13. Bork A. The Computer in Education in the United States: The Perspective from Educational Technology Center // Computer & Education. 1984. V. 8. № 4. P. 335–341.

14. Boucher A. Information technology-based teaching and learning in higher education: a view of the economic issues // Journal of Information Technology for Teacher Education. 1998. 7 (1). P. 87–111.

15. Cynthia B., Zafer U. Advantages and Disadvantages of Classroom Instruction with WebQuests: Connecting Literacy and Technology // Journal of Reading Education. 2013. № 2. P. 31–38.

16. Henderson J. Designing realities: Interactive media, virtual realities, and cyberspace // Multimedia Review. 1991. № 1 (2). P. 47–51.

17. Hudson J. N. Computer-aided learning in the real world of medical education: does the quality of interaction with the

computer affect student learning? // Medical Education Volume. 2004. № 38. Issue 8. P. 887.

18. Rosier D., Tschirner E. Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache: Viele Frage und Anruf zur Diskussion // Deutsch als Fremdsprache. 2002. № 3. S. 144–155.

19. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : моногр / под ред. Б. Дендева. М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.

© Колосова Н. Н., 2018

УДК 370+371.1022

М. В. Кочетков, А. Н. Сперанская, А. В. Сперанский
M. V. Kochetkov, A. N. Speranskaya, A. V. Speranskiy

СОЦИОПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Предложена авторская методика диагностики коммуникативных норм речевого поведения субъектов образовательной деятельности, основывающаяся на социопаремиологическом методе. Раскрыты особенности методики, обусловленные универсальностью диагностического потенциала фольклора, его способностью адекватно отразить культурные отличия групповых субъектов образования. Обоснована эффективность диагностического сопровождения учебно-воспитательного процесса, дающего возможность учитывать устоявшиеся жизненные и коммуникативные приоритеты обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативные нормы, паремия, социопаремиологический подход.

SOCIO-PAREMIOLOGICAL APPROACH TO DIAGNOSTIC SUPPORT OF EDUCATIONAL ACTIVITY

The author's method for diagnosing communicative norms of speech behavior of educational activity subjects, based on the socio-paremiological method, is proposed in the article. The features of the methodology, due to the universality of the folklore's potential diagnostic potential, its ability to adequately reflect the cultural differences of group subjects of education are revealed. The effectiveness of the diagnostic support of the educational process is substantiated, which makes it possible to take into account the established vital and communicative priorities of students.

Keywords: communicative norms, paremia, socio-paremiological approach.

Развитие человечества – это процесс и результат многоплановых культурно-исторических общественных отношений между людьми, пронизанных общением. Общение является ведущей формой взаимодействия педагога и обучающегося, поэтому можно рассматривать обучение как разновидность общения [1, с. 22], которое будет тем более эффективным, чем лучше говорящие владеют коммуникативными нормами.

Один из вариантов диагностики знания коммуникативных норм связан с возможностями паремиологических единиц (пословиц и поговорок), в которых выражены неконвенциональные правила социума. Вслед за Ю. В. Рождественским мы считаем, что корпус паремий о речи, собранный воедино, содержит не только установки и правила, регулирующие общение, но и своеобразные коммуникативные нормы, которые можно диагностировать с помощью социопаремиологического метода [2]. Использование паремий как инструмента диагностики обусловлено универсальностью диагностического потенциала фольклора, его способностью адекватно отразить культурные отличия групповых субъектов образования, так как коммуникативные нормы, реализуемые субъектами образовательной деятельности, сформировались в повседневности. Именно эти представления и нормы являются доминирующими в учебной коммуникации, тем более если предметом рассмотрения выступает не обособленная ситуация отдельного урока,

а жизнедеятельность в учебном заведении во всей совокупности ее проявлений [3].

Представим основные этапы применения социопаремиологической методики и прокомментируем некоторые результаты.

На предварительном этапе паремии, объединенные тематически ключевым понятием «правила речевого поведения», типологизируются по группам – группам неписаных правил, применяемых с целью успешного построения коммуникации (детальное описание групп дано в [4]); в совокупности паремии о речи представляют собой своеобразный кодекс бытового общения.

Для анкетирования отобраны паремии, содержащие правила ведения речи и устройства беседы; речевого поведения коммуникантов; характеристики адекватности понимания речевого жанра, статуса собеседника и др. (ср. с классификацией коммуникативных умений в [5]).

В соответствии с нашей гипотезой социопаремиологический подход способствует выявлению укорененных в сознании индивида векторов коммуникативных качеств в рамках обозначенных тематических групп.

Участникам опроса предлагаются следующие задания.

Задание 1. Ознакомьтесь с ситуациями (они названы буквами) и впишите в строку с той пословицей, которая, на ваш взгляд, наиболее близко характеризует ее (одна пословица может регулировать несколько ситуаций и одну

ситуацию могут регулировать несколько пословиц). При необходимости впишите свои ситуации.

А. Ошибка в оценке интеллектуальных возможностей собеседника.

Б. Ошибка в логичности речи.

В. Ошибка в учете возрастной иерархии.

Г. Ошибка в учете профессионального уровня говорящих.

Д. Ошибка в учете социальной иерархии.

Е. Интересы собеседников не совпадают.

Ж. Интересы собеседников совпадают.

1. На вкус и цвет товарища нет	
2. Говорить на разных языках	
3. Яйца курицу не учат	
4. Голова у ног ума не просит	
5. Ученого учить – только портить	

6. Метать бисер перед свиньями	
7. Скажи да укажи, да в рот положи	
8. Скажи ему, в какой день воскресенье бывает	
9. С тобой разговариваться, что меду напиться	
10. С твоего слова – как с золотого блюда	
11. В огороде бузина, а в Киеве дядька	
12. Не учи астраханца рыбу пластать	
13. Не учи хромать, у кого ноги болят	
14. С волками жить, по-волчьи выть	
15. Не тебе бы говорить, да не мне бы слушать	

Задание 2. В пословицах, приведенных ниже, отражены некоторые суждения. Оцените их ценность для себя лично.

Тематическая группа	Паремии	Полностью согласен	Согласен	Не согласен	Полностью не согласен	Затрудняюсь ответить
I	1. Слово – ключ, которым открывают сердца					
	2. Самое сладкое – язык, самое горькое – язык					
	3. Несколько хороших слов – сладко, слишком много – приторно					
	4. Рана от копья – на теле, рана от речей – на душе					
	5. Слово не обух, в лоб не бьёт					
	6. Слово не воробей, вылетит – не поймаешь					
	7. Не всегда говори, что знаешь, но всегда знай, что говоришь					
II	8. Какой разум, такой и разговор.					
	9. Красив словами, рассудком беден					
	10. Сперва подумай, а потом скажи					
	11. Язык мой – враг мой: прежде ума рыщет, беды ищет					
	12. Мало правды в том, из кого сыплется много слов					
	13. Говори с другими поменьше, а с собой побольше					
III	14. Кто сказал «а», тот скажет «б»					
IV	15. Молчанье – знак согласия					
	16. Молчаньем город не возьмешь					
	17. Говорить – беда, молчать – другая					
	18. Слово – серебро, молчанье – золото					
V	19. Честна не кудрявая речь, а правдивая					
	20. Правда груба, да богу любя					
	21. Правда дороже всего					
	22. Вранью (небылице) короткий век					
	23. Красное слово не ложь					
	24. Правда – хорошо, а счастье лучше					
	25. Всяк правду знает, да не всяк правду бает					
	26. Умная ложь лучше горькой правды					
	27. Свет спокон веку неправдой стоит					
	28. Ложь стоит до улики					

Тематическая группа	Паремии	Полностью согласен	Согласен	Не согласен	Полностью не согласен	Затрудняюсь ответить
VI	29. Хорошее слово всегда к месту					
	30. Доброе слово сказать – посошок в руки дать					
	31. Хороши слова, да все не пряники					
VII	32. Не верь чужим речам, а верь своим глазам					
	33. Чужие речи, что в поле ветер					
	34. За что купил, за то и продаю (<i>т. е. передаю чужие слова</i>)					
VIII	35. Крепка окова, да еще крепче слово					
	36. Сказано – сделано					
	37. Мал язык, да всем телом владеет					
	38. После дела за советом не ходят					
	39. Не ошибается тот, кто ничего не делает					
	40. Не по словам судят, а по делам					
	41. От слова до дела – целая верста					
	42. Языком не торопись, а делом не ленись					
	43. Великое слово без дела ничтожно					

Для примера приведем выборочное краткое описание результатов анкетирования в одном из ведомственных юридических вузов [6]. Эксперимент проводился на третьем курсе у курсантов, обучающихся по специальности «Юриспруденция» (группы 34–39).

Задание № 1

Ситуация А. Ошибка в оценке интеллектуальных возможностей собеседника.

Правильными при выполнении первого задания являются ответы 7 и 8: пословицы акцентируют внимание говорящего на низком интеллектуальном уровне собеседника. Проиллюстрировать данную ситуацию возможно и пословицами 4 и 5 – они акцентируют внимание на высоком интеллектуальном уровне собеседника.

Большинство опрашиваемых обучающихся упоминает именно 4-ю и 5-ю пословицы, но они все же имеют более низкий рейтинг, чем пословицы 7 и 8. В целом отсутствие или присутствие интеллектуальной составляющей в речевой ситуации отслеживается правильно, статистическая разность результатов может быть оценена как достоверная. Что касается разности в ответах опрашиваемых по половому признаку, то юноши в большей степени склонны отмечать в ситуации ее интеллектуальную сторону. Ценность интеллекта является самой высокой в 36-й и в 38-й учебных группах (в 38-й наиболее высокая), самой низкой – в 39-й.

Ситуация Ж. Интересы собеседников совпадают.

Правильными являются 9-й и 10-й ответы. Паремия 9 направлена больше на эмоциональное восприятие, 10 – на содержательное. Факт совпадения интересов собеседников фиксируется практически всеми юношами. Девушки указанное обстоятельство отмечают реже. Паремия 9 имеет более высокий рейтинг по сравнению с 10-й. Следовательно,

абсолютное большинство респондентов в коммуникативной ситуации ориентируется на эмоции, что объяснимо возрастными особенностями анкетироваемых. Самая сильная ориентация на эмоциональный план имеет место в 34-й группе, далее следуют группы 39 и 37. Содержательные и эмоциональные компоненты уравновешены в 36-й и 38-й группах. Отдельно следует прокомментировать упоминание в связи с рассматриваемой ситуацией паремии 14, так как это может расцениваться как коммуникативное давление. Наиболее выраженной упомянутая тенденция является в 38-й и 35-й группах, в целом коммуникативное давление превалирует у юношей.

Аналогичным образом обрабатываются результаты по каждой из предложенных коммуникативных ситуаций.

Задание № 2

Первые семь паремий, предложенных для субъективной оценки, характеризуют ответственность собеседника. Содержание паремий можно условно расположить по шкале от полной ответственности (*Слово – ключ, которым открывают сердца*) до полного игнорирования слова (*Слово не обух, в лоб не бьет*), при этом разброс в оценке ответственности говорящего возможен, например, по отношению к различным условиям, в которых производится то или иное речевое действие.

Ценность слова для всех респондентов подтверждается высоким рейтингом паремий *Слово не воробей, вылетит – не поймаешь* и *Не всегда говори, что знаешь, но всегда знай, что говоришь*. Прагматичность паремии *Слово – ключ, которым открывают сердца* не всеми признается. Студенты 39-й группы склонны использовать невербальные формы для поиска точки эмоционального сопряжения (эмпатии).

Противоречивость любого речевого действия, умеренность в каждой речевой тактике, отраженная в паремиях *Самое сладкое – язык, самое горькое – язык* и *Несколько хороших слов – сладко, слишком много – приторно*, осознается практически всеми. Разность в оценке паремии *Самое сладкое – язык, самое горькое – язык* можно выявить через гендерный анализ генеральной выборки (мужская часть опрошенных, в отличие от женской, не признает значимость этой установки).

Весьма противоречивое отношение к паремии *Слово не обух, в лоб не бьет* в целом позволяет говорить о несогласии с ней, при этом гендерный анализ показывает, что у мужской части респондентов наблюдается тенденция к одобрению паремии. Все группы, кроме группы 39, имеют ярко выраженное невосприятие этой паремии, тогда как 39-я группа склонна сомневаться в содержании паремии.

Весьма интересную гендерную особенность выявила паремия *Рана от копы – на теле, рана от речей – на душе*. Значительная часть мужчин-респондентов склонны недооценивать значимость слова как формы психического воздействия. Как норма недооценка психического воздействия наблюдается в группе 35.

Следующая группа паремий (от 8-й до 13-й), предложенных для субъективной оценки, отражает систему оценивания содержательной стороны высказываний.

Паремия *Какой разум, такой и разговор* не имеет гендерных отличий. Положительный рейтинг этого народного высказывания говорит о том, что всеми признается связь содержательности высказываний с интеллектом говорящего. Абсолютную ценность паремии *Сперва подумай, потом скажи* можно толковать как однозначный, причем не зависящий от пола респондента, запрет на реактивный тип речевого поведения. Весьма интересен результат паремии *Красив словами, рассудком беден*, который отражает отношение к такому речевому поведению, как словоблудие. Несогласие большинства респондентов с содержанием этой народной мудрости можно расценить как отсутствие возможности у респондентов развести эстетическую и интеллектуальную составляющие в речи говорящего, т. е. студенты недооценивают риторические приемы. Гендерный анализ показывает, что женская часть респондентов старается игнорировать норму данной паремии, тогда как мужчины-респонденты полностью с ней согласны. В силу социального фактора в большинстве групп студентов сохраняется устойчивая тенденция игнорирования риторической нормы.

Паремия *Язык мой – враг мой: прежде ума рыщет, беды ищет*, констатирующая негативность последствий от реактивного речевого поведения, оценивается респондентами весьма противоречиво. Рейтинги у женской и мужской части респондентов имеют только статистически устойчивую тенденцию. 34-я и 35-я группы отличаются от других тем, что содержание данной пословицы имеет статус социальной нормы, хотя и не первого порядка.

Оценка правдивости высказываний говорящего, предложенная в паремии *Мало правды в том, из кого сыплется много слов*, указывает на неспособность респондентов вычленив и противостоять такому речевому поведению,

как чрезмерная речевая активность, хотя отмечается слабая тенденция в группах 35, 36, 39.

Отрицательное значение рейтинга пословицы *Говори с другими поменьше, а с собой побольше* утверждает необходимость внутреннего диалога, указывает на то, что респонденты не склонны развивать его. Приходится признать, что *обучающиеся всех проанкетированных групп практически игнорируют самопознание как процесс развития, исправление себя как путь решения неудач в жизни*. Следовательно, развитие рассматривается респондентами как внешний фактор, саморазвивающийся обучающийся выглядит как аномалия в рамках социального пространства института.

В следующих группах паремий нашли отражение:

- нормы логичности (паремия 14);
- нормы управления речевой деятельностью через молчание (паремии 15–18);
- оценка правдивости речи (паремии 19–28);
- нормы создания и поддержания коммуникации (паремии 29–31);
- правила использования и оценка чужой информации (паремии 32–34);
- нормы связи слова и дела (паремии 35–43).

Как и в прокомментированных случаях, ответы респондентов позволили судить о сформированности/несформированности коммуникативных норм, о совпадении/несовпадении установок традиционной культуры, зафиксированных в паремиях, и системы ценностей современной молодежи, о гендерной специфике коммуникативного поведения и т. п.

Подведем некоторые итоги.

Нами проиллюстрированы отдельные фрагменты применения социопаремиологической методики по отношению к коллективу обучающихся.

Практикующие учителя и преподаватели вузов отмечают целостность ученических классов и студенческих групп как устойчивых социальных образований. При этом педагоги вынуждены без организации необходимых социологических исследований разрабатывать педагогические подходы, ориентированные на социальную целостность ученических классов, студенческих групп или просто подростковых и молодежных группировок.

Для решения отмеченной проблемы социальная целостность студенческой (ученической) группы или педагогического коллектива рассматривается через понятие «социальное пространство», в связи с чем выделяются следующие структурные элементы, поддерживающие данную целостность: сознание, язык группы, аксиология (групповые ценности), система неформальных социальных норм. Анкета позволяет оценить целостность группы в соответствии с выделенными структурными элементами. Кроме того, паремии составляют отличительную особенность анкет, однако не единственную: предусмотрены еще задания [4; 7], выявляющие тематические, речевые, жанровые предпочтения респондентов, их приоритеты в педагогическом и семейном общении.

Таким образом, основное преимущество предлагаемой социопаремиологической методики состоит в том, что она способствует определению устоявшихся, но порой не

осознаваемых векторов коммуникативных качеств, охватывающих широкий спектр ситуаций общения, активизирует рефлексии коммуникативных норм, саморазвитие. Отмеченный эффект становится возможным благодаря неочевидности для диагностируемого целей анкеты, метафоричности паремий, универсальности коммуникативных норм по отношению к различным жизненным ситуациям.

Ориентированная на глубинные, аксиологически устойчивые характеристики человека социопаремиологическая диагностика коммуникативных качеств обучающихся, в идеале повторяющаяся через 3–6 месяцев, позволяет оценить динамику личностного влияния друг на друга субъектов образовательной деятельности, изменение их отношения к своему развитию и его направленности, спрогнозировать флуктуационные и бифуркационные явления, принять противоконфликтные меры или применить подходы, активизирующие сотворчество педагога и обучающихся. Диагностика педагогом не только коллектива обучающихся, но и своих коммуникативных норм и особенностей направленности развития, их сравнение, критический анализ – важное условие активизации творческого потенциала субъектов образовательной деятельности, повышения ее эффективности.

1. Дьяченко В. К. Дидактика. В 2 т. М.: Народ. образование, 2006. Т. 1. 400 с.

2. Рождественский Ю. В. О правилах ведения речи по данным пословиц и поговорок. М.: Наука, 1978. С. 211–230.

3. Сперанский А. В., Плющ И. В. Социопаремиологический метод исследования: учеб. пособие. Красноярск: СибГАУ, 2007. 156 с.

4. Кочетков М. В., Сперанская А. Н., Сперанский А. В. Диагностика коммуникативных норм поведения и ее использование в учебно-воспитательной работе: учеб.-метод. пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. ун-та, 2004. 187 с.

5. Сперанская А. Н. Правила речевого поведения в русских паремиях: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 1999. 210 с.

6. Тищенко В. А. Классификация коммуникативных умений студентов // Знание. Понимание. Умение. URL: http://www.zpu-journal.ru/zpu/e-publications/2007/Tishchenko_VA/ (дата обращения: 18.11.2017).

7. Кочетков М. В., Сперанская А. Н., Сперанский А. В. Диагностика коммуникативных норм субъектов учебно-воспитательного процесса: учеб. пособие. Красноярск: Ин-т проблем непрерывного образования, 2010. 160 с.

© Кочетков М. В., Сперанская А. Н., Сперанский А. В., 2018

УДК 378.14

Е. И. Кузнецова
E. I. Kuznetsova

РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Содержание предметной области «Технология» меняется в сторону изучения школьниками важнейших закономерностей технических и технологических процессов организации производства. В статье рассматривается проблема преподавания технических дисциплин для бакалавров технологического профиля в педагогическом вузе. Предлагается подход к развитию инженерного мышления.

Ключевые слова: предметная область «Технология», инженерное мышление, технологическая культура.

DEVELOPMENT OF ENGINEERING THINKING OF BACHELORS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The content of the subject area "Technology" is changing in the direction of studying by schoolchildren the most important regularities of technical and technological processes of production organization. The article deals with the problem of teaching technical disciplines for bachelors of technological profile in a pedagogical university. An approach to the development of engineering thinking is proposed in the article.

Keywords: subject area "Technology", engineering thinking, technological culture.

Потребность общества в высококвалифицированных кадрах, внедрение автоматизации на промышленных предприятиях предполагают изучение школьниками важнейших закономерностей технических и технологических процессов организации производства. В связи с этим по-новому трактуется содержание предметной области «Технология», одной из задач которой является «осознание роли техники и технологий для прогрессивного развития общества, формирование целостного представления о техносфере, сущности технологической культуры и культуры труда; уяснение социальных и экологических последствий развития техноло-

гий промышленного и сельскохозяйственного производства, энергетики и транспорта» [1, с. 7].

Конкурентоспособный вуз обязан оперативно реагировать на запросы общества. В Омском государственном педагогическом университете на кафедре технологии и методики преподавания технологии студенты осваивают программу прикладного бакалавриата по направлению подготовки 6.44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Технологическое образование». Специфика подготовки бакалавров технологического профиля заключается в двойственности: с одной стороны – учитель технологии, в первую

очередь, педагог, объектами профессиональной деятельности которого являются обучение, воспитание, развитие и просвещение подрастающего поколения, с другой стороны, он – инженер, способный решать технические задачи различного уровня сложности. Педагогические дисциплины, как правило, носят ярко выраженную гуманитарную направленность, для которой характерен особый склад ума, с этой установкой студенты – будущие технологи – и поступают в вуз, где сталкиваются с рядом сложностей, обусловленных неподготовленностью к освоению дисциплин, относящихся к разряду технических. Перед педагогами кафедры поставлена задача найти подходы к преподаванию инженерных дисциплин в гуманитарном вузе.

Учебный план подготовки бакалавров включает ряд дисциплин, в ходе изучения которых закладывается фундамент технологической культуры: «Инженерная графика», «Основы творческо-конструкторской деятельности», «Основы проектирования в технологическом образовании». Перечисленные дисциплины не один год велись на кафедре, так как удовлетворяли потребность в учителях технологии в сложившихся условиях. Но содержание предмета на сегодняшний день подвергается серьезной модернизации, включаются новые темы, поэтому в учебном плане кафедры появились дисциплины с выраженным инженерным уклоном: «История техники и технической культуры мировых цивилизаций», «Наукоемкие технологии современного производства», «Компьютерное моделирование технологических процессов», «Основы взаимозаменяемости, стандартизации и технических измерений», «Эргономика трудовой деятельности». К моменту изучения этих дисциплин студенты обладают определенным багажом знаний, позволяющим начать формирование инженерного мышления.

Инженерное мышление – мышление, направленное на обеспечение деятельности с техническими объектами, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях и характеризующееся как политехническое, конструктивное, научно-теоретическое, преобразующее, творческое, социально-позитивное [2].

Преобразующее свойство инженерного мышления связано с целенаправленным и целесообразным преобразованием действительности, которое мы предлагаем развивать и закреплять в ходе учебного процесса на занятии по истории техники и технической культуры мировых цивилизаций. Задачи дисциплины – изучить возникновение, развитие и распространение орудий труда и технических систем через призму влияния технического прогресса на человеческую цивилизацию, способствовать формированию устойчивого интереса к сфере научной и инженерной деятельности, актуализировать умение понимать и анализировать закономерности развития науки и техники. Проблема изучения этой дисциплины заключалась в том, что студенты легко справлялись с первой частью задания – описанием внешнего вида системы, а вот объяснить трансформацию объекта во времени, функциональные связи затруднялись. За основу предложен инструмент, эффективно применяемый в теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), а именно девятиэкранная схема талантливого мышления (рис. 1).

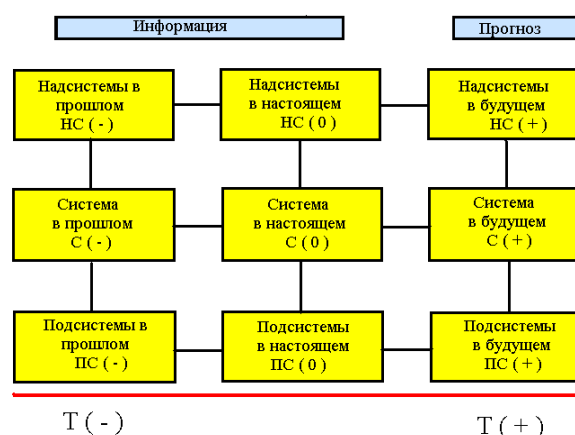


Рис 1. Девятиэкранная схема талантливого мышления

Анализ развития технической системы состоит из нескольких этапов. Первый шаг – рассматривается, что есть система в настоящем, из каких отдельных элементов (называемых подсистемами) она состоит. Следующий этап – любая система включена в другую, высокоорганизованную систему (сформулировать надсистему). Если отступить во времени на шаг назад $T(-)$, то можно увидеть, какой система была в прошлом, из каких подсистем состояла и какие произошли изменения. Анализируя переходы между прошлым и настоящим, можно прогнозировать направления развития системы в $T(+)$. При переходе назад не на один, а два, три и более шагов удастся проследить преобразование системы от момента возникновения.

Опыт применения такого ступенчатого подхода показал, что для обобщения информации о техническом изобретении или устройстве достаточно рассмотреть 2–3 шага назад, в результате получается не девяти, а 12- или 15-экранная схема.

Немаловажен и выбор технической системы, наглядность прослеживается на примерах несложных технических систем, с которыми часто приходится иметь дело в быту (чайник, утюг, тостер). От многих технических систем пришлось отказаться из-за множества подсистем (например, автомат Калашникова) или принципиально новых принципов работы (первые телевизоры работали на электронных лампах, затем транзисторах и микросхемах).

В презентации студенты дают описание технической системы, подсистем и надсистем. Важнейшими характеристиками любой технической системы являются ее пространственные и геометрические параметры (форма, размеры, взаимное положение), а также применяемые материалы. В процессе работы студенты отвечают на вопросы, позволяющие глубже проникнуть в суть вещей:

- для чего предназначена техническая система?
- принцип действия технической системы;
- из каких подсистем она состоит?
- что остается неизменным?
- как менялась форма во времени?
- изменялись ли применяемые материалы и почему?
- добавлялись ли новые функции в систему?

Поясним развитие технической системы на примере утюга. На рисунке 2 представлен разработанный студентом

фрагмент 12-экранной системы (настоящее и два шага назад).

Надсистема в прошлом С (-) • стол • ставан с водой • ведро с углем	Надсистема в прошлом С (-) • гладильная доска • пульверизатор • источник эл. тока	Надсистема в настоящем С (0) • гладильная доска • источник эл. тока
Система в прошлом С (-)  Утюг на углях	Система в прошлом С (-)  Электрический утюг	Система в настоящем С (0)  Электрический утюг
Подсистема в прошлом ПС (-) • чугунный корпус с отверстиями • деревянная ручка • откидная крышка • задвижка	Подсистема в прошлом ПС (-) • корпус (ручка + подошва) • ручка терморегулятора • сигнальная лампа • электрический шнур	Подсистема в настоящем ПС (0) • корпус (ручка + подошва с каналами для выхода пара) • ручка терморегулятора • сигнальная лампа • электрический шнур • водное сопло • кнопка разбрызгивателя воды • регулятор пара

Рис. 2. Фрагмент системы утюга

Утюг предназначен для глажения одежды. В прошлом (2 шага назад) он состоял из металлического корпуса с отверстиями и откидной крышки, которая фиксировалась задвижкой. Так как металл нагревался, ручка изготавливалась из дерева. Утюг выполнял свою функцию, когда внутри клали горячие угли, поэтому в надсистему включено ведро с углем. Применение угля создавало пожароопасную ситуацию, изобретение электричества позволило поменять надсистему и расширить подсистемы – электрический шнур, нагревательный элемент. При появлении новых подсистем обосновывается их появление: новая это функция или она передается подсистемам извне. Например, для разбрызгивания воды раньше применялся пульверизатор, сейчас это функция вошла с конструкцией утюга, он сам выполняет эту работу. Терморегулятор и сигнальная лампа появились потому, что возникла потребность выбирать различные режимы глажения.

Приведем наглядный пример, который другой студент выполнил при рассмотрении технического объекта (чайник).

В долго стоящем на плите чайнике вода выкипала, что приводило к его порче и пожару. В конструкцию внесли свисток на носик, который свистел при закипании воды и сообщал, что чайник нужно убрать с огня, но при этом создавал много шума. В современных электрических чайниках для удобства пользователя предусмотрена кнопка автоматического отключения от питания сети.

Не менее интересно рассматривать студенческие работы и в правой части девятиэкранной системы, т. е. оценивать видение студентами развитие технической системы в будущем. Применение техники мозгового штурма развивает фантазию и творческое воображение, что также свойственно инженерному мышлению. Студентам разрешено использовать любые техники представления объектов (рисунок, чертеж, коллаж, макет), лишь бы это отражало развитие системы как по форме, так и функционально.

Подобное поэтапное рассмотрение технических систем позволяет студентам с гуманитарным складом ума прийти к пониманию проектирования технических систем, что в дальнейшем реализуется при выполнении курсовых проектов. Историческое видение развития технических систем расширяет кругозор, обширный материал будущий учитель технологии может применить в дальнейшем для организации урочной и внеурочной деятельности школьников.

1. Тищенко А. Т., Синица Н. В. Технология: рабочая программа: 5–9 классы. М. : Вентана-Граф, 2017. 158 с.

2. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. О понятии «инженерное мышление» // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 7–8 апреля 2015 г.) / отв. ред. Т. Н. Шамало. Екатеринбург : [Б. и.], 2015. С. 3–9.

© Кузнецова Е. И., 2018

УДК 378.147.88

Д. В. Логвиненко
D. V. Logvinenko

ПОТЕНЦИАЛ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье дана педагогическая характеристика производственной практики в контексте профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза, выявлены составляющие и раскрыты пути реализации ее потенциала.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая подготовка, производственная практика, потенциал.

POTENTIAL OF INDUSTRIAL PRACTICE IN THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF MILITARY UNIVERSITY CADETS

This article gives a pedagogical description of the industrial practice in the context of professional pedagogical training of military university cadets, components are identified and ways of realizing its potential are revealed.

Keywords: professional pedagogical training, industrial practice, potential.

Современная военно-профессиональная деятельность характеризуется существенными противоречиями между сложными профессиональными задачами и сложившимися

условиями обучения и воспитания личного состава. С одной стороны, постоянно усложняется содержание военно-профессиональной деятельности, ее технологии и средства.

Появляются новые предметные области знаний, которые должны быть освоены военнослужащими, возрастают актуальные требования к их опыту, практическим умениям и навыкам. С другой стороны, сокращается срок военной службы, развиваются смешанные способы комплектования Вооруженных сил, сокращаются сами первичные офицерские должности. Вооруженные силы Российской Федерации и Республики Казахстан возвращают себе статус института воспитания, ставят перед собой масштабные и сложные задачи воспитания военнослужащих в условиях пока нерешенной проблемы качества призывного контингента [1; 2].

Наличие противоречий, связанных с обучением и воспитанием личного состава, обуславливает целую группу актуальных проблем военной педагогики, среди которых одной из главных, на наш взгляд, является проблема педагогической компетентности офицера. Ее решение

может быть связано с поиском дополнительного потенциала повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза, в том числе и за счет развития педагогической составляющей производственной практики.

Основной потенциал производственной практики, как мы считаем, проявляется в том случае, если обратиться к анализу ее роли и значения в профессиональной педагогической подготовке курсантов:

- с учетом принципиальных положений методологического личностно-деятельностного подхода;
- на основе анализа особенностей образовательного процесса военного вуза и логики профессиональной педагогической подготовки курсантов;
- с ориентацией на процесс личностного развития курсанта как субъекта профессиональной педагогической деятельности (см. рис.).

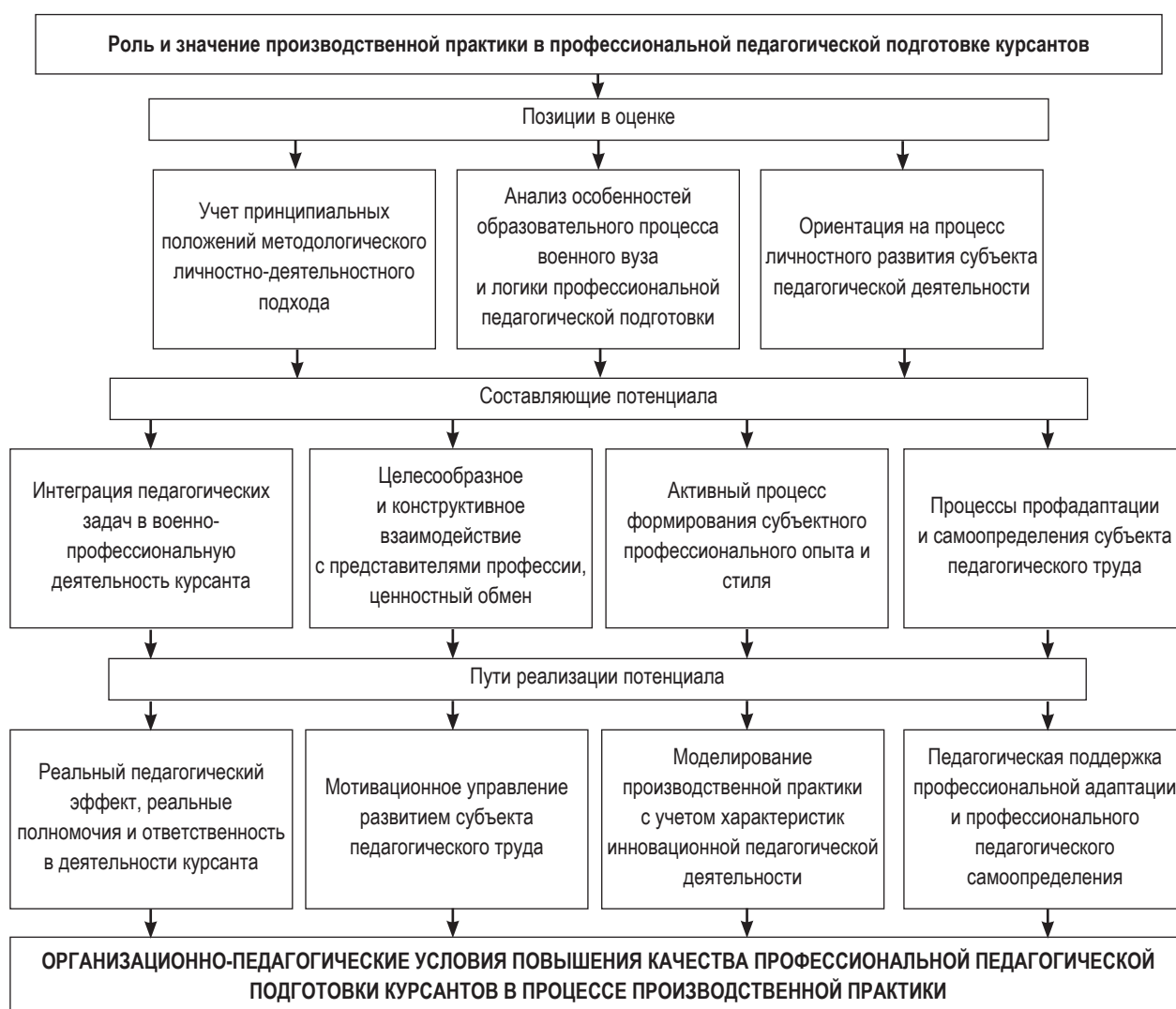


Рис. Потенциал производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза

В первую очередь обратимся к оценке роли и значения производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов как будущих офицеров – субъектов педагогической деятельности с позиции методологического личностно-деятельностного подхода (позиция 1).

В качестве методологической концепции отечественной психологии, а затем и педагогики, личностно-деятельностный подход постулирует исключительную роль деятельности в формировании и развитии личности. Обращаясь прежде всего к социальной стороне личности, сторонники

данного подхода утверждают, что деятельность во всех ее видах является обязательным условием формирования социальных качеств и оказывает существенное влияние на другой уровень ее организации – биосоциальные качества личности. Ключевая идея о ведущей роли деятельности «обрастает» рядом важнейших закономерностей, раскрывающихся в работах Л. С. Выготского [3], С. Л. Рубинштейна [4] и др.

Задачи целенаправленного формирования субъекта профессиональной педагогической деятельности с данных позиций – это прежде всего задачи целесообразной организации педагогической деятельности, в которой развивается субъект. Наконец, личность, как писал А. Н. Леонтьев [5], – это продукт нескольких видов деятельности, из которых одна или несколько имеют статус ведущей. Именно ведущая деятельность оказывает главное воздействие на развитие человека, т. е. эффективность профессиональной педагогической подготовки в период практики будет тем выше, чем более интегрирована педагогическая деятельность в ведущую, военно-профессиональную деятельность будущего офицера. Возможно, именно недостаточной актуальностью педагогических задач производственной практики курсантов военного вуза объясняется в целом невысокое ее качество в рамках профессиональной педагогической подготовки. Ориентируясь на положения личностно-деятельностного подхода, можно утверждать, что нигде они не реализуются более полно, чем в процессе производственной практики.

В структуре потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза можно выделить ряд **составляющих**.

Первой такой **составляющей**, на наш взгляд, является интеграция реальных, а не моделируемых профессиональных педагогических задач непосредственно в военно-профессиональную деятельность курсанта на практике. Содержание программы производственной практики должно соответствовать целям и задачам практики, учитывать особенности ее проведения по данной специальности (специализации) и предусматривать приобретение курсантами максимально возможных навыков работы в должности.

Реализация названной составляющей, исходя из задач данного исследования, обуславливает принципиальную необходимость мотивации, самостоятельности, осознанности и активности курсанта в собственном развитии в качестве субъекта педагогического труда. Такая мотивация, в частности, возникает в том случае, если учебные педагогические задачи не просто насыщены профессиональным контекстом, но интегрированы в сам процесс практической профессиональной деятельности, что можно осуществить в рамках производственной практики.

Возвращаясь к личностным эффектам, скажем, что в процессе производственной практики курсантом познается социальность образования и педагогической деятельности, категория из сферы личностной ориентированности образования, которая «отражает совокупность потребностей, мотивов, целей и представлений о результатах в образовательной сфере на трех уровнях: государственном, социально-стратифицированном и индивидуальном» [6, с. 11]. Важным нам представляется то, что решение педагогических задач на практике имеет реальный результат в отно-

шении воинской службы и конкретного человека. Понимая достижение этого результата как *первый из путей* реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза, отметим, что он предполагает реальную ответственность курсанта за свои действия и компетентность, возникающую только в том случае, когда курсанту делегированы реальные полномочия. В его деятельности появляется одобряемый им и профессиональным сообществом смысл, польза. Именно такая постановка вопроса обеспечивает осмысленное и мотивированное развитие практиканта, показывает ему реальную связь педагогической и военно-профессиональной деятельности. Таким образом, если социальность практической педагогической деятельности образует определенный потенциал в профессиональной педагогической подготовке курсанта военного вуза, то реализуется этот потенциал только в случае реального педагогического эффекта от деятельности курсанта.

Целесообразное педагогическое взаимодействие с представителями профессии, ценностный обмен в процессе производственной практики есть **вторая составляющая** потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза.

В психолого-педагогической литературе нет единого толкования понятия «взаимодействие». При рассмотрении взаимодействия педагогов и обучающихся существенное значение имеет определение этой категории с учетом организации совместной деятельности. Так, Г. М. Андреева интерпретирует взаимодействие как организацию совместной деятельности, в процессе которой для участников чрезвычайно важно не только обмениваться информацией, но и организовывать «обмен действиями» [7, с. 54]. Исходя из задач нашего исследования, взаимодействие в процессе производственной практики мы рассматриваем как частное проявление социального взаимодействия, при котором происходят позитивные, общественно ценные изменения во взаимодействующих сторонах, зависящие от совместности особенностей участников. Поэтому важным для нас является педагогическое взаимодействие в системе «преподаватель – обучаемый», «руководитель практики – стажер». В то же время, с точки зрения личностно-деятельностного подхода, в рамках которого организуется наше исследование, курсант является не только объектом, но и субъектом взаимодействия, без его активности не могут быть достигнуты образовательные результаты.

Развитие педагогической компетентности курсанта, предполагающее становление качественно новых образований, не может состояться вне взаимодействия субъектов этого процесса. Чрезвычайно важно, что в системе взаимодействия возникает такое новое качество, как осознанная потребность обучать и воспитывать. Эта потребность, на наш взгляд, едва ли не самая главная (и точно – интегрирующая многие другие) в мотивах профессиональной педагогической деятельности. Вместе с тем к педагогической деятельности, к самостоятельному развитию в качестве ее субъекта побуждают личность не только потребности, собственную побудительную силу имеют педагогические (гуманитарные) ценности, разделяемые убеждения, идеи и идеалы [8], на которые в процессе практики оказывает влияние

профессиональный обмен в общении и взаимодействии с опытными педагогами.

Педагогическое взаимодействие в процессе производственной практики интересно для нас в том смысле, что оно предполагает взаимное отражение качеств личности офицера – опытного педагога и курсанта в рамках целостного образовательного процесса. Успешность педагогической деятельности командира – руководителя практики и результаты обучения курсанта нередко определяются глубиной взаимопонимания. Каждая из взаимодействующих сторон будет обуславливать изменение друг друга не как частное отношение, соответствующее одному какому-то компоненту, а как проявление изменений в целостном характере личности. Обусловленность взаимодействующих сторон образовательного процесса осуществляется через реализацию в производственной практике принципа обратной связи, выступает и причиной, и следствием, определяет развитие и преподавателя, и курсанта.

Мотивационное управление развитием курсанта как субъекта педагогического труда – это *второй* и наиболее сложный *путь* реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза. В различных исследованиях мы встретили два подхода к этому процессу и оба учитываем при решении задач, поскольку они не противоречат друг другу. В работах И. К. Шалаева [9] мотивационное управление развитием субъекта педагогического труда понимается как система создаваемых социально-психологических условий, порождающих мотивы необходимых действий обучающихся (в нашем случае – курсантов военного вуза) посредством стимульных ситуаций. Эта задача адресована моделированию производственной практики курсантов. В теориях Е. П. Ильина [10] и других исследователей мотивационное управление заключается в активизации различных оснований формирования мотива: потребностей, убеждений, идей и ценностей, установок и пр.

Принимая во внимание особенности образовательного процесса военного вуза и логики профессиональной педагогической подготовки (позиция 2), целесообразно квалифицировать производственную практику как этап, завершающий формирование педагогической компетентности через овладение субъектным профессиональным опытом и стилем. Вышесказанное позволяет выделить **третью составляющую** потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза, заключающуюся в *активном характере процесса формирования субъектного профессионального опыта и стиля*.

А. Н. Левочкин [11] в своем диссертационном исследовании определяет практику курсантов (в его работе – практику в воспитании личного состава) как разноплановую и многофункциональную форму профессиональной подготовки офицера как организатора обучения и воспитания личного состава. Полностью согласны с автором как в том, что практика педагогической направленности завершает логику формирования педагогической компетентности, интегрируя знания, умения и навыки, ценностное отношение и эмоциональную окраску учебной педагогической деятельности в опыт, так и в том, что ее объем не полностью соответству-

ет этой масштабной задаче. Через процесс формирования опыта практика педагогической направленности обеспечивает междисциплинарные связи психолого-педагогических дисциплин, повседневной жизни, воинского воспитания и пр.

С. И. Зимин предположил, что в условиях военного вуза моделирование производственной практики может носить характер проектной деятельности, методологической основой которой выступает компетентностный подход [12]. Обращаясь к учебно-производственной практике курсантов военных вузов Вооруженных сил Российской Федерации, которая отличается по смыслу от производственной практики курсантов военных вузов Республики Казахстан (равноценна стажировке в российских военных вузах), С. И. Зимин не выделяет ее педагогическое содержание, поэтому его исследовательскую программу следует рассматривать только как принцип деятельности, а сами позиции следует адаптировать к задачам данного исследования.

Таким образом, *третий* возможный *путь* реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза в контексте военного реформирования предполагает моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности. В любом случае, поскольку потенциал заключается именно в активном формировании субъектного педагогического опыта, мы заинтересованы в том, чтобы этот опыт, с одной стороны, был опытом завтрашнего дня и носил инновационный характер, а с другой – позволял сохранять и передавать новому поколению офицеров педагогические традиции Вооруженных сил.

Помимо сказанного, для адекватной оценки роли и значения производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов как будущих офицеров – субъектов педагогической деятельности значимой является ориентация на процесс личностного развития субъекта педагогической деятельности (позиция 3).

Ориентируясь на положения, высказанные Д. Б. Элькониным [13] о двойном предмете учебной деятельности, мы предполагаем, что в ходе производственной практики при ее целесообразной организации осуществляется двухсторонний процесс:

- решая практические задачи обучения и воспитания личного состава, курсант оказывает практическую помощь подразделению, части, военнослужащим, реализует программу боевой подготовки и воспитательной работы в части;

- используя полученные в образовательном процессе знания и представления, сформированные умения и навыки для решения реальных педагогических задач, курсант развивается как субъект профессиональной педагогической деятельности.

Процессы профессиональной адаптации и профессионального самоопределения курсантов как субъектов педагогической деятельности мы относим к **четвертой составляющей** потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза, а в педагогической поддержке профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов мы видим еще *четвертый*

путь реализации потенциала производственной практики. Профессиональное самоопределение в современной науке давно уже рассматривается как процесс, выходящий за рамки «выбора профессии», он изучается в контексте всей профессиональной жизни человека. В трудах Э. Ф. Зеера [14] и других ученых содержание профессионального самоопределения – это вообще весь спектр процессов психического развития человека в определенной профессиональной деятельности в течение всей профессиональной жизни и даже после нее.

Производственная практика в ее педагогическом контексте выполняет и профессионально-адаптационные функции при условии, что ее организация учитывает педагогические трудности, с которыми может столкнуться курсант, готовит его к ним, а также оказывает помощь и поддержку в их преодолении [15]. Мы утверждаем, что успешная профессиональная адаптация в педагогической деятельности происходит не в том случае, когда на практике удается избежать трудностей, а в том, когда человек преодолевает их самостоятельно. Это утверждение, во-первых, возвращает нас к необходимости моделирования производственной практики, а во-вторых, определяет еще один *путь реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза – педагогическую поддержку профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов как будущих офицеров – субъектов педагогической деятельности.*

Резюмируя, отметим, что решение актуальной проблемы повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза связано с поиском дополнительного потенциала, в том числе и за счет развития педагогической составляющей производственной практики. Представленные нами четыре перспективных пути реализации этого потенциала не исчерпывают всех возможностей повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов. Однако ориентация этих путей на процесс личностного развития курсанта как субъекта профессиональной педагогической деятельности призвана, в первую очередь, обеспечить решение еще одной задачи – формирование педагогической компетентности офицера.

1. О совершенствовании воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации. Приказ Министра обороны Российской Федерации №79 от 28 февраля 2005 года // Российский правовой портал. URL: <http://arhiv.inpravo.ru/data/base321/text321v674i288.htm> (дата обращения: 12.01.2018).

2. Об организации воспитательной и социально-правовой работы в Вооруженных Силах Республики Казахстан. Приказ Министра обороны Республики Казахстан № 620 от 3 сентября 2010 года // Министерство обороны Республики Казахстан. URL: <https://www.mod.gov.kz/rus/dokumenty/prikazy/> (дата обращения: 13.01.2018).

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М. : Кн. по требованию, 2012. 504 с.

4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2017. 718 с.

5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, 2005. 352 с.

6. Маврина И. А. Социальность как сущностная характеристика современного образования : дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2000. 418 с.

7. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект Пресс, 2009. 303 с.

8. Евменова Т. И. Развитие мотивации к педагогической деятельности у обучающихся в вузе. СПб. : ВУС, 2003. 175 с.

9. Шалаев И. К. Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы: сущность и эффективность : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1989. 30 с.

10. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2006. 512 с.

11. Левочкин А. Н. Формирование компетентности курсантов в воспитании личного состава в процессе практики : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2015. 232 с.

12. Зимин С. И. Проектирование учебно-производственной практики курсантов военного вуза на основе компетентностного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2009. 27 с.

13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.

14. Зеер Э. Ф., Рудей О. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М. : МОДЭК, 2008. 256 с.

15. Буданова О. В. Педагогическая практика в педвузе как средство профессиональной адаптации будущих учителей начальной школы в условиях крупного города : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 30 с.

© Логвиненко Д. В., 2018

САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК СМЫСЛОВОЕ ЯДРО ЦЕЛИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема определения цели исторического образования на современном этапе в контексте традиций методики преподавания истории и инноваций, связанных с активным внедрением в практику целеполагания понятий «идентичность» и «самоидентификация». Автор рассматривает возможности эффективной реализации такой цели и обращает внимание на соответствие данной модели целеполагания деятельностной парадигме образования.

Ключевые слова: самоидентификация, история, образование.

Понятия «идентичность» и «самоидентификация» в теории и практике образования применяются не так давно. Тем не менее к идее о том, что самостоятельное мышление и оценка в отношении исторических фактов могут не только стимулировать познавательную активность, но и способствовать формированию исторического мышления, отечественные ученые обратились еще в семидесятые годы прошлого века [1].

Историческое мышление определялось как основная цель обучения истории, которая предполагала опору на умение самостоятельно анализировать факты, понимать противоречивость и закономерность общественного развития и т. д. Важно, что, по мнению ученых, наряду с операциями рационального мышления достижению цели должны были способствовать и элементы мышления образного, что ставило результат в зависимость не только от логики, но и от индивидуального восприятия событий истории. Так, П. В. Гора, говоря об особенностях формирования исторического мышления как ключевой задачи обучения истории, подчеркивал, что «развитие умения воспринимать факты прошлого в исторических образах сочетается с развитием эмоциональной сферы» [2, с. 16]. Таким образом, формировалось понимание, что результатом обучения истории не может быть знание, отчужденное от ученика, но только «присвоенное» им.

Психологический феномен самоидентификации предполагает процесс отождествления себя с определенными явлениями в зависимости от того, какой аспект деятельности индивида этот процесс затрагивает. Когда мы говорим о самоидентификации в процессе обучения истории, мы можем рассматривать ее как процесс отождествления себя с событиями прошлого, принятия прошлого как «личной истории», соотношения себя с ней.

В контексте коммунистической идеологии этот механизм использовался для формирования определенных качеств и взглядов личности «для отстаивания социалистических идеалов, опровержения фальсификаций истории и клевет-

SELF-IDENTIFICATION OF THE PERSON AS A SEMANTIC OBJECTIVE CORE OF HISTORICAL EDUCATION

The article deals with the problem of defining the purpose of historical education at the present stage in the context of the traditions of teaching history and innovations methods that are connected with the active introduction of the concepts of "identity" and "self-identification" into goal settings practice. The author considers the possibilities of effective implementation of such a goal and draws attention to the correspondence of this model of goal-setting to the activity paradigm of education.

Keywords: self-identification, history, education.

нических измышлений буржуазных идеологов о социалистической действительности» [2, с. 16]. Очевидно, что в советской системе исторического образования существовала четкая система идеологических ориентиров, в духе которых необходимо было «мыслить самостоятельно». Современная цель исторического образования не только в своей формулировке, но и в последовательной реализации на всех этапах системы образования ставит на первое место личность выпускника. Если задача учителя – средствами предмета создать условия для самоидентификации личности, возникает закономерный вопрос: чем этот процесс будет отличаться от предшествующего, что обеспечит «нелинейный» путь такого развития личности?

Решение этого вопроса для отечественного образования оказалось непростым.

На первом этапе перехода на новые стандарты, когда цель находилась в стадии оформления и проекта, в качестве ключевого ориентира в них была включена «национальная идентичность».

Несмотря на привлекательность такой идеи и возможности, которые она открывала для решения многих проблем образования, не все историки, педагоги и ученые понимали, что в это понятие необходимо вкладывать. Возникло опасение, что еще хрупкое народное единство, а также различие в понимании понятия «нация» могут спровоцировать конфликты и противоречия. Тем не менее в процессе обсуждения была затронута тема, актуальная и сегодня: что есть самоидентификация и какие ее механизмы могут быть применены в образовании.

Было, с одной стороны, ясно, что кризис идентичности, порожденный событиями отечественной истории XX в., не может быть решен введением сверху новой политкорректной конструкции «россияне», за которой большинство наших сограждан не готово видеть общие основания для объединения.

С другой стороны, поскольку проблема идентификации носит общемировой характер и, по замечанию С. Хантингтона,

«кризис национальной идентичности наблюдается повсеместно, т. е. носит глобальный характер» [3, с. 35], вряд ли стоило отказываться от попыток построить новые цели исторического образования вокруг поиска идентичности.

По мнению американского социального психолога Э. Эриксона [4], возраст, который является ключевым в приобретении чувства идентичности, – с 11 до 20 лет, большая часть этих лет как раз приходится на школьные годы. В это время подросток решает задачу объединения всего, что он знает о себе как сыне/дочери, ученике, друге, спортсмене и проч., устанавливает связи с прошлым, проецирует себя в будущее, т. е. проектирует его на основе прошлого и настоящего. Как видно из этой теории, индивид является носителем многих идентичностей. Очевидно, что в процессе исторического образования многие из них могут быть актуализированы: региональная идентичность, культурная, этническая, гражданская и т. д.

Нужно особо подчеркнуть, что из всех видов идентичности, национальная, по мнению многих исследователей, является доминирующей; это один из наиболее стабильных и константных элементов человеческой субъективности, не зависящий от изменения социальных ролей и статусов, видов и способов деятельности, политических и иных ориентаций.

Значение истории человеку западной цивилизации всегда представлялось более значительным, чем функции «чистой науки», как, например, математики. Так, Ф. Ницше полагал, что «историческое образование может считаться целительным и обеспечивающим будущее», если оно не будет замыкаться на себе, когда исследователи «карабкаются по пирамидам великих эпох прошлого» [5, с. 168], вместо того чтобы найти там стимулы к усовершенствованию. Однако с поиском подобных оснований он связывал и некоторые риски.

Выделяя монументальный, антикварный и критический род истории [5, с. 168], только с последним Ницше связывал путь индивида, «нуждающегося в освобождении», а это предполагает признание того, что осознание связи с прошлым не должно исключать осознание «заблуждений, страстей и ошибок и даже преступлений» [5, с. 178]. Даже этот радикальный, по мнению Ницше, вариант понимания истории применим к идее самоидентификации в процессе обучения истории, в первую очередь, на ступени профильного обучения, в старших классах – в рамках проблемного подхода.

Что же касается «монументальной» и «антикварной» истории, их содержание хорошо согласуется с принципами формирования основ идентичности. Так как «монументальная» история «всегда будет сблизжать разрозненные элементы, обобщать и, наконец, отождествлять их, она всегда будет смягчать различия мотивов и побуждений... именно как нечто типичное и достойное подражания» [5, с. 171]. Идея же «антикварной» истории гармонично согласуется с региональной идентичностью, так как здесь, по мнению философа, история «привязывает поколения к их родине и родным обычаям, делает их более оседлыми и удерживает от стремления искать счастья на чужбине» [5, с. 175].

Механизмы идентификации сложны – это динамический процесс, полный противоречий, чутко реагирующий на

разнообразные мотивы, интересы, ситуации в обществе. Идентичность формируется на основе соответствующей национальной парадигмы, на пересечении национально-исторической, социально-психологической, социокультурной, политико-культурной и других сфер. В ее содержание входят установившиеся особенности национальной культуры, этнические характеристики, обычаи, верования, мифы, нравственные императивы и т. д.

Национальная идентичность включает пространственно-географическое, историческое, традиционное, социокультурное, этнонациональное, конфессиональное, мифологическое, символическое измерение, соответственно, структура идентичности динамична и меняется в зависимости от того, как возрастает или, наоборот, снижается вес тех или иных составляющих ее элементов. То, чего хочет, чего добивается и к чему стремится тот или иной народ, как он определяет и оценивает свое место и миссию в мире, помимо всего прочего, определяется также тем наследием, которое этот народ получил от своего прошлого.

Идентичность субъектов может быть изображена только с помощью их истории, поскольку эта идентичность, какая она сегодня, всегда содержит больше того, что можно понять из анализа условий настоящего времени. Очевидно, что чрезвычайно важным фактором сохранения идентичности является память о прошлом, поскольку ею во многом питается сознание отдельно взятого человека, коллектива, общества [6, с. 7].

Поскольку личностная самость человека формируется в процессе социокультурной и политико-культурной социализации, забвение прошлого затрудняет понимание собственной идентификации с соответствующим сообществом. Кризис идентичности является результатом разочарования в господствующих идеалах и ценностях, падения доверия к ним и к существующей власти. С другой стороны, кризис может стать отправной точкой для переоценки старой и формирования на ее основе новой идентичности. Как правило, те или иные национальные идеи появляются в поворотные эпохи, эпохи кризисов и служат средством консолидации соответствующего народа [6, с. 10].

В последней редакции цели исторического образования в стандарте второго поколения указания на национальную идентичность как на предельный результат нет. Предполагается, что предмет создает условия для самоидентификации на основе ценностей истории, а перечень этих ценностей как в личностном результате, так и в историко-культурном стандарте позволяет определить уровни самоидентификации в соответствии с возрастом, интересами и потребностями ученика и общества.

Процесс формирования идентичности включает когнитивный, ценностный и деятельностный компоненты.

Как показывает действительность, формирование национальной (региональной, гражданской) идентичности индивида начинается с его знаний об обществе, о своем народе и его культуре, родине, о других народах, представлений о признаках собственной группы. На данном этапе ученику также важно осознавать себя как члена этой группы на основе определенных характеристик: общность происхождения и общность территории, общность языка и культуры, традиции и обычаи, религия, общее историческое прошлое.

Ценности играют важную роль в формировании идентичности. Знание о собственной принадлежности побуждает определиться с чувствами, которые возникают по отношению к своей собственной группе (достоинство, самоуважение), привлекательности или непривлекательности своей группы.

Для изучения «чувств» в науке существует понятие положительной или отрицательной валентности идентичности. Кроме того, отношение к собственной принадлежности может обернуться гиперидентичностью (национальный фанатизм) или гипоидентичностью (осознание неполноценности собственной нации). Встречается и двойственное отношение человека к своей идентичности.

Мы, исходя из принципов, заложенных в новом историко-культурном стандарте, говорим о «позитивной идентичности» и «социально-безопасных» фактах, т. е. такой стратегии в отборе содержания и методов, которая позволит создать условия для самоидентификации личности без перекосов в ту или иную сторону.

Учебный предмет «история», в отличие от исторической науки, не ставит перед собой задачу рассмотреть факт беспристрастно. Ценности единства, национальных традиций, свободы и независимости и, наоборот, непринятие насилия, агрессии, подавления свободы и многое другое – те «фильтры», проходя через которые факт исторический становится элементом исторического представления, т. е. целостного образа, не только вошедшего через индивидуальное восприятие в память, но и затронувшее воображение ученика.

В результате формируется чувство принадлежности к группе (региону, этносу, нации), складываются определенные взгляды и убеждения. Взгляды и убеждения находят проявление в деятельности индивида, которая раскрывается прежде всего в его поведении, поступках. Деятельностный компонент может отрабатываться также в условных ситуациях на уроке, проектной деятельности, формируя механизмы осознанного отношения и поведения.

Так, субъект образования, постепенно преодолевая стадию ученичества, где когнитивная функция образования была основной, выходит на уровень свободной самостоятельной деятельности, получая возможность «понимания» и «истолкования», тем самым становится не только «потребителем» культурных смыслов, но непосредственным творцом. Только такая образовательная траектория позволяет создать условия для максимально полной реализации субъекта образования, причем мы видим, что процесс имеет двусторонний характер: культурно обогащается не только «понимающий субъект», но и сама культура, в которую в результате деятельности индивида вливаются новые смыслы [7, с. 5].

Этот подход абсолютно согласуется с заявленной в стандарте второго поколения целью исторического образования. Именно в результате собственного осмысления прошлого закладываются условия для самоидентификации личности ученика, что в конечном итоге является основой формирования национальной идентичности.

Как видим, здесь также отражен двусторонний процесс обогащения индивида в ходе приобщения к культуре и ис-

тории, но не механического усвоения, а понимания ее как пространства, ценности и смыслы которого он лично готов разделять и развивать в процессе будущей созидательной деятельности.

Кроме этого, следует отметить, что системные преобразования, затронувшие, как мы видим, ядро образовательной системы, а именно самого субъекта образования и структуру его потребностей, не должны вытеснить сложившуюся под воздействием идей классической рациональности модель так называемой знаниевой школы. Из сказанного ясно, что место этой модели как элемента более сложной ступени на этапе ученичества, как правило, совпадающим с основной школой, определено. Ошибка многих педагогов, с сожалением говорящих о «действиях без достаточных знаний», в том, что, абсолютизируя деятельностную модель, они забывают о необходимости сочетания обеих в процессе образования.

Следует также понимать, что личностный результат урока истории, как и ценностный компонент в структуре идентичности, базируется, в первую очередь, на знании истории родного края, что, к сожалению, не входит в инвариантную часть программ по истории. Кроме знаний из истории социально-политической, ученику необходимо представление о культуре и традициях своей страны, но не в том обзорном и поверхностном варианте, который предлагает нам большинство учебников истории.

Безусловно, каждый компонент структуры национальной (региональной, гражданской) идентичности вносит свою лепту в общий механизм формирования идентичности личности; немаловажны в этом процессе и особенности развития самой личности ученика и личность учителя. Очевидно, что условием реализации целей стандарта второго поколения становится готовность учителя их реализовать.

1. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории М. : Просвещение, 1982. 191 с.

2. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М. : Просвещение, 1988. 208 с.

3. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности. М. : АСТ, 2004. 635 с.

4. Эрикссон Э. Идентичность: Юность и кризис. М. : Издат. группа «Прогресс», 1996. 344 с.

5. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни / Ницше Ф. Сочинения в 2 т. М. : Мысль, 1990. Т. 1. 829 с.

6. Гаджиев К. С. Национальная идентичность: концептуальный аспект // Вопросы философии. 2011. № 10. С. 3–16.

7. Навойчик Е. Ю. Самореализация субъекта в образовании: философский аспект инновационных процессов в современной школе: теория и практика преподавания истории и обществознания // Высшая и средняя школа на этапе реализации современных целей образования: материалы VI Регион. науч.-практ. конф. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2012. С. 4–6.

© Навойчик Е. Ю., 2018

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ РОССИИ

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России. Выделены компоненты профессиональной коммуникативной компетенции, определено их содержание в зависимости от профиля подготовки, разработана модель формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России. Обоснована целесообразность внедрения дисциплин «Коммуникация в профессиональной деятельности» и «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России».

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетенция, вузы ФСИН России, модель.

THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CADETS IN UNIVERSITIES OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

The article is devoted to the problem of the formation of professional communicative competence of cadets of the FPS universities of Russia. The components of professional communicative competence are singled out, their content is determined depending on the training profile; the model of the formation of the professional communicative competence of cadets of the universities of FPS of Russia is developed. The expediency of introduction of disciplines "Communication in professional activity" and "Communicative competence of the faculty and command staff of universities of the Federal Penitentiary Service of Russia" is grounded.

Keywords: professional communicative competence, universities of the Federal Penitentiary Service of Russia, model.

К уровню подготовки сотрудника правоохранительных органов в целом и уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) в частности предъявляются особые требования, так как от эффективности выполнения должностных обязанностей и профессионализма во многом зависит общественное спокойствие и укрепление государственной власти.

Основы профессионализма закладываются в ходе профессионального образования в учебных заведениях, поэтому ведомственные вузы Федеральной службы исполнения наказаний (далее – ФСИН) России стремятся преодолеть имеющиеся недостатки в подготовке специалистов.

Коммуникативная компетенция является важной составляющей профессиональной подготовки сотрудника УИС, так как от него, помимо знаний закона, нормативно-правовой документации, требуются еще и определенные коммуникативные способности, необходимые в том числе при общении с людьми, преступившими закон, наказанными и отбывающими наказание: умение убеждать, заинтересовать, учитывать индивидуально-психологические особенности собеседника.

Мы спроектировали структурно-процессуальную модель (см. рис.), которая представляет основные взаимосвязанные компоненты процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в виде целостной управляемой системы.

Охарактеризуем особенности моделирования каждого из компонентов системы более подробно.

Нормативно-целевой блок направлен на формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России с учетом требований, предъявляемым Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования и квалификационными требованиями к сотрудникам основных служб УИС.

Методологический блок. Предлагаемая нами модель базируется на интеграции нескольких подходов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции: системно-деятельностного, личностно ориентированного, коммуникативного и компетентностного.

Эффективная реализация предлагаемой модели возможна при условии соблюдения следующих дидактических принципов обучения, базирующихся на основных идеях используемых нами подходов: системности и комплексности, непрерывности и поэтапности процесса формирования, профессионально-коммуникативной и практической направленности, вариативности, интегрированности.

Принципы системности и комплексности служат основой процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, выявления всех структурных его компонентов в целом и коммуникативной компетенции в частности, установлению между ними системообразующих связей и отношений.

Принципы непрерывности и поэтапности процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции понимаются как учет преемственных связей в целях, содержании, методах и приемах обучения между различными этапами формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

Принципы практической и профессионально-коммуникативной направленности обучения отражают ориентацию целей и результатов системы высшего ведомственного образования на динамичные количественные и качественные изменения уровня развития профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, владение которой дает возможность осуществлять эффективную коммуникацию в процессе профессионального взаимодействия. Данный принцип предусматривает учет будущей спе-

циальности и профессиональных интересов обучающихся на занятиях по языку и другим дисциплинам учебного плана. Он реализуется в подборе дидактического материала (тем и си-

туаций общения, профессионально ориентированных заданий), в координации разных дисциплин и практик с позиции будущей профессиональной деятельности обучающихся.

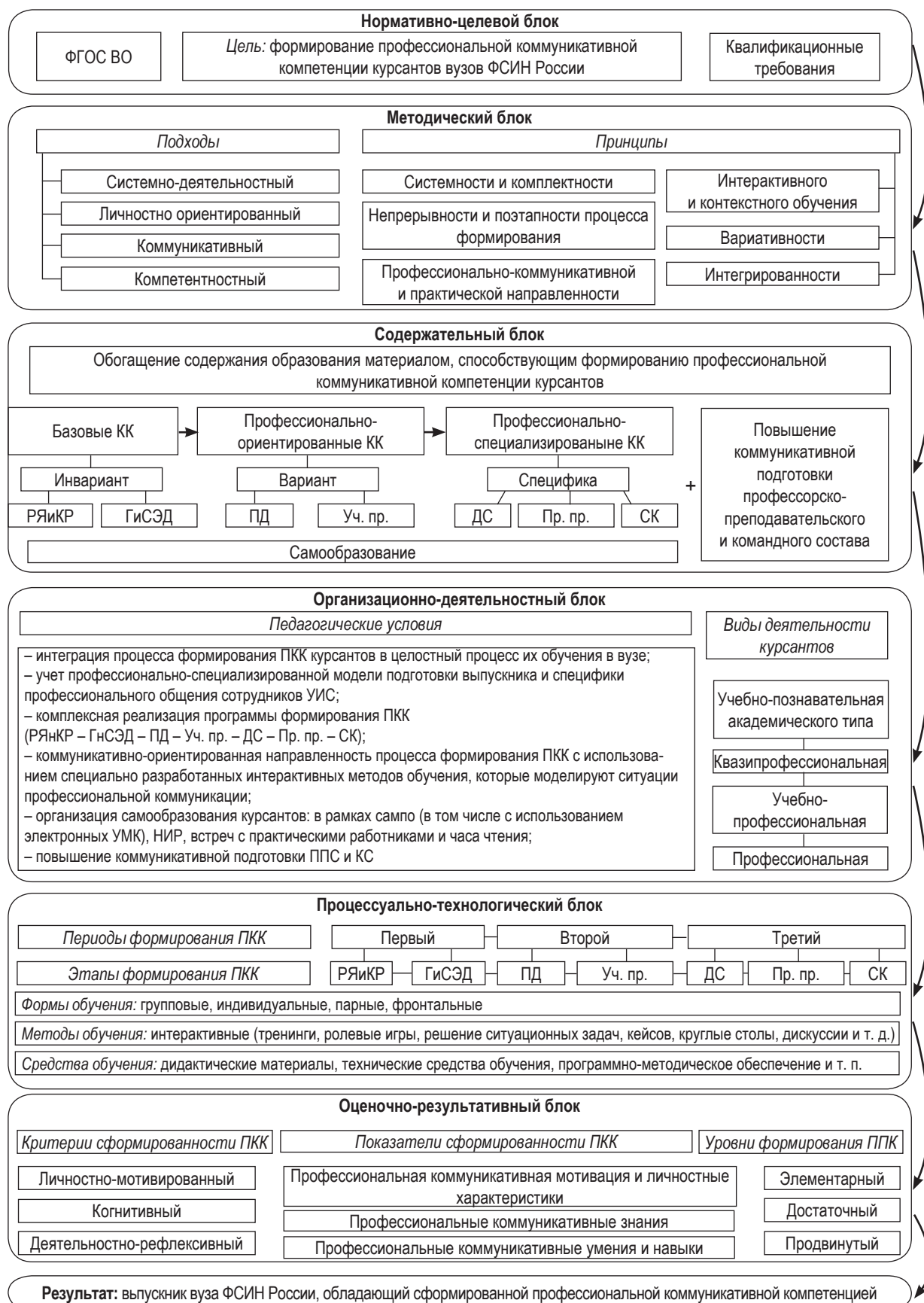


Рис. 1. Модель формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России

Принцип вариативности предполагает различные варианты содержательного наполнения профессиональной коммуникативной компетенции (в зависимости от направления и профиля подготовки курсантов) и заданий, способствующих формированию данной компетенции.

Принцип интегративности заключается в междисциплинарной интеграции коммуникативного и профессионального содержания учебных дисциплин и различного рода практик; в интеграции учебно-познавательной академического типа, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности курсанта; реальной коммуникативной деятельности курсанта и моделируемой предметно-технологической деятельности специалиста.

Комплексная дидактическая цель обучения, представленная в нормативно-целевом блоке, подходы и принципы, нашедшие отражение в методологическом блоке, являются основанием для разработки **содержательного блока модели**, который раскрывает содержательную структуру профессиональной коммуникативной компетенции и ее составляющих (базовые, профессионально-ориентированные, профессионально-специализированные коммуникативные компетенции), которые, в свою очередь, отвечают за инвариантную, вариативную и специфическую части профессиональной коммуникативной компетенции курсанта, соответственно (см. табл.).

Этапно-содержательный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов

Составляющие профессиональной коммуникативной компетенции	Дисциплины (модули) и практики, формирующие компетенцию	
Базовые коммуникативные компетенции (инвариантная часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта)	Русский язык и культура речи	Самостоятельное обучение
	Дисциплины гуманитарного и социально-экономического цикла	
Профессионально-направленные коммуникативные компетенции (вариативная часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта)	Дисциплины профессионального цикла	
	Практика (учебная)	
Профессионально-специализированные коммуникативные компетенции (специфическая часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта)	Дисциплины специализации	
	Практики (производственная, в том числе преддипломная)	
	Спецкурс «Коммуникация в профессиональной деятельности»	

Для обогащения содержания образования материалом, способствующим формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, на протяжении всего

периода обучения в ведомственном вузе мы провели следующие мероприятия:

- с учетом профессионально-специализированной модели подготовки выпускника выделены составляющие профессиональной коммуникативной компетенции и ее инвариантный, вариативный и специфический компоненты, которые соотнесены с периодами формирования данной компетенции;

- пересмотрено содержание дисциплины «Русский язык и культура речи» в аспекте реализации модели формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России;

- внесены изменения в рабочие учебные планы дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла, ряда профессиональных и профильных дисциплин, программы практик (внеучебной, учебной и производственной, в том числе преддипломной) путем включения различных блоков коммуникативной направленности;

- разработан дидактический материал;

- установлены междисциплинарные связи;

- создана и реализована модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности курсантов в процессе самообразования;

- внесены изменения в учебные планы (на четвертом курсе для всех направлений и профилей подготовки введен спецкурс «Коммуникация в профессиональной деятельности»).

Кроме того, разработана и экспериментально проверена программа и методическое сопровождение курса повышения коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России [1].

На основе нормативно-целевого и содержательного блоков нами смоделирован **организационно-деятельностный блок**, в котором определена совокупность действий, направленных на достижение комплексной дидактической цели, педагогические условия и соответствующие виды деятельности курсантов.

Педагогические условия:

- необходимость интеграции процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в целостный процесс их обучения в вузе;

- учет профессионально-специализированной модели подготовки выпускника юридического [2] и кинологического [3] профиля и специфики профессионального общения сотрудников УИС;

- комплексное проведение программы формирования профессиональной коммуникативной компетенции (от изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла (в том числе дисциплины «Русский язык и культура речи») до профессиональных и профильных дисциплин, а также различного рода практик (внеучебной, учебной и производственной, в том числе преддипломной));

- коммуникативно-ориентированная направленность процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов с использованием специально разработанных интерактивных методов обучения, которые моделируют ситуации профессиональной коммуникации;

- организация самообразования курсантов: в рамках самоподготовки (в том числе с использованием электрон-

ных УМК), научно-исследовательской работы, встреч с практическими работниками и часа чтения [4];

- **повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России.**

Кроме того, реализация модели позволяет соотнести виды деятельности курсантов и составляющие формируемой профессиональной коммуникативной компетенции. В процессе учебно-познавательной деятельности академического типа у курсантов формируются базовые коммуникативные компетенции, которые отвечают за способность к эффективной коммуникации в стандартных ситуациях. В процессе квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности у курсантов формируются профессионально-ориентированные коммуникативные компетенции, отвечающие за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-ориентированного характера. В процессе профессиональной деятельности у курсантов формируются профессионально-специализированные коммуникативные компетенции, отвечающие за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-специализированного характера (как сотрудника отдела охраны (конвоирования)/отдела безопасности (режима)/кинологического отделения (группы) УИС).

Процессуально-технологический блок модели включает периоды и этапы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России, а также формы, методы и средства обучения.

В рамках реализации программы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России нам выделено три периода. Каждый период формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов реализуется в несколько этапов.

Так, в первом периоде формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов (на первом курсе обучения) выделено два этапа, на которых закладываются базовые знания, умения и способы действия, способствующие дальнейшему формированию данной компетенции:

- в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи»;
- в рамках изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла, где происходит расширение и углубление полученных знаний, умений и способов деятельности;

Во втором периоде (на втором курсе обучения) выделено два этапа, на которых у курсантов формируются профессионально-ориентированные коммуникативные компетенции:

- при включении различных блоков коммуникативной направленности в изучение профессиональных дисциплин;
- при включении различных блоков коммуникативной направленности в программы прохождения внеучебной и учебной практик;

В третьем периоде (на третьем и четвертом курсах обучения) выделено три этапа, на которых у курсантов формируются профессионально-специализированные коммуникативные компетенции:

- при включении различных блоков коммуникативной направленности в изучение профильных дисциплин;

- при включении различных блоков коммуникативной направленности в программы производственной, в том числе преддипломной практик;

- при реализации в образовательном процессе ведомственного вуза спецкурса «Коммуникация в профессиональной деятельности» для курсантов всех профилей подготовки.

Кроме того, на протяжении всего периода обучения совершенствование процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов осуществляется за счет педагогического сопровождения их самостоятельной работы по саморазвитию коммуникативных умений.

Отметим, что при формировании профессиональной коммуникативной компетенции курсантов важную роль играет уровень коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вуза, поэтому мы разработали спецкурс «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России», способствующий его повышению.

На каждом этапе осуществлялся подбор соответствующих форм, методов и средств обучения. В качестве основных форм обучения выступили групповые, индивидуальные, парные, фронтальные формы. В качестве основных методов обучения – тренинги, деловые и ролевые игры, решение профессионально ориентированных коммуникативных ситуационных задач, кейс-метод, мозговой штурм, метод проектов, дискуссионные (круглые столы, дискуссии, дебаты) и т. д. Средствами обучения явились программно-методическое обеспечение, учебные книги, наглядные пособия, дидактические материалы, технические средства обучения.

Оценочно-результативный блок связан с организацией контроля и оценкой уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России на основе выделенных критериев и показателей. Прогнозируемым и диагностируемым результатом исследуемого процесса является поэтапный переход курсантов от одного уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции (элементарного) к другому, более высокому (достаточному), а от него – к продвинутому.

Показателями сформированности составляющих профессиональной коммуникативной компетенции (базовой, профессионально-ориентированной и профессионально-специализированной коммуникативной компетенций) выступают следующие критерии:

1. **Личностно-мотивационный** – мотивы, ценностные ориентации, установки и потребности будущего сотрудника УИС в профессиональной коммуникативной компетенции [5, с. 171]. Показателями личностно-мотивационного критерия выступают осознание курсантом важности коммуникативной компетенции для его дальнейшей успешной профессиональной деятельности; стремление курсанта к овладению профессиональной коммуникативной компетенцией, правилами взаимоотношений между сотрудниками, установленными в рамках дисциплинарных уставов, норм, личностных стремлений, интересов и установок, и к дальнейшему самосовершенствованию своих коммуникативных

навыков [6, с. 12]; наличие у курсанта представления о себе как о субъекте взаимодействия, способном реализовать коммуникативный потенциал для развития личности.

2. Когнитивный – совокупность профессиональных коммуникативных знаний, предъявляемых согласно ФГОС ВО и квалификационных требований к сотрудникам УИС. Показателями когнитивного критерия являются: система знаний, позволяющих сотруднику УИС строить эффективную коммуникацию в соответствии с целями и условиями профессиональной деятельности; знание норм и правил профессионального поведения (установленных дисциплинарными уставами и приказами) в тех или иных коммуникативных ситуациях; знания о закономерностях протекания тех или иных коммуникативных процессов [7, с. 291]; знание о том, что такое эффективная коммуникация, виды и фазы общения, приемы и методы общения, их потенциал для достижения наиболее эффективного взаимодействия с подчиненными, коллегами, осужденными и различными категориями граждан в складывающихся ситуациях в ходе выполнения служебно-боевых задач; знание о том, какие методы являются эффективными в отношении различных категорий людей и разных ситуаций.

3. Деятельностно-рефлексивный – практические умения и способности к эффективной профессиональной коммуникации, самооценке личностных качеств. Показателями деятельностно-рефлексивного критерия являются: умения применять коммуникативные знания в рамках взаимодействия с окружающими в ходе профессиональной деятельности; умения и навыки, профессиональные коммуникативные качества, характер и стиль общения личности, проявляющиеся в интересе будущих сотрудников УИС к вопросам общения, в стремлении к самосовершенствованию на основе анализа собственной деятельности; умение выбирать оптимальные формы общения с коллегами для эффективной реализации своего профессионального потенциала; владение вербальными, невербальными и паралингвистическими средствами; умение ориентироваться в коммуникативных ситуациях; умение определять личностные особенности и эмоциональное состояние собеседника; способность курсанта использовать полученные коммуникативные умения и навыки в образовательном процессе для решения возникающих коммуникативных задач и различных коммуникативных ситуаций при выполнении конкретных служебно-боевых задач, анализировать результаты своей коммуникативной деятельности, выявлять причины отклонений в профессиональной коммуникации с руководящим и личным составом и принимать превентивные меры по их устранению.

Каждый критерий оценивается исходя из трех уровней: элементарного, достаточного и продвинутого, в соответствии с которыми определяется общий уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

Для определения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в начале и конце эксперимента был разработан пакет контрольно-измерительных материалов, позволяющих отследить динамику формирования данной компетенции в соответствии с обозначенными критериями. Сумма показателей по всем критериям свидетельствует об уровне сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов.

Таким образом, единством нормативно-целевого, содержательного, организационно-деятельностного, процессуально-технологического и оценочно-результативного блоков представленной модели обеспечивается эффективность процесса формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России.

1. Никитина Т. В. Повышение коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России как фактор формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов // Право и образование. 2017. № 7. С. 22–37.

2. Никитина Т. В., Никитин П. И. Учет специфики профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы при разработке модели подготовки выпускника юридического профиля в Пермском институте ФСИН России // Проблемы правоохранительной деятельности. 2016. № 3. С. 90–96.

3. Никитина Т. В., Никитин П. И. Отражение специфики профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы в модели подготовки бакалавра кинологического профиля // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 4 (169). С. 162–166.

4. Никитина Т. В. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в процессе самообразования // Полицейская деятельность. 2017. № 4. С. 32–47.

5. Желнова О. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях среднего профессионального учебного заведения : дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 210 с.

6. Боровицкий А. М. Педагогические условия развития коммуникативной культуры курсантов военного института внутренних войск МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2016. 26 с.

7. Рагулина Л. В. Компоненты, критерии и показатели коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы // Молодой ученый. 2010. № 1–2. Т. 2. С. 290–292.

© Никитина Т. В., 2018

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ФУНКЦИЙ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ

В статье описаны методические особенности изучения спецкурса «Элементарные функции в школьном курсе математики» студентами-бакалаврами направления подготовки «Педагогическое образование». Предметная подготовка будущих учителей математики по указанной дисциплине предполагает углубленное изучение методики преподавания математики в общеобразовательной школе. Анализ результатов проведенной экспериментальной работы со студентами подтверждает эффективность использования методической системы обучения, внедренной одним из авторов в учебный процесс вуза.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, изучение элементарных функций, обучение студентов математике.

ON THE EFFICIENCY OF USING METHODICAL APPROACHES IN STUDYING ELEMENTARY FUNCTIONS BY FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

The article describes the methodological peculiarities of studying the special course "Elementary functions in the school course of mathematics" by bachelor students in the field of direction Pedagogical education. The subject training of future mathematics teachers in this discipline assumes an in-depth study of the methodology of teaching mathematics in a comprehensive school. The analysis of the results of the experimental work carried out with students confirms the effectiveness of using the methodical system of instruction introduced by one of the authors in the educational process of the university.

Keywords: pedagogical experiment, study of elementary functions, training of students in mathematics.

Результаты международных исследований качества образования, олимпиад и конкурсов разного уровня отражают высокий уровень знаний российских школьников и студентов по различным направлениям, в частности, по физико-математическим и техническим наукам. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы» направлена на «улучшение результатов российских школьников по итогам международных сопоставительных исследований качества общего образования; повышение удовлетворенности населения качеством образовательных услуг, а также привлекательности педагогической профессии и уровня квалификации преподавательских кадров» [1]. При этом серьезное внимание уделяется не только формированию знаний школьников, но и уровню знаний педагогов-предметников. Об особой значимости обучения математике написано в распоряжении Правительства РФ «Концепция развития математического образования в Российской Федерации». В документе отмечается: «Изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин. Качественное математическое образование необходимо каждому для его успешной жизни в современном обществе» [2].

Несмотря на то внимание, которое уделяется математическому образованию, многие ученые с тревогой отмечают снижение качества знаний учащихся и студентов. В частности, В. А. Далингер [3] ссылается на собственный опыт работы со студентами, а также приводит слова других авторов – как школьных учителей, так и преподавателей вузов, отмечающих низкий уровень знаний школьников и студентов вузов, в том числе физико-математических направлений подготовки. Сказанное тесно взаимосвязано со следующей ситуацией: абитуриенты с недостаточным багажом знаний

не отличаются в учебе в педагогическом вузе, впоследствии становятся учителями с невысоким уровнем знаний, а затем обучают уже своих учеников. Очевидно, что указанная глобальная проблема должна решаться на различных уровнях, в том числе в школе и вузе. Улучшение предметной и методической подготовки будущих учителей математики обеспечит образовательные учреждения высококвалифицированными кадрами, которые способны будут поднять уровень знаний школьников, следовательно, абитуриентов и затем студентов.

Российское образование в течение многих лет претерпевает изменения, связанные с реформированием [4]. Вузы перешли на многоуровневую ступенчатую систему обучения. Негативным результатом такого перехода стало изменение количества часов, отводимых на предметную подготовку будущих учителей математики и информатики. В таблице 1 приведены статистические данные учебных планов Коми государственного педагогического института (КГПИ) и Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (СГУ), объединившихся в один университет в 2014 г. В настоящее время в СГУ осуществляется двух-профильная подготовка бакалавров, обучение ведется в течение пяти лет, что позволяет провести сравнение в часах объемов изучаемых дисциплин в двух указанных вузах (мы провели сравнение количества часов, предусмотренных на изучение математики и методики ее преподавания будущими учителями математики (с дополнительной специальностью «информатика» или «физика»)).

Анализ данных таблицы 1 показывает уменьшение количества часов предметной подготовки (по сравнению с 1995 г.) как в абсолютных числах, так и в долях к общему количеству часов для подготовки специалиста. Положительным моментом является увеличение числа часов на изучение методики преподавания математики за счет

курсов по выбору. Отметим, однако, что в таблице приведено общее количество часов, а доля аудиторной нагрузки при переходе на пятилетнюю систему бакалавриата уменьшилась с 70 % до 50 %, следовательно, изменения еще более существенные.

Таблица 1

Общее количество часов, предусмотренных на дисциплины предметной и методической подготовки по математике в КГПИ и СГУ

Дисциплины	Кол-во часов	Доля от общего количества часов
Специалитет, 1995 г.		
Дисциплины предметной подготовки, в том числе курсы по выбору (350 ч.) и факультативы (50 ч.)	4324	51,3 %
Методика преподавания математики, в том числе курсы по выбору (135 ч.)	335	4 %
Специалитет, 2005 г.		
Дисциплины предметной подготовки, в том числе курсы по выбору (300 ч.) и факультативы (450 ч.)	3450	38,8 %
Методика преподавания математики	320	3,5 %
Бакалавриат, 2012 г.		
Дисциплины предметной подготовки, в том числе курсы по выбору (756 ч.)	3600	36,2 %
Методика преподавания математики	720	7,2 %
Бакалавриат, 2017 г.		
Дисциплины предметной подготовки, в том числе курсы по выбору (900 ч.)	3924	40,8 %
Методика преподавания математики	972	10,1 %

Анализ результатов единого государственного экзамена по математике абитуриентов педагогического направления подготовки СГУ показывает, что средний балл поступающих в указанный вуз выше, чем по Российской Федерации, но, на взгляд авторов, недостаточный для качественной подготовки будущих учителей математики. В таблице 2 приведены средние баллы абитуриентов СГУ за последние 4 года, очевидно, что студентам требуется не только подготовка по вузовской программе, но и углубление, систематизация знаний по школьному курсу математики.

Проблемы предметной и методической подготовки будущих учителей математики вызывают озабоченность у большинства преподавателей педагогических вузов. Один из авторов статьи на протяжении более чем 10 лет занимался исследованием знаний студентов по разделу математики «Элементарные функции». Функциональная линия – одна

из основных содержательных линий школьного курса математики, в то же время именно по ней существует множество проблем в знаниях обучающихся, которые зачастую носят формальный характер и не систематизированы. Часто студенты применяют математические знания без глубокого понимания и анализа, испытывают трудности при их переносе на нестандартные ситуации.

Таблица 2

Средний балл ЕГЭ по математике

Год	По Российской Федерации	Абитуриенты СГУ направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Математика» с дополнительной специальностью)
2014	46,4	56,7
2015	49,6	53,16
2016	46,3	60,18
2017	47,1	52,55

Для оценки уровня знаний по указанному разделу математики было проведено тестирование студентов 1–5-х курсов Института точных наук и информационных технологий (ИТНИТ) СГУ, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Математика с дополнительной специальностью»). В тестировании приняло участие 82 студента. В рамках непрерывного образования в системе «школа – вуз» в исследовании приняли участие 22 учащихся 10-го класса естественно-научного профиля Физико-математического лицея-интерната (ФМЛИ) г. Сыктывкара.

Для проверки знаний тестируемых было предложено 12 заданий на исследование основных свойств элементарных функций, упражнения методического характера, а также анкета для самооценки знаний и умений обучаемых. Каждый вопрос оценивался от 0 до 10 баллов, тестируемый мог набрать максимальный суммарный балл 120.

На рисунке 1 показаны средние баллы студентов академических групп 1–5-х курсов ИТНИТ. По оси абсцисс указаны номера заданий (последнее значение является средним итоговым баллом тестирования по курсу), а по оси ординат – соответствующее значение среднего балла по заданию для конкретного курса.

Анализ результатов тестируемых показывает, что студенты имеют недостаточные знания по разделу математики «Элементарные функции», средний показатель выполнения заданий находится на уровне 30 %. С использованием диаграммы отметим примеры, которые вызвали наибольшие затруднения у большинства обучаемых: упражнения на выделение элементарных функций (№ 2) и способы задания функций (№ 3), примеры на нахождение области значений функции (№ 9), асимптоты (№ 11), обратимость функций (№ 12). Достаточный уровень знаний обучающиеся продемонстрировали при решении задач на распознавание функциональных зависимостей (№ 1), нахождение области определения функции (№ 5), изучение монотонности (№ 7) и четности или нечетности функций (№ 8). Сравнение результатов тестирования студентов ИТНИТ позволяет

сделать вывод о том, что наилучшие показатели у студентов 2-го курса, а худшие – 3-го курса, тем самым получаем

также и корреляцию результатов проверочной работы и ЕГЭ тестируемых по математике при поступлении в вуз.

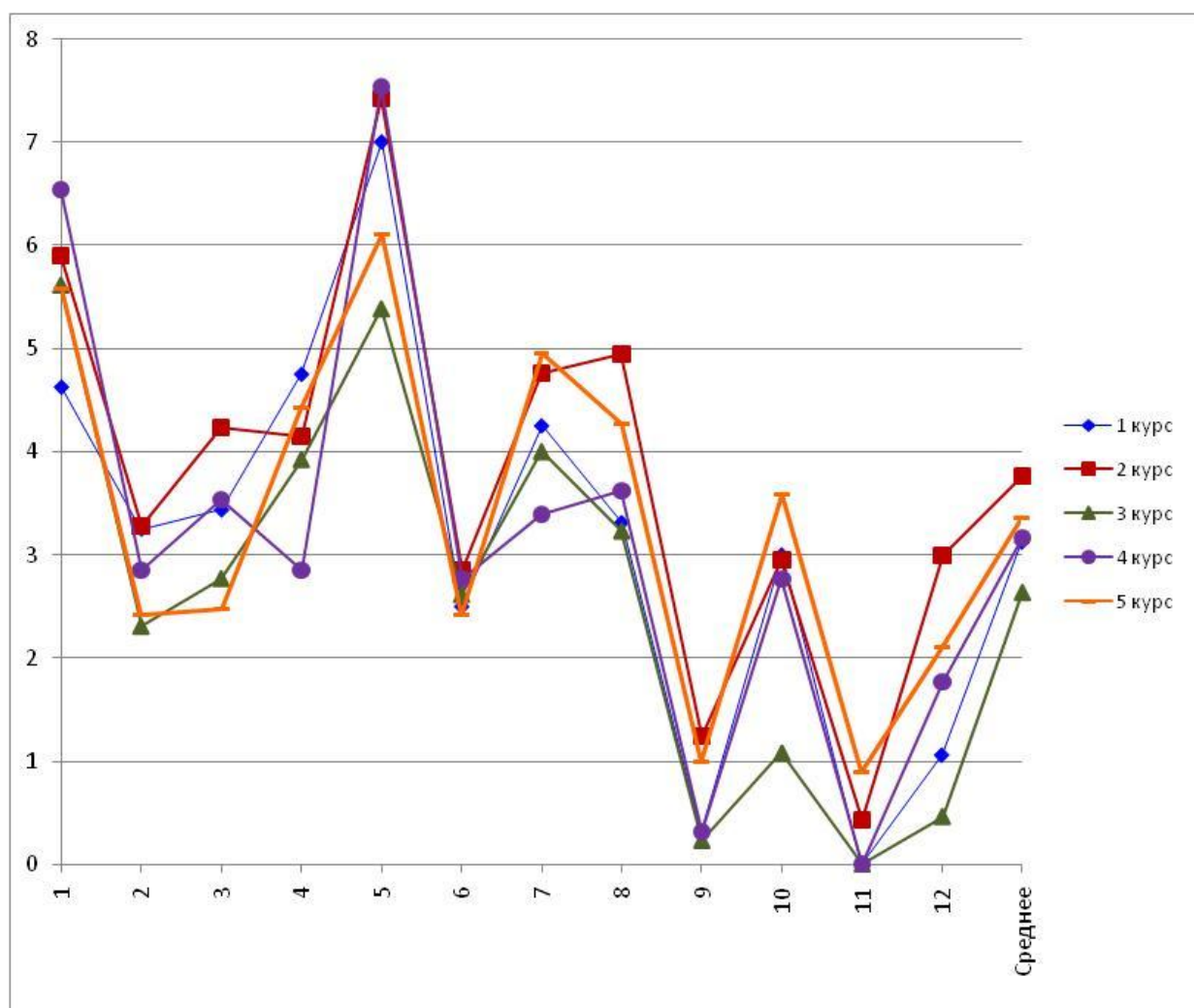


Рис. 1. Результаты тестирования студентов

Теоретические вопросы, предложенные в упомянутом тесте, также вызвали затруднения у студентов. В частности, сложными оказались задания на определение понятия функции и элементарных функций, на свойства выпуклости, непрерывности, обратимости, дифференцируемости и интегрируемости функций, примеры на определение экстремума и нахождение наименьшего и наибольшего значений функций.

При тестировании школьников ФМЛИ по теме «Функции. Свойства функций» проверочные задания были адаптированы для уровня учащихся 10-го класса. Было предложено 10 примеров и упражнений, которые оценивались по десятибалльной шкале. По результатам исследований средний балл школьников составил 2,4, что несколько ниже среднего балла студентов (по всем курсам ИТНИТ – 3,3), но в целом сопоставим с ним.

После тестирования студентов было проведено анкетирование обучаемых. По десятибалльной шкале предлагалось оценить следующие характеристики: знания испытуемых по теме «Функции», важность получения знаний по разделу «Функции» для будущего учителя математики, уровень сложности изучения темы «Функции» в общеобразовательной школе,

уровень сложности заданий теста, желание повысить уровень знаний по изучаемой теме. На рисунке 2 представлены результаты анкетирования студентов 1–5-х курсов ИТНИТ.

Результаты анкетирования показали, что студенты критически подошли к оценке уровня своих знаний и считают их недостаточными. Желание получить новые математические знания у всех обучаемых достаточно высокое (на уровне 9 баллов из 10). Отметим, что задания теста, которые показались студентам сложными, сыграли роль мотивационного компонента [5]. В. М. Монахов в своей монографии [6] отмечает важность указанной составляющей учебно-педагогического процесса.

Как было упомянуто, увеличение количества часов на методическую подготовку будущих учителей произошло за счет курсов по выбору. Тематика таких курсов определяется преподавателями совместно с руководителями основных профессиональных образовательных программ. Следует отметить, что наличие пробелов в знаниях студентов по элементарным функциям требует необходимого дополнительного изучения данного раздела, что и предпринималось ранее сначала в КГПИ, а затем и в СГУ.

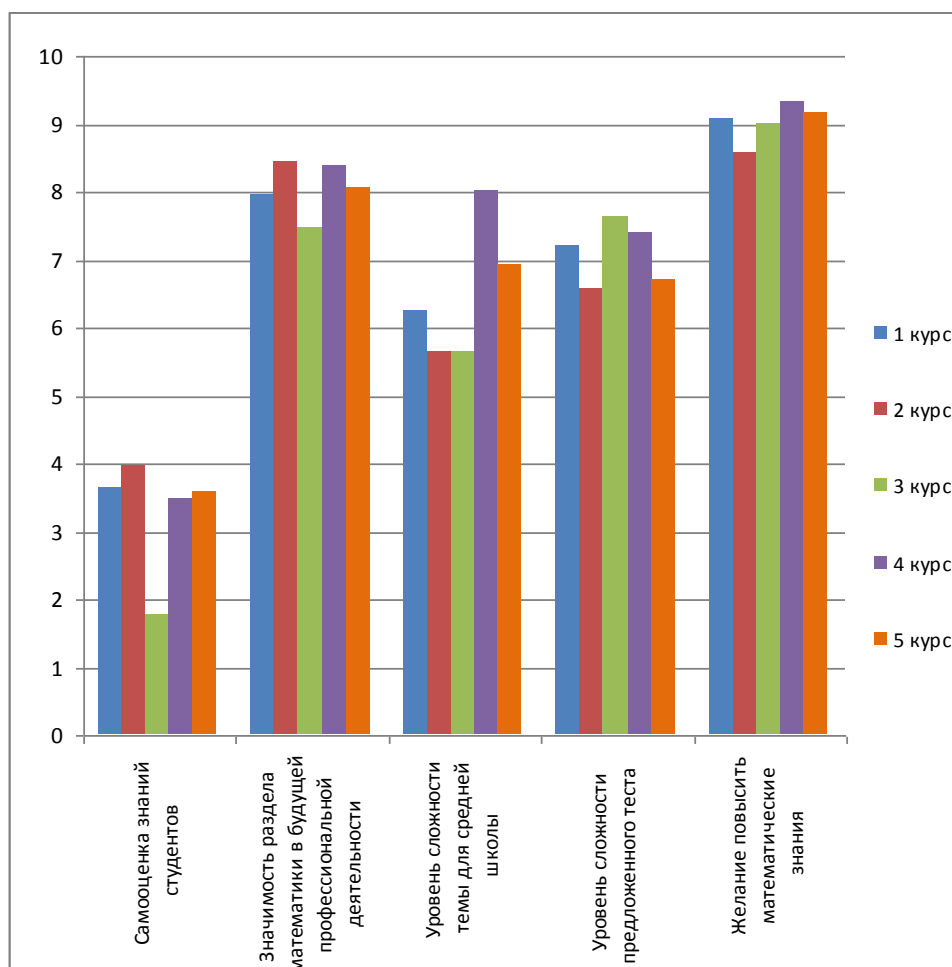


Рис. 2. Результаты анкетирования студентов

На основании опыта педагогической деятельности одним из авторов статьи была предложена методическая система обучения по дисциплине «Элементарные функции в школьном курсе математики», которая позволяет одновременно повысить знания обучаемых по математике и уровень методической подготовки будущих учителей. Согласно учебному плану на указанную дисциплину выделяется 108 часов, в том числе 54 часа аудиторной нагрузки: 18 часов лекций и 36 часов практических занятий. Формирование приемов учебно-познавательной деятельности студентов осуществлялось с применением объяснительно-иллюстративного, проблемного, частично-поискового, модульного и исследовательского методов обучения [7]. Изучаемая дисциплина была разделена на пять модулей:

1. Понятие функции, элементарные функции и их свойства.
2. Методика изучения элементарных функций в общеобразовательной школе.
3. Решение уравнений, неравенств, систем уравнений и неравенств с использованием свойств функций.
4. Применение метода преобразований при построении графиков функций.
5. Различные методы определения функций.

Первый из указанных модулей в учебном процессе реализуется на лекциях-повторениях, которые проводятся в формате эвристической беседы, позволяющем активизировать познавательную деятельность студентов. Второй

модуль осуществляется в виде семинаров-бесед, на которых под руководством преподавателя студенты выступают с докладами. По некоторым изучаемым темам предлагаются бинарные доклады, предполагающие выступление двух студентов, дополняющих и контролирующих изложение учебного материала друг друга. При изучении третьего и четвертого модулей обучаемым также отводится активная роль, но уже в форме проведения имитационных уроков с использованием конспектов, с предложенными заданиями для самостоятельного решения и домашней работы. Пятый модуль включает блок новых математических знаний. После характеристики традиционного способа определения функций преподаватель объясняет другие методы введения и изучения свойств различных функций, при этом основное внимание уделяется аксиоматическому методу как универсальному методу математики.

Наиболее важным и интересным, на наш взгляд, для использования в профильных математических классах средней школы является аксиоматический метод определения экспоненциальной функции и функций $y = \sin x$, $y = \cos x$. Экспоненциальная функция вводится с помощью двух аксиом [8, с. 269]:

$$\begin{cases} P(x) \cdot P(y) = P(x + y), \quad \forall x, y \in \mathbb{R}, \\ P(x) \geq 1 + x, \quad \forall x \in \mathbb{R}. \end{cases}$$

Свойства решения указанной системы при $P(x) = \exp x$ изучаются в предположении его существования. После оценки нескольких значений исследования функции $P(x)$ целесообразно построение ее графика. Такое определение экспоненциальной функции позволяет ввести в последующем обратную ей натуральную логарифмическую функцию $y = \ln x, x > 0$. С помощью композиции функций определяется общая степенная функция:

$$y = x^\alpha = \exp(\alpha \ln x), x > 0.$$

В процессе изучения вышеуказанной дисциплины кроме итогового тестирования было предусмотрено выполнение обучаемыми контрольной работы. Один из вариантов проверочной работы приведен на рисунке 3.

1. Кратко изложите методику изучения в школе функции $y = x^{2n+1}, n \in \mathbb{N}$
2. Решите уравнение:
 $\log_x 3 \cdot \log_{3x} 3 = \log_{9x} 3.$
3. Решите неравенство:
 $2^{2x-1} + 2^{2x-3} - 2^{2x-5} > 2^{7-x} + 2^{5-x} - 2^{3-x}.$
4. Постройте график функции:
 $y = \arcsin(|x| - 2).$

Рис. 3. Контрольная работа

Каждый вариант проверочной работы содержал четыре задания, первое из них предполагало краткое изложе-

ние методики изучения одной из элементарных функций в общеобразовательной школе. При выполнении указанного задания студент должен был раскрыть следующие аспекты: в каком классе средней школы изучается предложенная тема, какие свойства функции и графика при этом рассматриваются, перечислить основные типы используемых практических заданий и упражнений. Второе и третье задания контрольной работы предполагали умения решать уравнения, системы уравнений и неравенств (например, логарифмических, показательных, иррациональных). Последнее контрольное упражнение было предложено для проверки умения студентов строить графики функций с помощью различных преобразований.

В проверочной работе первое задание оценивалось в 4 балла, а остальные – по 2 балла. При правильном выполнении всех примеров и упражнений контрольной работы обучаемый мог набрать максимальный балл 10. Итоги контрольной среза знаний в 1415-й группе ИТНИТ показали, что средний балл студентов составил 7,08.

На рисунке 4 представлены результаты анкетирования студентов по самооценке знаний по теме «Функции» до начала изучения и после усвоения материала спецкурса «Элементарные функции в школьном курсе математики».

Анализ диаграммы на рисунке 4 показывает, что студенты подчеркивают положительную тенденцию в росте уровня своих знаний, возрастание значимости изучения элементарных функций в школьном курсе математики. Можно также сделать вывод о том, что обучаемые желают продолжить изучение раздела математики, углубить свои математические знания и осознают важность темы для программы общеобразовательной школы.

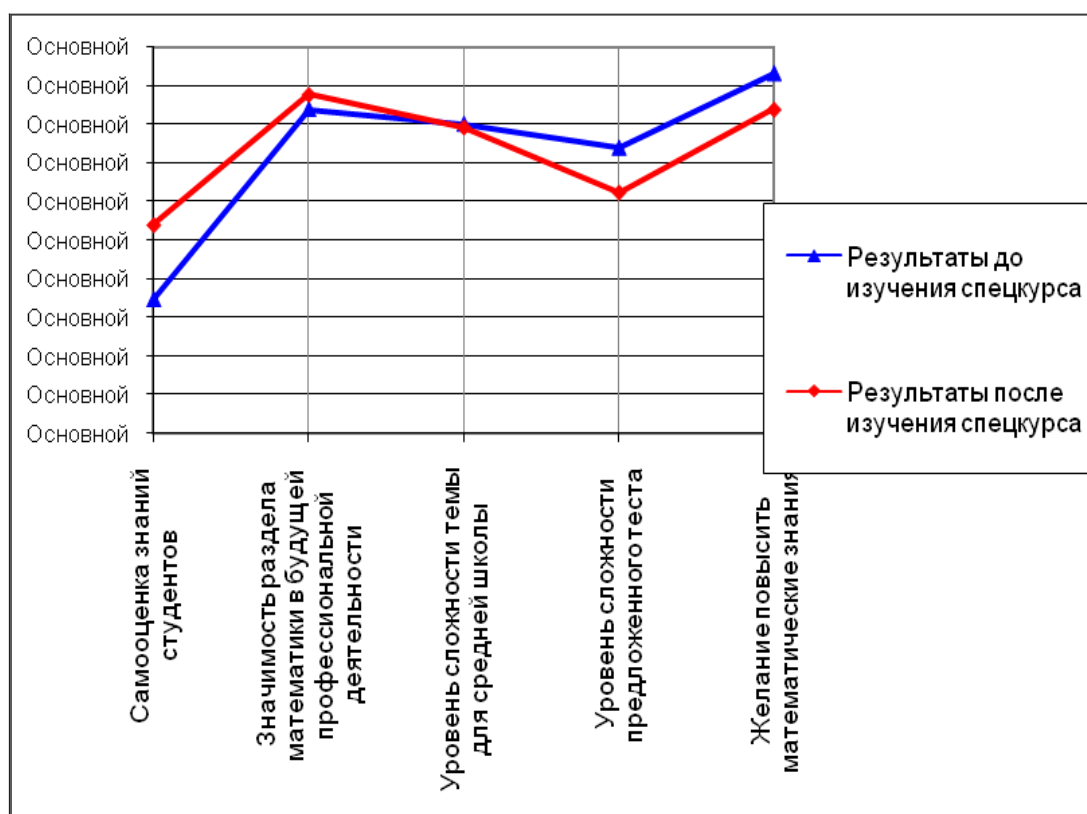


Рис. 4. Результаты анкетирования студентов 1415-й группы

В 2017/2018 учебном году по указанной дисциплине для студентов 1415-й группы ИТНИТ СГУ проводились лекционные и практические занятия. После изучения спецкурса обучаемым было предложено выполнить итоговые тестовые задания по тем же вопросам, что и во входном тесте, но

с измененными для повышения достоверности исследования формулировками. На рисунке 5 представлены средние баллы по каждому из 12 вопросов по итогам тестирования и суммарный средний балл.

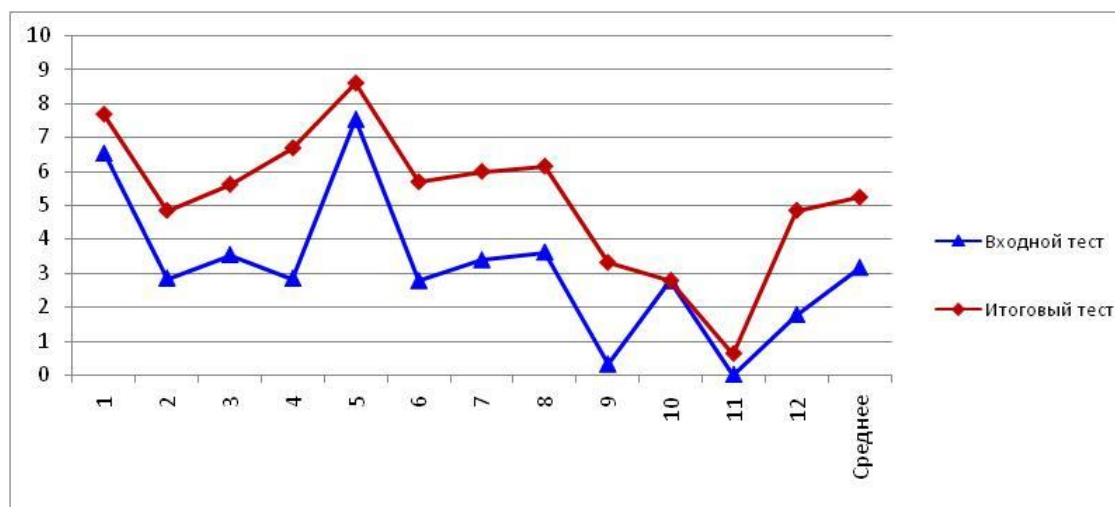


Рис. 5. Результаты входного и итогового тестирования студентов

Для проверки значимости экспериментального исследования была выдвинута нулевая гипотеза о случайности, статистической незначимости различий между значениями средних баллов испытуемых, для проверки которой использован критерий Стьюдента для связанных выборок. В процессе педагогического эксперимента вычислено эмпирическое значение $t_{\text{эмп.}} = 2,51$, а также критическое значение $t_{\text{кр.}} = 2,2$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$. По результатам исследования получили, что $t_{\text{эмп.}} > t_{\text{кр.}}$, следовательно, нулевая гипотеза отвергается и принимается альтернативная гипотеза о неслучайности различий в средних баллах тестируемых. Последний вывод дает основание полагать, что указанная дисциплина значимо повысила уровень знаний студентов по разделу математики «Элементарные функции».

В. А. Далингер отмечает, что в высшей школе «требуется изменения содержание и структура математической и методической подготовки в направлении усиления школьного компонента математического образования с последующей фундаментализацией знаний» [3]. Аналогичной концепцией один из авторов статьи руководствуется при изучении студентами дисциплины «Элементарные функции в школьном курсе математики». При этом школьный учебный материал повторяется и изучается с упором на методику преподавания математики, рассматриваемые темы дополняются вопросами, задачами и примерами повышенного уровня сложности. Мы считаем целесообразным практическое использование предложенной методической системы обучения при предметной подготовке будущих учителей математики и информатики.

2020 годы // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4720> (дата обращения: 18.12.2017).

2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации: распоряжение Правительства Российской Федерации № 2506-р от 24.12.2013 г. // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3894> (дата обращения: 20.12.2017).

3. Далингер В. А. Подготовка учителей математики в условиях новых государственных стандартов по направлению «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование» // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26089> (дата обращения: 18.12.2017).

4. Попов Н. И. Фундаментализация университетского математического образования : моногр. Йошкар-Ола : МарГУ, 2012. 135 с.

5. Родионов М. А. Мотивация учения математике и пути ее формирования : моногр. Саранск : Изд-во Мордов. гос. пед. ин-та им. М. Е. Евсевьева, 2001. 252 с.

6. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий. Волгоград : Перемена, ВГПУ, 2006. 318 с.

7. Попов Н. И. Об эффективности использования модели обучающей технологии по тригонометрии при обучении студентов-математиков // Образование и наука. 2013. № 9. С. 138–153.

8. Шустова Е. Н. Методика изложения курса «Теория элементарных функций». Вестник Коми государственного педагогического института. 2010. № 8. С. 268–270.

1. Развитие образования: государственная программа Российской Федерации № 295 от 15.04.2014 г. на 2013–

© Попов Н. И., Шустова Е. Н., 2018

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ

В статье рассматривается необходимость учета индивидуального стиля обучения в учебном процессе. Раскрывается содержание стилей обучения на основе комплексной модели Д. Колба. Показываются теоретические способы конструирования педагогической деятельности с учетом доминирующего индивидуального стиля у учащихся. Анализируются стили обучения детей-мигрантов из Украины, Армении, Азербайджана, Узбекистана и Грузии. Делается вывод о взаимосвязи между обучаемостью школьников и их принадлежностью к этносу.

Ключевые слова: индивидуальный стиль обучения, модель Д. Колба, дети-мигранты, аккомодативный стиль, дивергентный стиль, ассимилирующий стиль, конвергентный стиль.

Для обоснования дифференциации познавательной деятельности учащихся в условиях школьного обучения используется понятие «стиль обучения». Согласно словарям, стиль обучения – система способов организации механизмов усвоения информации, формы и приемы, используемые учащимися в процессе своей учебной деятельности [1, с. 119; 2, с. 215]. В такую деятельность включается также индивидуальная манера поведения школьника, характер общения между участниками учебного процесса, выстраиваемый каждым учеником индивидуально. Особенности личностного взаимоотношения в школе влияют на эффективность выполняемых задач и целей в процессе обучения. Индивидуальность стиля обучения определяется множеством факторов, важнейшими из которых являются ментальные способности учеников, психофизиологические и культурные особенности учащихся, возможности окружающей среды.

Разнообразие рассматриваемых в педагогической и психологической науке стилей обучения исследуется с помощью дихотомического и структурно-функционального подходов. Актуальным для нашего исследования является структурно-функциональный подход, который выстраивается на основе определения ключевых этапов и функций деятельности учащегося. Доминирующей моделью обучения, согласно структурно-функциональному подходу, признана комплексная модель Д. Колба, включающая описание образовательного цикла и стилей обучения (*learning style*), **выбор наилучших методов обучения с учетом индивидуального стиля учащихся** [3, с. 4–7, 39]. Исследователем представлена также технология диагностики и интерпретации индивидуальных стилей обучения. Важнейшей характеристикой модели Д. Колба обозначается ее взаимосвязь с другими научными теориями, в частности, с теорией культурного изменения.

Основные положения данной теории выражены в четырех последовательных стадиях, определяющих четыре

INDIVIDUAL STYLE OF MIGRANT CHILDREN'S EDUCATION IN STAVROPOL REGION

The article considers the need to take into account the individual style of teaching in the learning process. The content of the teaching styles is revealed on the basis of the complex model of D. Kolb. Theoretical methods of constructing pedagogical activity are shown, taking into account the dominant individual style of students. The styles of training of migrant children from Ukraine, Armenia, Azerbaijan, Uzbekistan and Georgia are analyzed. A conclusion is made about the relationship between the students' learning ability and their belonging to the ethnos.

Keywords: individual style of teaching, D. Kolb's model, migrant children, accommodative style, divergent style, assimilating style, convergent style.

стиля обучения. Учебная деятельность может начинаться с любой стадии, но все-таки первоначальной является наличие конкретного опыта учащегося. Осмысливая происходящее на уровне рефлексивного наблюдения, школьники теоретически формируют в своем мышлении новые понятия, содержание которых усвоили в процессе наблюдения. Впоследствии абстрактная концептуализация проверяется экспериментально на основе личностного действия учащегося, в результате чего ученик получает новый конкретный опыт. Баланс стадий познавательного процесса приводит к формированию индивидуальных стилей обучения.

Учащиеся с преобладающим **аккомодативным** стилем обучения воспринимают информацию на уровне конкретных впечатлений, учатся на основе предметных действий, решая задачи с помощью экспериментальной работы. Такие дети лучше обучаются на основе конкретных примеров и ситуаций, любят объяснения «на пальцах», новые знания они спешат реализовать на практике, не вдаваясь в теоретические рассуждения по проблематике вопроса. Школьники с аккомодативным стилем обучения, тяготеющим к стадии конкретного опыта, как правило, ориентированы на построение отношений со сверстниками, активно используют дискуссии в межличностных отношениях, оптимальным методом обучения выбирают семинары, диалог. При высоком показателе цикла активного экспериментирования целесообразно выбирать такие методы, как деловые и ролевые игры, презентации, проекты. Активный деятельностный подход в обучении детей с аккомодативным стилем является приоритетным.

Учащиеся с **дивергентным** стилем обучения способны синтезировать и интегрировать информацию. Они отличаются богатым воображением, сформированным на основе рефлексивного наблюдения. Используя образное, творческое мышление, школьники изучают ситуацию с различных позиций, отдавая предпочтение креативным методам.

Высокая эмоциональность и готовность оказать поддержку людям становятся причиной возникновения у учащихся данного стиля обучения различных культурных интересов. Как правило, такие ученики выбирают методы индукции, легко решают учебные задачи с помощью мозгового штурма, полилога. Рефлексивное наблюдение проявляется в тщательной предварительной подготовке при принятии решений. Зачастую учащиеся с дивергентным стилем обучения, предполагающим рефлексивное осознание новых знаний, предпочитают лекции и выступления с докладом.

Школьники, которым присущ **ассимилирующий** стиль обучения, хорошо воспринимают точную, организованную информацию, имеют способность создавать теоретические модели, высоко оценивают логическое мышление, интересуются абстрактными понятиями, предпочитая фундаментальные науки. Наиболее предпочтительные способы работы с учениками данного стиля обучения – отчеты, аналитический комментарий рассматриваемых вопросов, лекции. Во взаимодействии с одноклассниками наблюдается незаинтересованность в общении. В обезличенных учебных ситуациях и действиях усваивают информацию намного лучше, чем в тех ситуациях, где требуется межличностное взаимодействие.

Преобладание **конвергентного** стиля обучения деятельности учащихся лежит в основе умений воплощать идеи на практике. Ориентация на дедуктивную аргументацию помогает при решении специфических проблем. При принятии решений, как правило, учащиеся выбирают эффективные приемы, руководствуясь стратегическим мышлением. Так же, как и ассимиляторы, представители конвергентного стиля предпочитают решать обезличенные задачи, используя кейсы, эксперимент, моделирование ситуаций.

В рамках учебной деятельности одного ученика все стили сосуществуют, но доминировать все же будет один, при этом условия окружающей среды, уровень подготовки учащегося, культурные и физиологические особенности способствуют альтернативному выбору школьником определенной стратегии в учебном процессе. Наиболее резкая смена стиля обучения происходит при кардинальном изменении привычного образа жизни. Инокультурные дети мигрантов чаще других своих сверстников подвержены таким изменениям. Адаптация к новым социально-экономическим условиям, в том числе и образовательным, становится причиной изменения индивидуального стиля обучения в соответствии с новыми требованиями школы, стилем учителя, культурной средой и материально-техническими возможностями образовательной организации. В результате школьник-мигрант, кроме социальных трудностей, испытывает личностную дисгармонию, результатом чего может стать низкая мотивация к получению знаний и отсутствие готовности к самообразованию. В этом случае установка учителя на создание позитивной основы для развития и «вспоминания» ранее использовавшегося индивидуального стиля обучения помогает развить у школьника-мигранта сознательное отношение к учебному процессу. При этом для того чтобы в полной мере способствовать всестороннему развитию учащегося-мигранта, необходимо владеть определенными видами и методами деятельности, ориентированными на различные индивидуальные стили

обучения. Создание максимально продуктивной образовательной атмосферы в классе, основанной на учете стиля обучения учащегося-мигранта, на начальном этапе затруднено. Дифференциация учебной деятельности происходит только тогда, когда учитель имеет представление о возможностях и уровне подготовленности инокультурных учеников. Однако темп обучения подталкивает участников образовательного процесса к постоянному движению, заставляя рационально использовать время. В этом случае организационная четкость ведения уроков опирается на общедидактические этнокультурные особенности. Знание учителем характерных национальных черт обучения каждого школьника и, в частности, мигранта обеспечивает выбор адекватных методов и видов деятельности, направленных на реализацию индивидуальных стилей обучения.

Использование таких взаимодополняющих методов исследования индивидуальных стилей обучения учеников особенно актуально в тех школах, в которых обучаются дети-мигранты.

В общеобразовательных организациях Ставропольского края обучаются дети-мигранты из Армении, Азербайджана, Грузии, Узбекистана, Украины. Самобытная культура стран-доноров отражается на менталитете учеников-мигрантов. Теоретическое обоснование индивидуальных стилей обучения мигрантов, обусловленное спецификой этнических культур [4], дало возможность провести анализ национально-психологического облика детей-мигрантов в Ставропольском крае.

Национальные черты обучения украинцев способствуют развитию прежде всего конвергентного и аккомодативного стилей учебной деятельности. Такое характерное свойство мигрантов-украинцев, как способность во всех жизненных ситуациях находить светлые позитивные стороны, сказывается на энтузиазме в процессе учебной деятельности. Взаимодействия с участниками образовательного процесса имеют положительный характер за счет легкой адаптации в многонациональных коллективах. Стремление отличаться и желание быть в числе первых из учащихся переходит в одно из определяющих качеств деятеля-ученика – наличие лидерских способностей. Такие способности позволяют активно, эмоционально окрашивать учебную деятельность, полностью реализуя индивидуальные возможности. Обстоятельность и напористость украинцев – признаки прагматизма, свойственного аккомодативному стилю обучения. Постоянный поиск методов саморегуляции характеризует специфичную черту прагматиков – контроль и реальное оценивание промежуточных результатов.

Дети-мигранты из Армении, хотя и им свойствен прагматизм, тяготеют к абстрактной концептуализации, что проявляется в момент получения задания: мигранты выполняют учебное действие только тогда, когда учитель разъяснит все нюансы выполнения задачи. Результат деятельности имеет прямое отношение к особенностям взаимоотношений с учителем и одноклассниками. Неудовлетворенность проделанной работой способствует развитию негативных процессов в школе. Склонность к полярным оценкам, в том числе при оценке людей из ближайшего окружения, накладывает отпечаток на межличностное общение в школах.

Для азербайджанцев характерен аккомодативный стиль обучения. Быстрота суждений и выводов подталкивает школьников к спонтанным, непродуманным ответам. Умение легко взаимодействовать с людьми позитивно сказывается на адаптационном периоде учащегося-азербайджанца. Такая характерная черта аккомодативного стиля обучения, как быстрое приспособление к критическим ситуациям, очень выразительно проявляется именно у учащихся-азербайджанцев: в силу высокой эмоциональности они очень быстро теряют интерес к выполняемой работе, стремясь переключиться на что-то новое.

Наиболее приемлемым стилем обучения для школьника-мигранта из Узбекистана является ассимилирующий, включающий рефлексивное наблюдение и абстрактную концептуализацию. Рациональность как национально-психологическая особенность узбеков проявляется в склонности к рефлексии и наблюдению. Замкнутость, стеснительность, малообщительность обуславливает отсутствие стремления к взаимодействию с другими людьми, при этом рефлексивность находит отражение в системе родственных и дружеских отношений: с родными и близкими узбеки не стесняются говорить о своих чувствах и переживаниях.

Ведущим стилем обучения школьников-мигрантов из Грузии является аккомодативный с преобладанием черт деятеля. Такие национально-психологические черты, как оптимизм и жизнелюбие, предопределяют выбор конкретной деятельности с помощью метода проб и ошибок. Быстрое переключение с одного вида учебной деятельности на другой формирует широкие взгляды учащихся, смелость подталкивает к поиску новых экспериментальных методик. Характерные признаки активиста у детей грузинского этно-

са проявляются и во взаимодействии с участниками образовательного процесса. Например, обращаясь за помощью к сверстникам или к учителю, дети все же стараются оставаться в центре внимания. Монотонная, кропотливая деятельность снижает эффективность обучения школьников данного стиля.

Типичность стилей обучения и национально-психологического облика представителей описанных нами общностей позволяет определить индивидуальное сопровождение учащегося-мигранта для становления у него устойчивой мотивации к процессу обучения. Учет стиля обучения дает учителю возможность повысить эффективность усвоения школьной программы школьниками-мигрантами. Иными словами, знание педагогом характеристик стилей каждого учащегося помогает соответствующим образом организовать процесс обучения.

1. Олешков М. Ю., Уваров В. М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М.: Компания Спутник, 2006. 191 с.

2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦСПО, 1999. 538 с.

3. Experiential learning theory: previous research and new directions / David A. Kolb, Richard E. Boyatzis, Charalampos Mainemelis. Cleveland, 1999. 40 p.

4. Крысько В. Г. Этническая психология: учеб. М.: Юрайт, 2014. 359 с.

© Портнова Т. В., 2018

УДК 378

Ж. А. Старовойтова
Zh. A. Starovoytova

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕТНОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВУЗА

В статье представлены результаты исследования акмеологической компетентности педагогов вуза, оценка влияния психологических барьеров на ее развитие в процессе профессиональной деятельности. Рассматриваемые психологические барьеры определяются как фактор положительного и отрицательного влияния на качество профессиональной деятельности педагогов.

Ключевые слова: акмеологическая компетентность педагога, профессиональная деятельность педагога вуза, психологические барьеры.

АСМЕОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КРИТЕРИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ВУЗА

The article presents the results of the study of the acmeological competence of the teachers of the university, and the evaluation of the influence of psychological barriers on its development in the process of professional activity. The considered psychological barriers are defined as a factor of positive and negative influence on the quality of professional activity of teachers.

Keywords: acmeological competence of the teacher, professional activity of the teacher of the university, psychological barriers.

Педагогическая деятельность преподавателя вуза полифункциональна и полинаправленна, что содержательно отражено в стандарте «Педагог профессионального обу-

чения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (зарегистрирован в Минюсте России 24 сентября 2015 г. под номером 38993).

Стандарт выступает закономерным ответом на современную систему высшего образования, которая обусловлена тенденцией к реализации требований рыночной экономики – предоставлению и получению «образовательной услуги». Образовательная услуга должна стать привлекательной для потребителя, а значит, необходимо обеспечить ее уникальность и качество. Преподаватель вуза как субъект предоставления образовательной услуги обязан ориентироваться на «эффективность, рациональность, организованность и мобильность» [1].

Анализ особенностей профессиональной деятельности педагога вуза, требований к реализации основных направлений и функций педагогического труда позволяет определиться в представлении о ее эффективности с позиций акмеологического подхода. Следует отметить, что профессиональный стандарт педагога разработан с учетом передовых идей педагогической акмеологии, и эффективность развития профессионализма измеряется уровнем сформированности акмеологической компетентности личности. Эффективность профессиональной деятельности педагога вуза рассматривается как сформированность акмеологической компетентности его личности. Достижение «акме» педагогом вуза обусловлено его активностью в научно-исследовательской деятельности. Современному педагогу необходимо «наращивать» свой научный потенциал: осуществлять инициативный поиск возможностей апробации и внедрения своих научных разработок в условиях сетевого взаимодействия образовательной системы с реальным сектором экономики; ориентироваться на увеличение и презентацию собственного научного потенциала; быть способным к самопрезентации и интеграции в научное сообщество; осуществлять инициативный поиск, установление контактов с потенциальными работодателями и совместное с ними формирование актуального перечня компетенций выпускника.

Д. М. Кошман, М. Г. Кошман определяют акмеологическую компетентность как часть общей профессионально-педагогической компетентности, которая отражает динамическое единство профессионально-педагогической направленности личности, знаний, ценностей, способов педагогической мыследеятельности, позволяющих осуществлять эффективное профессионально-личностное развитие в социокультурной среде и образовательной практике. В структуре акмеологической компетентности авторы выделяют компоненты: потребностно-мотивационный, когнитивный, ценностно-смысловой, мыследеятельностный, профессионально-деятельностный, социально-кооперативный, рефлексивно-управленческий [2]. Авторы модели акмеологической компетентности личности педагога Е. М. Бородулина, А. Г. Портнова, Е. С. Каган представляют содержание каждого из ее компонентов следующим образом [3]:

1) потребностно-мотивационный компонент (готовность реализовать знания и умения в профессиональной деятельности; мотив достижения неординарных результатов в профессиональной деятельности; стремление повысить должность, степень, звание, заработок; ценностная ориентация на престиж профессионального мастерства; потребность в доброжелательном внимании к своим успехам и удачам со стороны администрации и коллег; потребность в самоуважении);

2) когнитивный компонент (знания и общая эрудиция в преподаваемой предметной области, познавательные ценности, знание основ самовоспитания и самообразования в педагогической деятельности, потребность в оптимальном достижении персонального «акме»);

3) ценностно-смысловой компонент (осознание социально-педагогических целей, выбор собственных целей педагогической деятельности и профессионального самосовершенствования, потребность в творческом характере деятельности, осознание значимости инновационных процессов в образовательной практике, активная жизненная позиция, положительное отношение к своей профессии);

4) профессионально-деятельностный компонент (коммуникативная культура педагога, методическое мастерство педагога, готовность к проблемному анализу исходного состояния педагогического профессионализма, готовность к разработке персонального акмеологического проекта и его развитие (концептуализация, технологизация и ресурсное обеспечение), постоянное перепроектирование своего профессионально-личностного развития на основе обратной связи от сложившейся и/или складывающейся ситуации в профессиональном поле, рефлексия достоинств и недостатков профессионально-педагогической деятельности);

5) социально-кооперативный компонент (способность к восприятию нового в профессии, сбалансированность межличностных отношений, развитость эмпатии, включенность в «жизнь» образовательной организации, эффективность воспитательной работы, обоснованность выбора стиля педагогической деятельности, готовность преподавателя к участию в жизни научного сообщества, привлечение к ней студентов в рамках интегративных научно-исследовательских проектов, умение проводить научные исследования и презентовать результаты российскому и мировому научному сообществу; готовность и способность к совместным, согласованным действиям по реализации своего акмеологического проекта в образовательном пространстве;

6) рефлексивно-управленческий компонент (удовлетворенность профессиональной средой и профессиональной деятельностью, самоанализ, самооценка, оценка объема умений, их интегративность, актуализация знаний при решении познавательных и практических задач, применение знаний в новых ситуациях, регуляция эмоциональных состояний, подчинение личных мотивов профессиональным, ответственность перед самим собой, своей совестью);

7) мыследеятельностный компонент раскрывается в способности к акмеологическому мыследействию (способность к диалогу, полилогу и кооперативным формам мыслительной деятельности), способности к акмеологической мыслекоммуникации (знание различных стратегий и методов эффективного профессионально-педагогического общения).

Учитывая сложную структуру акмеологической компетентности личности педагога, следует отметить важность влияния психологических барьеров на ее развитие. Психологические барьеры выступают внутренними регуляторами профессиональной деятельности педагога.

Психологический барьер определяется как субъективное психическое препятствие, возникающее в результате перестройки мотивационной сферы, изменения ценностных

ориентаций и идеалов личности, сложившихся отрицательных стереотипов, появления смысловых рассогласований сознания и объективных условий и способов деятельности [4]. Основными механизмами преодоления психологических барьеров в профессиональной деятельности педагога является осознание возникшего препятствия, его деструктивного влияния на процесс и результат деятельности, актуализация внутренних психологических ресурсов, оценка личностных и профессиональных возможностей для выбора и реализации стратегий выхода из кризиса.

Основываясь на идеях акмеологического подхода в представлении о профессиональной деятельности педагога, выделим типы психолого-акмеологических барьеров педагога вуза, влияющих на эффективность ее развития:

1. Социально-психологические барьеры деятельности представляют собой «противоречия между ее мотивами и способами осуществления, между притязаниями и реальными достижениями субъекта действия» [5].

2. Ценностно-смысловые барьеры – это специфический вид психолого-дидактических затруднений, связанных с особенностями ценностно-смыслового развития личности и возможностью взаимодействовать с окружающим и внутренним миром на личностном уровне [6].

3. Мотивационно-целевые барьеры проявляются в трудностях педагогического целеполагания, противоречиях между мотивационными установками и ценностными ориентациями личности педагога в педагогической и научно-исследовательской деятельности) [7].

4. Когнитивно-деятельностные барьеры делятся на когнитивные (барьеры «включенности», ответственности, стрессоустойчивости) и деятельностные (целевой связан с ориентацией в осуществлении деятельности, структурно-содержательный – с определением программы действий, исполнительский – с реализацией программы, корректировочный – с корректировкой и с оценкой действий) [7, с. 15].

5. Эмоционально-деятельностные барьеры. По мнению Р. К. Пачина, преодоление подобного барьера ведет к положительному отношению педагога к участию в культурно-образовательной жизни учреждения, включенности педагога в инновационную деятельность, стремлению к проектированию и внедрению в практику работы учреждения стратегий формирования культуры профессионально-педагогической самореализации; саморазвитию культуры профессионально-педагогической самореализации [7].

Данные теоретические положения обусловили исследование ведущих психологических барьеров педагогов вуза, которые влияют на развитие их акмеологической компетентности и как результат на эффективность профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие девять преподавателей кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления ОмГПУ. Следует отметить, что большая часть коллектива «выросла» на кафедре, обучаясь в аспирантуре, являясь соискателями. К началу 2016/2017 учебного года 50 % преподавателей, работающих на кафедре, получили ученые степени и звания, уже работая на кафедре. Все преподаватели имеют непрерывный педагогический стаж не менее 10 лет.

Для выявления качества профессиональной деятельности педагогов был проведен анализ отчетов о работе

кафедры, отчетов по НИР, организации НИР студентов за 2012–2017 годы. Контент-анализ отчетных документов позволил выявить эффективность и «проблемность» в реализации направлений деятельности педагогов, обозначить вектор изучения психологических барьеров, влияющих на данные результаты. Итак, по результатам контент-анализа отчетов можно констатировать, что педагоги достигли наивысших показателей организаторской деятельности в следующих направлениях: образовательная, учебно-методическая, учебно-методическое сопровождение основных образовательных программ, организация научно-исследовательской работы студентов, организация социального партнерства и взаимодействия с потенциальными работодателями, укрепление материально-технической базы образовательного процесса на кафедре. Снижение показателей наблюдается в научно-исследовательской и инновационной работе педагогов. В частности, снизился процент статей в научных изданиях из перечня ВАК РФ и/или индексированных в РИНЦ, научных, методических изданий; нет участия в научно-практических конференциях международного уровня; отсутствуют гранты на разрабатываемые проекты. Педагоги, выполняя огромную организаторскую работу по различным направлениям, несистематично обобщают и презентуют научному сообществу результаты своей деятельности.

Чтобы обосновать, какие психологические барьеры обуславливают выделенные проблемы, представим результаты диагностики в соответствии с выбранными методиками.

Для выявления мотивационного профиля педагогов и смыслообразующих мотивов трудовой деятельности был применен опросник И. Г. Кокуриной «Словарь» [8]. Обобщенные результаты диагностики позволяют сделать выводы об иерархии трудовых мотивов среди педагогов кафедры. На 1-м месте – преобразовательный процессуальный мотив, характеризующий ориентацию на деятельность ради самого процесса, ради достижения мастерства (5 испытуемых, 57 %). На 2-м месте – кооперативный мотив, характеризующий ориентацию рассматривать свой труд с точки зрения его полезности для близких и родных; коммуникативный процессуальный, характеризующий ориентацию на сохранение позитивных взаимоотношений с другими (4 испытуемых, 54 %). На 3-м месте – мотив достижения процессуальный, характеризующий ориентацию на самосовершенствование и развитие своих способностей (3 испытуемых, 37 %); утилитарный мотив (3 испытуемых, 38 %), предполагающий ориентацию на труд как на трату энергии, сил, стремление к сохранению здоровья в труде. На 4-м месте – коммуникативный процессуальный мотив, характеризующий ориентацию на сохранение позитивных взаимоотношений с другими (2 испытуемых, 22 %). На последнем, 5-м месте – конкурентный мотив результирующей ориентации, раскрывающий позицию «быть лучше других, иметь высокий престиж, авторитет» (1 испытуемый, 12 %).

Конкретизируя результаты, отметим, что у педагогов выражена потребность к саморазвитию, достижению профессионального мастерства, мобилизации себя на выполнение сложных задач, которые и стимулируют к самосовершенствованию, достижению успеха в профессиональной деятельности. Основания достижения успеха педагоги

видят во взаимопомощи, ответственности, готовности совместно решать возникающие проблемы, способности сопереживать, поддерживать друг друга морально и нравственно, учитывать интересы каждого в коллективе. Наименее выражены утилитарный мотив и мотив конкуренции: материальный доход и соревновательность в коллективе не оцениваются как цель и смысл трудовой деятельности.

Мотивация человека тесно связана с ценностными ориентациями, определяющими субъективное видение стратегии и принципов жизни. Согласно результатам диагностики ценностных ориентаций педагогов по методике М. Рокича [9] для коллектива кафедры значимыми являются следующие инструментальные ценности: способность действовать самостоятельно, решительно; умение понять чужую точку зрения; искренность и забота в отношениях; широта знаний, высокий культурный уровень; оптимизм и чувство юмора; умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения; трудолюбие, продуктивность в работе; умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения. Для наглядности представим данные ценности на рисунке.



Рис. Иерархия инструментальных ценностей педагогов кафедры

Наименее популярными инструментальными ценностями оказались: высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания); непримиримость к недостаткам в себе и других; самоконтроль (сдержанность, самодисциплина).

Значимыми терминальными ценностями для педагогов выступают: профессиональная самореализация, которая проявляется через активную деятельную жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни), и развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование). На последнем месте среди терминальных ценностей является общественное признание, что доказывает процессуальную ориентацию педагогов в достижении профессионального «акме» и низкие показатели презентации своих достижений в научном сообществе.

Чтобы определить причины, препятствующие повышению показателей в организации научно-исследовательской работы педагогов, были применены анкеты «Оценка самореализации в научно-исследовательской деятельности», «Оценка факторов, стимулирующих и препятствующих обучению, развитию, саморазвитию педагогов» [10], «Карта комплексной диагностики профессиональных затруднений педагога» [11], «Карта самооценки готовности к самообразо-

вательной деятельности» [10]. Данные методики позволили определить самооценку педагогами существующих барьеров в организации научно-исследовательской деятельности. Педагоги низко оценили способность к самоанализу и рефлексии; способность к самоорганизации и мобилизации; самоконтроль; умение планировать время и перестраивать систему деятельности.

Препятствиями для эффективной научно-исследовательской работы выступают: дефицит времени (50 %), финансовые проблемы (15 %), страх, неуверенность в своих способностях (25 %), отсутствие интереса (5 %), отсутствие желания (5 %). Стимулирующими факторами научно-исследовательской работы являются возможность профессионального роста (42 %); самореализация в научно-исследовательской деятельности (23 %); возможность самореализации в науке (10 %); возможность преподавания в вузе (10 %); возможность повышения заработной платы — стремление к престижу, уважению со стороны окружающих (5 %); возможность завоевать авторитет среди студентов и коллег (5 %); возможность «оставить след» в истории (5 %). Препятствующими факторами обучения, развития и саморазвития педагогов выступают отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей; неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями, т. е. отсутствие объективной информации о себе; состояние здоровья; недостаток времени. Стимулирующие факторы: занятия самообразованием, интерес к работе, возрастающая ответственность, пример и влияние руководителей, доверие.

Педагоги отметили основные профессиональные затруднения в двух областях: научно-теоретической и коммуникативной. Содержание данных профессиональных затруднений сводится к отсутствию возможности глубоко познать научно-теоретическую основу преподаваемых предметов, обоснованно выбрать образовательные технологии, организовать студентов на самостоятельную работу, наличие эмоциональных проблем (усталость, эмоциональное истощение, низкая способность к восстановлению, заниженная самооценка личных достижений).

Самооценка дефицита времени, низкой способности к самоуправлению и самоорганизации профессиональной деятельности привели к обоснованию дополнительной диагностики данных состояний педагогов. Для диагностики способности к самоуправлению и самоорганизации использовалась методика Н. М. Пейсахова [12]. Качественный анализ результатов позволяет сделать выводы о том, что у педагогов проявляются затруднения в оценке противоречий сложившейся профессиональной ситуации, в целеполагании деятельности, ее прогнозировании и планировании. Целеполагание осуществляется без алгоритма рефлексии противоречий и формулирования проблемы, результаты деятельности корректируются «по ходу дела».

Оценка рефлексивности по методике О. С. Анисимова [13] показала высокие показатели по уровню сформированности индивидуальной и коллективной форм рефлексии. Высшие баллы отмечаются по показателям самокритичности, коллективности и индивидуальной рефлексивности мышления. В коллективе рефлексивная мыследеятельность осуществляется эффективней, чем индивидуально.

По результатам диагностики эмоционального интеллекта по Н. Холлу [10] все испытуемые имеют низкий уровень управления своими эмоциями и высокий уровень способности к эмпатии.

В целом можно констатировать, что развитие акмеологической компетентности личности педагогов зависит от преодоления психологических барьеров в профессиональной деятельности. По результатам представленного исследования основополагающими психологическими барьерами педагогов в профессиональной деятельности выступают мотивационно-целевые, когнитивно-деятельностные и эмоционально-деятельностные.

1. Маркова Т. Л. Профессиональная деятельность преподавателей высшей школы России и США: сравнительный анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2012. 20 с.

2. Кошман Д. М., Кошман М. Г. Сущностные характеристики акмеологической компетентности будущего педагога // Весник Мазырського державного педагогічного університету імені І. П. Шалякіна. 2011. № 2 (31). С. 38–42.

3. Бородулина Е. М., Портнова А. Г., Каган Е. С. К вопросу об измерении уровня развития акмеологической компетентности личности педагога // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2012. № 1 (8). С. 341–344.

4. Подымов Н. А. Психологические барьеры в педагогической деятельности. М. : Прометей, 1998. 238 с.

5. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб. : ИГУП, 1999. 592 с.

6. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та, 2003. 478 с.

7. Пачин Р. К. Психолого-акмеологические барьеры в профессиональной подготовке бакалавров и информационных ресурсы их элиминации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2013. 29 с.

8. Кокурина И. Г. Методика изучения трудовой мотивации : учеб.-метод. пособие для студентов факультета психологии гос. ун-тов. М. : Изд-во МГУ, 1990. 56 с.

9. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. М. : Смысл, 1992. 17 с.

10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.

11. Управление разработкой и реализацией персонифицированных программ повышения квалификации : метод. рекомендации. Челябинск : Изд-во ЧИППКРО, 2011. 199 с.

12. Пейсахов Н. М., Шевцов М. Н. Практическая психология: Научные основы. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1991. 120 с.

13. Анисимов О. С. Субъектная рефлексия в игромоделировании и ее понятийное обеспечение. М. : Угреш. тип., 2012. 382 с.

© Старовойтова Ж. А., 2018

УДК 372.874

А. И. Сухарев, И. В. Белоусова
A. I. Sukharev, I. V. Belousova

ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОГО ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматриваются некоторые особенности народной урало-сибирской росписи и ее значение в подготовке учителя изобразительного искусства и педагога дополнительного образования. Национально-региональное искусство рассматривается как органичная часть образовательного процесса, освоение которой требует кропотливой работы по приобщению к опыту народного творчества.

Ключевые слова: народное искусство, урало-сибирская роспись, дополнительное образование, декоративно-прикладное искусство.

THE POTENTIAL OF FOLK ART IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article examines some features of the folk Ural-Siberian painting and its importance in the training of the teacher of fine arts and the teacher of additional education. National and regional art is considered as an organic part of the educational process, the mastering of which requires painstaking work to bring to the experience of folk art.

Keywords: folk art, Ural-Siberian painting, additional education, arts and crafts.

Подготовка студентов по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), направленность «Изобразительное искусство» и «Дополнительное образование» предполагает включение в образовательный процесс национально-регионального компонента, предполагающего знакомство с историческими и культурными традициями региона, с народным и профес-

сиональным декоративным искусстве, с его наиболее яркими представителями.

Изучение национально-регионального искусства требует длительной кропотливой работы, в результате которой студент получает уникальный опыт народного творчества. Знакомство с искусством своего края, со способами и приемами работы, с изобразительными материалами и их

выразительными средствами ведет к осознанию своеобразия, неповторимости каждого художественного явления, к уважению личности творца, будь это народный мастер или профессиональный художник. Большая роль в этом процессе отводится специалистам декоративно-прикладного искусства (ДПИ), чей интеллект, духовный уровень, талант позволяют говорить о них как о хранителях и носителях национальной культуры, творческий потенциал которых востребован и современен. Изучая народное искусство, студенты не только повышают уровень своего художественного мастерства, но и получают гуманитарное, психолого-педагогическое и этнологическое образование, что позволяет им, будущим учителям изобразительного искусства и педагогам дополнительного образования, осуществлять научную, педагогическую и художественно-творческую деятельность в области как традиционного, народного художественного творчества, так и профессионального искусства, выполнять функции экспертов, консультантов по проблемам ДПИ.

Очень важно понять и изучить технологические приемы работы над изделием, композиционные, графические, колористические характеристики народного искусства. Изучение образцов народного творчества повышает уровень профессиональной компетенции студентов, позволяет найти новые художественные приемы, неординарные творческие ходы в процессе создания собственных произведений ДПИ, оказывает на студентов позитивное эмоциональное воздействие. Чрезвычайно важно научить студентов внимательно вглядываться в образцы народного искусства, изучать их, стараться понять тайну их создания.

На факультете искусств Омского государственного педагогического университета разработана программа учебной дисциплины «Художественная кистевая роспись», в которой изучаются урало-сибирская роспись (народная и современная тагильская роспись). Студенты, изучающие данный курс, проявляют интерес к урало-сибирской народной росписи, углубляя свои знания и практические умения в курсовых и дипломных работах.

Из небытия такое художественное явление, как народная живопись Урала, вернули труды доктора искусствоведения В. А. Барадулина. Со всей тщательностью им изучены мотивы, техника, приемы живописи и ее семантика. Исследователь отмечает, что уральская народная живопись объединяет несколько «живописных школ» – декоративные росписи Пермской, Свердловской, Курганской, Кировской, Тюменской областей [1]. С особенностями сибирской росписи студенты могут познакомиться по книге-альбому Г. Г. Беляевой «Декоративная роспись по дереву. Традиционная культура Омского Прииртышья второй половины XIX–XX вв.» [2], представляющей материал, собранный в Большеуковском, Усть-Ишимском, Горьковском, Колосовском, Муромцевском, Называевском и Тевризском районах Омской области (см. рис. 1, 2).

В собраниях Омского областного музея искусств им. М. А. Врубеля, Омского государственного историко-краеведческого музея, Сибирского культурного центра есть богатые коллекции народной живописи. Благодаря этому студенты нашего факультета имеют возможность изучить образцы работы народных мастеров.

Важную роль в изучении урало-сибирской народной росписи играет этнографическая практика, в ходе которой студенты оказываются вовлечены в исследовательскую работу, предполагающую, наряду с изучением теоретических основ, воссоздание стилевых особенностей мотива, вариантов росписей. Практика помогает студентам путем копирования освоить ремесленные навыки: умение правильно разводить краски, добиваться нужного цветового оттенка, набирать на кисть определенное количество краски, изучать приемы написания цветов и листьев, выполнять различные виды композиций. Без приобретения таких умений и навыков невозможно заниматься традиционной народной и профессиональной росписью.



Рис. 1. Прялка, с. Становка
Большеуковского района.
Конец XIX – начало XX в.



Рис. 2. Прялка, с. Кушма
Усть-Ишимского района.
Начало XX в.

Результаты этнографической практики нередко ложатся в основу выпускной квалификационной работы (ВКР). Так, студенткой Полиной Павловной Николаевой на практике был найден интересный познавательный материал, определивший выбор темы ВКР – воссоздание омских деревянных ручных прялок, выполненных по мотивам урало-сибирской народной росписи. Проведенная студенткой подготовительная работа позволила выявить характерные особенности найденных образцов прялок Усть-Ишимского и Большеуковского районов Омской области, в частности, описать их формообразование, композиционные особенности и используемые мотивы росписи.

Далее студентка восстановила два вида омских прялок по мотивам урало-сибирской народной росписи, фактически выдержав старинную технологию изготовления и росписи (рис. 3, 4).



Рис. 3. Прялка. ВКР П. П. Николаевой



Рис. 4. Прялка. ВКР П. П. Николаевой

При выполнении росписи мастера сначала делали «подмалевок», локальными тонами наносили основные цветовые пятна, выполняли «шапки» цветов, бутонов, листьев. Каждую краску наносили своей кистью. Нередко вместо кистей применяли заячьи лапки, беличьи хвосты, лубяные палочки. Также подмалевок делали пальцами. Затем «разбелом» прописывали формы мотивов. Ягодки делали

в один прием, без подмалевка. Окончание росписи – выполнение приписок.

В исследовании технологического процесса изготовления и отделки прялок с урало-сибирской росписью выделяются следующие этапы: изготовление заготовки прялки и подготовка поверхности; окраска изделия фоном; выполнение росписи; покрытие прялки олифой или лаком (рис. 5).



Рис. 5. Эскизы прялки. ВКР П. П. Николаевой

Современные художники каждый по-своему воспринимают красоту и особую содержательность изделий уральцев и сибиряков прошлых веков. Неизменным всегда остается одно – эта роспись востребована, она продолжает украшать нужные в нашей жизни предметы быта, которые создают в любом доме атмосферу добра, красоты, праздника.

Итак, в ходе изучения специальной дисциплины («Художественная кистевая роспись»), а также в процессе этнографической практики студенты получают представление об особенностях урало-сибирской росписи, которое могут углубить, выполняя ВКР. Для направленности «Изобразительное искусство» и «Дополнительное образование» принципиально важно, что это представление не является чисто теоретическим: студенты получают опыт работы в изучаемой технике. Важно и то, что знакомство с на-

родным декоративным искусством позволяет студентам осознать, что историко-культурное наследие востребовано и в современной культуре повседневности.

1. Барадулин В. А. Уральский букет. Народная роспись горнозаводского Урала. Свердловск : Среднеурал. кн. изд-во, 1987. 127 с.

2. Беляева Г. Г. Декоративные росписи по дереву. Традиционная культура Омского Прииртышья второй половины XIX – XX века. Омск : Издат. дом «Наука», 2007. 123 с.

3. Соколова М. С. Художественная роспись по дереву: технология народных художественных промыслов. М. : Владос, 2002. 304 с.

© Сухарев А. И., Белоусова И. В., 2018

УДК 811.161.1

Е. А. Штехман, Ю. А. Мельник
E. A. Shtechman, Ju. A. Melnik

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению возможностей обучения языку специальности на подготовительном курсе военного вуза с использованием ситуационных задач, основанных на чтении текстов. Ситуационные задачи позволяют курсанту осваивать интеллектуальные операции последовательно, что помогает достичь основных целей освоения дисциплины путем погружения курсанта в проблемную ситуацию с выходом в неподготовленный акт речевой коммуникации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, ситуационная задача, язык специальности, коммуникативная компетенция.

TEACHING THE LANGUAGE OF SPECIALTY AT PREPARATORY COURSE: FROM EXPERIENCE OF TEACHING

The article is devoted to the consideration of the possibilities of teaching the language of the specialty on the preparatory course of a military university with the use of situational tasks based on reading texts. Situational tasks allow the cadet to master the intellectual operations consistently, which helps to achieve the main goals of the discipline by immersing the cadet with a problematic situation with access to an unprepared act of speech communication.

Keywords: Russian as a foreign language, situational task, language of specialty, communicative competence.

В Омском автобронетанковом инженерном институте на подготовительном курсе иностранные курсанты изучают дисциплину «Русский язык как иностранный». Целями освоения дисциплины являются:

1) достижение иностранными военнослужащими уровня владения русским языком, позволяющего удовлетворить основные коммуникативные потребности в сфере повседневного общения, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения;

2) взаимосвязанное обучение аспектам языка и видам речевой деятельности для формирования у иностранных военнослужащих коммуникативной компетентности, основанной на тематико-ситуативном принципе организации учебного материала [1].

Знакомиться с языком специальности курсанты начинают с подготовительного курса. Отметим, что при изучении языка специальности в научной литературе принято использовать два термина «учебно-научный» и «профессиональный» язык. Такое использование терминов определено выделением двух аспектов коммуникации: академического и делового. Первый аспект представлен языком учебно-научной области. В такой коммуникативной ситуации участниками общения являются преподаватель и обучающийся, которые используют на занятии научный стиль речи.

Курсанты, получающие высшее образование на русском языке, изучают не просто научный стиль, а овладевают

научными терминами, языком специальности. А. Я. Багрова отмечает, что «язык специальности – это совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей [2, с. 45]. В связи с этим выделяются такие характеристики языка специальности: во-первых, необходимость первичной связи с другими специальностями, во-вторых, возможность как устного, так и письменного употребления в специальной и междисциплинарных сферах коммуникации, в-третьих, тенденция к нормированию терминологии и структуры текстов.

Данные характеристики определяют основные задачи обучения языку специальности:

– использовать изученный лексический и грамматический материал в соответствии с коммуникативными задачами и ситуацией общения, обеспечивая правильное языковое оформление высказываний из социально-бытовой, официально-деловой, социально-культурной/общественно-политической, учебно-профессиональной сфер;

– вербально реализовывать интенции, моделирующие собственно коммуникативный процесс, регулирующие поведение и взаимодействие коммуникантов в социально-бытовой, официально-деловой, социально-культурной/общественно-политической, учебно-профессиональной сферах;

– реализовать свои коммуникативные намерения адекватно своему социальному статусу в определенных ситу-

ациях общения из социально-бытовой, социально-культурной/общественно-политической, официально-деловой, учебно-профессиональной сфер;

– осуществлять речевую коммуникацию в устной и письменной формах в рамках актуальной тематики личностного, социально-культурного, общественно-политического, военного, общегуманистического характера;

– читать и понимать разные типы текстов из социально-бытовой, социально-культурной/общественно-политической, официально-деловой, учебно-профессиональной сфер общения;

– достигать определенных целей коммуникации в социально-бытовой, социально-культурной/общественно-политической, официально-деловой, учебно-профессиональной сферах общения с учетом социальных и поведенческих ролей в диалогической и монологической формах речи;

– порождать тексты актуальных жанров в устной и письменной формах в соответствии с нормами русского языка и ситуацией общения, используя разные функционально-семантические (смысловые) типы речи в различных пропорциях и комбинациях;

Для достижения поставленных целей и задач в процессе обучения целесообразно использовать тексты по специальности, так как «восприятие текста обеспечивается не только языковыми единицами, но и фоновыми знаниями, составляющими предметное содержание» [3, с. 142].

Следовательно, одним из условий для формирования у иностранных обучающихся профессиональной коммуникативной компетенции является работа с ситуационными задачами на основе текстов. Отметим, что ситуационные задачи активно применяются при изучении технических и военных дисциплин [4; 5; 6].

Ситуационные задачи – это задачи, позволяющие курсанту осваивать интеллектуальные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка. Ситуационные задачи помогают интегрировать знания, полученные в процессе изучения разных тем, при этом они могут предусматривать расширение образовательного пространства курсанта. Решение ситуационных задач, воссоздающих реальные жизненные обстоятельства, позволяет курсанту овладеть умениями быстро ориентироваться в разнообразной информации, самостоятельно и быстро находить важные для решения проблемы сведения и, наконец, научиться активно, творчески пользоваться своими знаниями.

В силу своей интегративности ситуационные задачи способствуют систематизации предметных знаний на деятельностной практико-ориентированной основе, когда учащиеся, осваивая универсальные способы деятельности, решают личностно-значимые проблемы с использованием предметных знаний. Ситуационные задачи могут выступать в качестве ресурса развития мотивации курсантов к познавательной деятельности.

Во время решения ситуационной задачи всегда происходит «выход» курсанта за рамки учебного процесса – в социальное пространство, и именно это позволяет ситуационной задаче стать инструментом организации социальной практики учащихся. Важно, что элементы языка специаль-

ности начинают вводиться на начальном этапе обучения, в том числе на базе ситуационных задач, основанных на чтении текстов. Например:

Текст 1. Обмундирование

Ахмед приехал в Россию, чтобы учиться в военном институте. Ахмед родился в Африке и никогда не видел зимы, поэтому не знал, что в России существует летняя и зимняя форма. Летнюю форму военные носят в теплые месяцы, а зимнюю – в холодные. Зимой в России курсанты надевают бушлат, шапку и теплые ботинки или сапоги.

Также российским военным (и иностранным курсантам) выдается повседневная и парадная форма. Повседневную форму носят каждый день, а парадную надевают по особым случаям. Например, по праздникам. А какая форма существует в вашей стране?

После чтения текста курсанты повторяют ранее изученную лексику, затем переходят к решению ситуационных задач.

Лексика к заданию:

Форма: повседневная, парадная, зимняя, летняя; военное обмундирование; шинель; бушлат; мундир; китель; куртка; тужурка; брюки; рубашка; галстук; перчатки; пояс, поясной ремень; обувь: сапоги, ботинки, полуботинки; головной убор: папаха, шапка, пилотка, берет, фуражка, фуражка-бескозырка.

Ситуационные задачи:

1. Расскажите своему другу из другой страны, какая форма одежды есть в вашей стране.

2. Вы русский преподаватель в военном институте. Назовите курсантам, какие предметы одежды входят в вашу военную форму (повседневную и парадную).

3. Спросите у вашего соседа по парте о том, какая форма у него в стране. Расскажите преподавателю, чем она отличается от формы, принятой в вашей стране.

Текст 2. Мой друг-сержант

Я курсант-танкист. Сейчас я учусь на втором курсе. У меня есть русский друг, сержант Евгений. Он является заместителем командира второго взвода третьей роты курсантов. Во время прохождения службы Евгений никогда не нарушает требования уставов. Он своевременно, точно и четко выполняет приказы командиров и начальников. Евгений хорошо учится, имеет отличные оценки по боевой и строевой подготовке. Когда я учился на подготовительном курсе, Андрей рассказал мне, как нужно обращаться к командиру взвода, чтобы получить разрешение на увольнение на сутки:

– Товарищ лейтенант, разрешите обратиться! Курсант Бруса.

– Обращайтесь!

– Товарищ лейтенант, прошу вашего разрешения о предоставлении мне увольнения до завтра, до 23.00 в связи с семейными обстоятельствами.

– Что случилось?

– Товарищ лейтенант, ко мне приехал брат.

– Разрешаю!

– Товарищ лейтенант, разрешите идти!

– Идите!

– Есть!

Я очень уважаю своего друга и благодарен ему.

После проверки понимания текста курсантам предлагается решить такие **ситуационные задачи**:

1. Разыграйте описанную в тексте ситуацию.
2. Вы офицер. Ознакомьте вновь прибывших курсантов с правилами обращения к вышестоящему по званию.
3. Позвоните в родную страну дяде, который 20 лет назад тоже учился в России и обсудите с ним прочитанный текст.
4. Дайте приказ нижестоящему по званию.
5. Выполните приказ вышестоящего по званию.

Дальнейшее обучение предполагает введение усложненных, неадаптированных или частично адаптированных текстов по языку специальности, например:

Текст 3. Инженерное обеспечение боевых действий

Инженерное обеспечение – комплекс мер, направленных для успешного преодоления препятствий на пути наступления собственных войск (установка мостов, разминирование минных заграждений), меры по усложнению продвижения наступающего противника (установка минных полей, установка противотанковых заграждений, установка противопехотных заграждений и т. п.), защита личного состава и броневой техники (окопы и траншеи, блиндажи).

Цель инженерного обеспечения – создать подразделениям необходимые условия для своевременного и скрытного их выдвижения, развертывания и маневра, повышения защиты личного состава, вооружения и техники от всех средств поражения, а также для нанесения противнику потерь и затруднения его действий.

Инженерное обеспечение организует командир подразделения.

После чтения текста и перевода незнакомых слов, курсанты решают коммуникативные **ситуационные задачи**, которые сопровождают текст по специальности:

1. Ваш друг хочет стать военным инженером. Расскажите ему, что такое военное инженерное обеспечение войск.
2. Вы командир танка. Только что вернулись из инженерной разведки. Расскажите о расположении противника, его инженерных заграждениях, о местности.
3. Вы командир батальона. Готовитесь к отражению атаки. Поставьте задачу подчиненным: расставить инженерные заграждения (минные поля, группы мин, фугасы и другие).

Текст 4. Боевые свойства танков

Боевыми свойствами танков являются:

- высокая подвижность и проходимость;
- большая мощь ближнего артиллерийского и пулеметного огня;
- способность оказывать сильное моральное воздействие на противника;
- броневая защита.

Ситуационные задачи:

1. Вас попросили начать занятие в группе курсантов подготовительного курса. Ознакомьтесь с информацией и расскажите курсантам о боевых свойствах танков.

2. Ваш друг считает, что главное боевое свойство танка – это способность оказывать сильное моральное воздействие на противника. Выскажите свое мнение.

Текст 5. Основные этапы разборки пистолета Макарова

Если вы хотите разобрать ПМ, сначала извлеките магазин из основания рукоятки. Затем проверьте, нет ли патрона в патроннике. Отделите затвор от рамки. Снимите со ствола возвратную пружину. Пистолет разобран.

Сборка пневматического пистолета Макарова осуществляется в обратном порядке.

Ситуационные задачи:

1. Вас попросили провести занятие по теме «Пистолет Макарова». Подготовьтесь к занятию, используя информацию по разборке пистолета.
2. Ваш друг находился в госпитале и пропустил занятие. Расскажите ему, что было на занятии.
3. Создайте презентацию по тексту и представьте ее аудитории.

Итак, при обучении языку специальности на подготовительном курсе военного вуза целесообразным представляется применение ситуационных задач, основанных на предварительном чтении текста. Использование данного метода позволяет достичь основных целей освоения дисциплины путем погружения курсанта в реальную проблемную ситуацию с выходом в неподготовленный акт речевой коммуникации.

1. Имитационные методы в преподавании русского языка как иностранного в военном вузе: ситуационные задачи и кейсы : моногр. / Фесенко О. П. и др. Омск : Изд-во Ипполитова ; ОАБИИ, 2017. 140 с.

2. Багрова А. Я. Формирование коммуникативных умений в чтении // Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. М. : МГЛУ, 1998. С. 44–50.

3. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М. : Высш. шк., 2003. 334 с.

4. Бударин Е. А. Использование метода решений конкретных ситуационных профессиональных задач в подготовке курсантов военно-морских институтов // Психология и педагогика методика и проблемы практического применения. 2010. № 11-2. С. 176–180.

5. Вережкина Л. Е. Организация работы учащихся при решении ситуационных задач // Обучение и воспитание методика и практика. 2014. № 13. С. 141–145.

6. Вишнякова И. В. Подготовка инженеров с использованием новых технологий // Высшее образование сегодня. 2011. № 5. С. 17–19.

© Штехман Е. А., Мельник Ю. А., 2018

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Арпентьева Мариям Равильевна, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Югорский государственный университет, доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАЕ; e-mail: mariam_rav@mail.ru, arpentevamr@tksu.ru.

Баргилевич Олег Антонович, Сургутский государственный университет, аспирант, e-mail: boa292@yandex.ru.

Белоусова Ирина Васильевна, Омский государственный педагогический университет, доцент, e-mail: irina.b64@icloud.com.

Боревич Галина Владимировна, Омский государственный педагогический университет, e-mail: tashafed@mail.ru.

Бурцева Людмила Петровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, e-mail: ludmilaburzeva@mail.ru.

Воронина Ольга Владиславовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: iktoolgav@mail.ru.

Гагарин Анатолий Станиславович, Уральское отделение Фонда развития гражданского общества (г. Екатеринбург), Институт системных политических исследований и гуманитарных проектов, доктор философских наук, доцент, e-mail: gagarinanatoly@gmail.com.

Глушенкова Ольга Александровна, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, аспирант, e-mail: netzumi@mail.ru.

Горнова Галина Владимировна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, e-mail: gornovagv@yandex.ru.

Грачёв Анатолий Викторович, Омский государственный педагогический университет, кандидат исторических наук, доцент, e-mail: a.p.grachev@omgpru.ru.

Денисов Сергей Федорович, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор, e-mail: denisov.sf@gmail.com.

Денисова Любовь Владиленовна, Омская академия МВД России, доктор философских наук, профессор, e-mail: denisov.sf@gmail.com.

Довгаленко Наталья Владимировна, Саратовский государственный технический университет им. Ю. А. Гагарина, кандидат философских наук, доцент, e-mail: dovgal30@rambler.ru.

Дьяченко Ольга Николаевна, Курский институт развития образования, кандидат философских наук, доцент, e-mail: dyachenkoolga13@yandex.ru.

Загидулина Татьяна Андреевна, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, филологический факультет, аспирант, e-mail: zagi9@rambler.ru.

Задобривская Оксана Федоровна, Воронежский государственный университет, аспирант, e-mail: kesh25@list.ru.

Клёцкин Михаил Васильевич, Самарский государственный медицинский университет, кандидат философских наук, доцент, e-mail: samkoms@mail.ru.

Колосова Наталия Николаевна, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского, кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: kolosova_nataly@mail.ru.

Косяков Геннадий Викторович, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, профессор, e-mail: gen777kos@mail.ru.

Кочетков Максим Владимирович, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск), кандидат технических наук, доцент, e-mail: m-kochetkov@yandex.ru.

Красноярова Наталья Георгиевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент, e-mail: kra-nataliy@yandex.ru.

Краюшкина Татьяна Владимировна, Институт истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока ДВО РАН (г. Владивосток), доктор филологических наук, e-mail: kvtpb@yandex.ru.

Кудинова Татьяна Анатольевна, Орловский государственный аграрный университет им. Н. В. Парахина, кандидат филологических наук, e-mail: t.Kudinova77@mail.ru.

Кузнецова Елена Ивановна, Омский государственный педагогический университет, кандидат технических наук, доцент, e-mail: klenai@mail.ru.

Кучешева Ирина Львовна, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта (г. Омск), кандидат филологических наук, доцент, e-mail: kuchesheva@rambler.ru.

Лагутина Анна Викторовна, Московский педагогический государственный университет, аспирант, e-mail: Lagutinaav@mail.ru.

Лалова Татьяна Ивановна, Российский университет транспорта (МИИТ) (г. Москва), кандидат филологических наук, доцент, e-mail: t_lalova@mail.ru.

Логвиненко Денис Викторович, Военный институт Национальной гвардии Республики Казахстан, подполковник, e-mail: deius@mail.ru.

Мельник Юлия Александровна, Омский автобронетанковый инженерный институт, преподаватель, e-mail: uliya0783@mail.ru.

Навойчик Евгения Юрьевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент, e-mail: disagree194@yandex.ru.

Нефёдова Людмила Константиновна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор, e-mail: konstans50@yandex.ru.

Никитина Татьяна Васильевна, Пермский институт ФСИН России, кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: tanya.perm@mail.ru.

Овчинникова Татьяна Маратовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент, e-mail: t_ovch@mail.ru.

Подворная Алла Владимировна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент, e-mail: alla_omak@bk.ru.

Попов Николай Иванович, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент, e-mail: popovnikolay@yandex.ru.

Портнова Татьяна Васильевна, Ставропольский государственный педагогический институт, соискатель, e-mail: solpor.ivtat@mail.ru.

Савельев Сергей Владимирович, Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна), кандидат филологических наук, доцент, e-mail: saveliev.v.sergey@gmail.com.

Сазонова Анжелика Александровна, Северо-Кавказский федеральный университет, аспирант, e-mail: sazonova.anjelika@yandex.ru.

Свердлова Алина Владимировна, Омский государственный педагогический университет, кандидат биологических наук, доцент, e-mail: sveralin@gmail.com.

Сечнев Сергей Александрович, Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), аспирант, e-mail: sergey-aleksandrovich91@yandex.ru.

Сперанская Алевтина Николаевна, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск), кандидат филологических наук, доцент, e-mail: alsperanskaya@yandex.ru.

Сперанский Андрей Валентинович, Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования, кандидат философских наук, доцент, e-mail: spero60@mail.ru.

Старовойтова Жанна Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: zhanna-starovojtova@yandex.ru.

Сухарев Андрей Иванович, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: aist-09@mail.ru.

Удалов Сергей Робертович, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, профессор, e-mail: udalov@omgpu.ru.

Устинова Татьяна Викторовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент, e-mail: utanja@mail.ru.

Федорова Наталья Владимировна, Омский государственный педагогический институт, кандидат психологических наук, доцент, e-mail: tashafed@mail.ru.

Шалгынбай Жумагыз Жебегеновна, Научно-инновационный отдел рукописей и текстологии, Институт литературы и искусства им. М. О. Ауэзова Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан, кандидат филологических наук, e-mail: Stkok-su@mail.ru.

Шаров Анатолий Сергеевич, Омский государственный педагогический университет, доктор психологических наук, профессор, e-mail: sharov@omgpu.ru.

Штехман Елена Александровна, Военный университет министерства обороны РФ (г. Москва), кандидат филологических наук, доцент, e-mail: shte-elena@yandex.ru .

Шустова Елена Николаевна, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, старший преподаватель, e-mail: shustovaen@yandex.ru.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования» выпускается с 2013 года.

Журнал зарегистрирован как научное периодическое издание: имеет международный индекс периодического издания – **ISSN 2309-9380**, подписной индекс – **53075**, включен в систему **РИНЦ**.

Страница журнала – в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU, по адресу https://elibrary.ru/title_about.asp?id=48913.

С 6 июня 2017 года журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Для публикации в журнале принимаются статьи по следующим научным специальностям:

- 10.00.00 – филологические науки,
- 09.00.00 – философские науки,
- 13.00.00 – педагогические науки.

Редакционная коллегия журнала оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (<http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm>); размещение материалов в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU осуществляется с соблюдением правил портала. Предоставление рукописи означает согласие автора на размещение статьи в указанных интернет-источниках.

Публикация **бесплатная**, иногородним авторам журнал будет выслан наложенным платежом по предварительной заявке.

Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

Требования к публикации

1. Рекомендуемый объем статьи 6–8 страниц. Основной текст: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал одинарный, поля по 2 см с каждой стороны, абзацный отступ 1 см, выравнивание по ширине.

2. Ссылки на литературу оформляются следующим образом: [1, с. 238], где первая цифра – номер источника в библиографическом списке. Библиографические примечания оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008: шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный; источники размещаются в порядке ссылок по тексту; наличие библиографического перечня обязательно. В описании источника обязательно должно быть указано издательство; общее количество страниц, если следует ссылка на книгу, или указание на интервал страниц статьи, размещенной в сборнике.

3. Каждая статья должна быть снабжена:

- индексом УДК (см., например: <http://udc.biblio.uspu.ru>; для проверки можно воспользоваться автоматической расшифровкой индекса на <http://scs.viniti.ru/udc/Default.aspx>);
- переводом названия и имени автора на английский язык;
- аннотацией на русском и английском языках (около 100 слов; Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный);
- ключевыми словами (5–8) на русском и английском языках (Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный).

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо высылать по электронному адресу vestnik.omgpu@yandex.ru в строке «Тема» указать **ФИО_Специальность_Заявка** (например, Иванов_Филология_Заявка).

Образец оформления статьи

УДК 811

Н. Д. Федяева
N. D. Fedyaeva

«БЛЕСК И НИЩЕТА» НОРМЫ: ЗАДАНИЕ ЧАСТИ 2 ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОБЪЕКТ НОРМАТИВНЫХ ОЦЕНОК

В статье сочинение, входящее в ЕГЭ по русскому языку, оценивается как сфера действия нормы в различных ее проявлениях, подтверждается тезис о разнообразии смыслов, образующих концепт «норма», и неоднозначности нормативных оценок.

Ключевые слова: норма, нормативная оценка, единый государственный экзамен, русский язык.

“SPLENDOURS AND MISERIES” OF THE NORM: TASK OF THE SECOND PART OF THE USE IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN OBJECT OF NORMATIVE EVALUATIONS

In this article the composition, which is included in the USE in the Russian language, is evaluated as a scope of application of the norm in its various manifestations. The thesis about diversity of senses forming the concept “norm” and ambiguity of normative evaluations is proved.

Keywords: norm, normative evaluation, Unified State Exam (USE), the Russian language.

Образец оформления библиографического перечня

1. Галина М. С. Старая, новая, сверхновая... Журналы фантастики на постсоветском пространстве // Новый мир. 2006. № 8. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2006/8/ga13.html (дата обращения: 14.12.2016).
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А. Н. Николюкин. М. : Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2003. 1600 с.
3. Федяева Н. Д. Норма vs не-норма = ожидаемое vs неожиданное // Сибирский филологический журнал. 2009. № 2. С. 136–143.
4. Федяева Н. Д. Языковой образ среднего человека в аспекте когнитивных категорий градуальности, дуальности, оценки, нормы : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2003. 24 с.

Образец оформления сведений об авторе

Размещаются после текста статьи в двух формах:

1. Для раздела «Сведения об авторах»:

Федяева Наталья Дмитриевна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент, e-mail: ndfed@yandex.ru.

2. Для системы учета авторов:

Сведения об авторе (авторах) (в присланном файле размещаются после текста статьи)

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Наименование организации – места работы, учебы (для магистрантов, аспирантов)	
Структурное подразделение, должность	
Ученая степень, ученое звание	
Сведения о научном руководителе (для магистрантов): ФИО, ученая степень, ученое звание, место работы, должность	
Контактный телефон, e-mail	
Почтовый адрес	
Согласие на размещение электронной версии статьи на сайте ОмГПУ и в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (наличие ответа «согласен/согласна» – обязательное условие публикации)	

ВЕСТНИК
ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный журнал

2018. № 1 (18)



Редактор *М. Х. Исенова*
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 06.04.2018. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 20,25. Уч.-изд. л. 22,9
Тираж 100 экз. Заказ Б-286

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93