Министерство образования и науки
Российской Федерации

Омский государственный педагогический
университет

Вестник Омского государственного педагогического университета

ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный журнал
2016 • № 2 (11)

Омск
Издательство ОмГПУ
2016

Ministry of Education and Science
of the Russian Federation

Omsk State Pedagogical University

Newsletter of Omsk State Pedagogical University

HUMANITARIAN RESEARCH

Scientific journal
2016 • № 2 (11)

Omsk
Publishing house OSPU
2016

ISSN 2309-9380

ВЕСТНИК ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный журнал
2016. № 2 (11)

Редакционный совет
Волох О. В., доктор политических наук, профессор, председатель редакционного совета
Федяев Д. М., доктор философских наук, профессор
Чекалёва Н. В., доктор педагогических наук, профессор
Шаров А. С., доктор психологических наук, профессор

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

Антилогова Л. Н., доктор психологических наук, профессор
Беренд Н., профессор (Мангейм, Германия)
Буренкова С. В., доктор филологических наук, доцент
Киричук Е. В., доктор филологических наук, доцент
Коптева Э. И., доктор филологических наук, доцент
Красноярова Н. В., кандидат философских наук, доцент
Кротт И. И., кандидат исторических наук, доцент
Лапчик М. П., доктор педагогических наук, профессор
Медведев Л. Г., доктор педагогических наук, профессор
Пекарская И. В., доктор филологических наук, профессор (Абакан)
Рагулина М. И., доктор педагогических наук, профессор
Родигина 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)
Чуркин М. К., доктор исторических наук, профессор
Чуркина Н. И., доктор педагогических наук, доцент
Шипилина Л. А., доктор педагогических наук, профессор

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

Адрес редакции:
644099, Омск, Набережная Тухачевского, 14
Омск, Издательство ОмГПУ, 2016

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Арпентьева М. Р. Идеологические проблемы образования и социальной дифференциации 10

Бугайцова А. С. Самодостаточная личность в экзистенциальной философии..... 15

Валевич Е. С., Рэйляну М. Д. Метафизика пола в русской и западной философии XIX – начала XX вв. 19

Горнова Г. В. Соразмерность города и человека: категорический императив градостроительства 22

Ковалевский А. А. Объективация негативных переживаний человека в пространстве города 25

Корчевина Л. В., Шубина М. П. Коммуникативность повседневного жизненного мира 29

Красноярова Н. Г., Юношева М. А. Философия кино: становление проблематики..... 33

Нефёдова Л. К. Архетип ребёнка как онтологический прототип и энергийно-смысловая форма конструирования понимания детства в искусстве слова..... 36

Попов Е. А. Роль философии в деструкции мифов будущего 41

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Болатбаева А. Т. Полилингвальная межкультурная деловая коммуникация 48

Дронсейка Р. П. Языковая личность С. Есенина сквозь призму концептуального пространства русской деревни 51

Лаптева Е. А. Образ животного в медицинских терминах на латинском, русском, английском, немецком языках..... 54

Мельник Ю. А. Социально-лингвистические проекты «Слово года» – 2015: специфика и версии..... 56

Никитина Л. Б. Что для вас язык? (Разговор без повода) ... 58

Шалацкая Т. П. Ономастическая палитра в романе В. Белова «Все впереди» ... 61

Шестова А. А. Лексический аспект аннотаций социальных сетей в английском и русском языках ... 63

ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО

Бердникова И. В., Ситникова Е. В. Трансформация внутренней речи героя-рассказчика (на материале романа У. Фолкнера «Особняк») ... 68

Козловская Е. В. Становление мифологической картины мира в диалектах Иберийского полуострова ... 70

Мельников Е. С. Непонятый Достоевский: субъективизм в творчестве великого писателя ... 72

ИСТОРИЯ

Гюль А. Историография становления университетского образования в Турции: проблемы и перспективы ... 78

Дементьева И. Н. Исследование специфики субъекта образования: факторы формирования протестного потенциала молодёжи Вологодской области ... 81

Чуркин М. К. Воспоминания «детей войны» (1941–1945 гг.) в коммеморативных практиках российского общества: «место памяти» или «место забвения»? ... 86

ПЕДАГОГИКА

Афанасьева В. В. Факторы и условия, обусловливающие девиантное поведение подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями ... 91

Глух О. М. Совершенствование литературного образования старшеклассников: анализ эпических произведений в 10 классе ... 95

Зарипова Е. И., Кирьянова Т. П., Лобова Т. И. Событийность в гражданско-патриотическом воспитании школьников ... 97

Казаченок Ю. В. К вопросу об активизации самопрезентационной деятельности студентов как продуктивной педагогической стратегии ... 101

Лоренц В. В. Социально-культурный и культурно-просветительский проект как возможность для формирования активной гражданской позиции школьника ... 103

Мацько Д. С. Изучение литературы как способ формирования гуманистических ценностей будущих учителей (на примере литературы Англии) ... 106

Овчинникова Т. М. Особенности этнического самосознания в подростковом и юношеском возрасте ... 109

Одинцова С. А., Аксинович Т. В. Формирование исследовательских умений младших школьников на основе проектной деятельности ... 112

Рыспаев А. Н., Мухамеджанова С. Ш., Серкпаев М. О., Мартынов А. А. Становление военного образования в Республике Казахстан ... 115

Федоров В. М. Учреждения высшего образования как базовый элемент регионального развития ... 121

Федяева Л. В. Подготовка будущих учителей к педагогической профессии ... 123

Филатова А. Ф. Современное игровое пространство детей: его издержки и опасности ... 125

Чуркина Н. И. Поступок в пространстве воспитания современной молодежи ... 129

Шульга Е. В. Преподавание математики студентам нематематических специальностей вузов с использованием аспектов математической деятельности ... 131

СЛОВО МОЛОДЫМ

Басова О. В. Функциональные особенности архаизмов и историзмов в произведениях А. С. Пушкина 136

Карташова Е. И. Современная система профессиональной ориентации 138

Марченко Л. С. Характеристика человека в английской и русской языковых картинах мира на примере устойчивых сравнений с компонентом «явление природы» 140

Толькова К. А. Лексико-грамматические девиации как способ выражения языковой личности рассказчика 143

Помигалова Е. В. Семантика говорящих имен в комедии Б. Джонсона «Варфоломеевская ярмарка» 146

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ

Лапчик М. П. В. М. Самосудов – ректор особой категории 150

Чинакова Л. И. Л. И. Чинакова как «дитя войны» (субъект о себе как об объекте) 154

Сведения об авторах 160

Информация для авторов 162

ISSN 2309-9380

NEWSLETTER OF OMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY. HUMANITARIAN RESEARCH

Scientific journal
2016. № 2 (11)

Editorial Board
Volokh O. V., Doctor of Political Sciences, Professor, Editorial Board Chairman
Fedyaev D. M., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Chekaleva N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Sharov A. S., Doctor of Psychological Sciences, Professor

Editorial Staff
Fedyaev D. M., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Editor-in-chief
Gornova G. V., Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Deputy Chief Editor
Fedyaeva N. D., Doctor of Philological Sciences, Deputy Chief Editor

Antilogova L. N., Doctor of Phychological Sciences, Professor
Berend N., Professor Dr. (Mannheim, Deutschland)
Burenkova S. V., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Kirichuk E. V., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Kopteva E. I., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Krasnoyarova N. V., PhD in Philosophy, Associate Professor
Krott I. I., PhD in History, Associate Professor
Lapchik M. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Medvedev L. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Pekarskaya I. V., Doctor of Philological Sciences, Professor (Abakan)
Ragulina M. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Rodigina N. N., Doctor of Historical Sciences, Professor (Novosibirsk)
Smith P., Professor (Arlington, USA)
Smolin O. N., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Tryapitsina A. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg)
Churkin M. K., Doctor of Historical Sciences, Professor
Churkina N. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Shipilina L. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Certificate of registration ПИ № ФС77-59612
of October 10, 2014
Index 53075
Editorial office address:
OSPU, 14, Naberezhnaya Tukhachevskogo,
644099, Omsk
Omsk, Publishing house OSPU, 2016

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Omsk State Pedagogical University», 2016

CONTENTS

PHILOSOPHY

Arpentieva M. R.
Ideological problems of education and social differentiation 10

Bugaitsova A. S.
A self-sufficient person in existential philosophy 15

Valevich E. S., Reilyanu M. D.
The metaphysics of gender in Russian and Western philosophy of the 19th and early 20th centuries.. 19

Gornova G. V.
Harmony between the city and the man: categorical imperative of urban development 22

Kovalevsky A. A.
Objectification of human negative experiences in the urban space 25

Korchevina L. V., Shubina M. P.
Communication in everyday life-world 29

Krasnoyarova N. G., Yunosheva M. A.
Philosophy of cinema: formation of the perspective 33

Nefyodova L. K.
Child archetype as an ontological prototype and energetic-semantic form of construction of understanding childhood in the art of words 36

Popov E. A.
The role of philosophy in the destruction of myths of the future 41

LINGUISTICS

Bolatbaeva A. T.
Polylingual intercultural business communication 48

Dronseika R. P.
The linguistic personality of Sergey Yesenin trough the prism of conceptual space of the russian village 51

Lapteva E. A.
The image of the animal in medical terms in the Latin, Russian, English and German languages 54

Melnik Yu. A.
Sociolinguistic projects "The word of the year" – 2015: specificities and versions 56

Nikitina L. B.
What is language for you? (Conversation without cause) 58

Shalatskaya T. P.
Onomastic palette in V. Belov's novel "Everything is ahead" 61

Shestova A. A.
The lexical aspect of the annotations of social networks in English and Russian 63

LITERATURE. LITERATURE STUDIES. FOLKLORE

Berdnikova I. V., Sitnikova E. V.
The transformation of a hero-narrator's inner speech (as exemplified in "The mansion", a novel by W. Faulkner) 68

Kozlovskaya E. V.
Formation of the mythological picture of the world in dialects of the Iberian peninsula 70

Melnikov E. S.
The misunderstood Dostoevsky: subjectivity in the works of the great writer 72

HISTORY

Gul A.
Historiography of formation of university education in Turkey: problems and prospects 78

Dementieva I. N.
Study on special features of the subject of education: factors of formation of protest potential of youth in the Vologda region 81

Churkin M. K.
Memories of "children of war" (1941–1945) in commemorative practices of the Russian society: "place of memory" or "place of oblivion"? 86

PEDAGOGICS

Afanasieva V. V.
Factors and conditions causing the deviant behaviour of adolescents with intellectual disabilities 91

Gluh O. M.
Perfection of literary education of senior pupils: aspects of analysis of epic works in a 10 class 95

Zaripova E. I., Kiryanova T. P., Lobova T. I.
Eventfulness in civil and patriotic upbringing of schoolchildren 97

Kazachonok Yu. V.
To the question of activization of self-presentation activity of students as productive pedagogical strategy 101

Lorents V. V.
Projects as an opportunity to form the active citizenship of school students 103

Matsko D. S.
Studying English literature as a means of forming humanistic values of would-be teachers 106

Ovchinnikova T. M.
Features of ethnic identity in adolescence and young adulthood 109

Odintsova S. A., Aksinovich T. V.
Research skill development of primary schoolchildren based on project activity 112

Ryspaev A. N., Mukhamedzhanova S. Sh., Serkpaev M. O., Martynov A. A.
Establishment of military education in the Republic of Kazakhstan 115

Fedorov V. M.
Institutions of higher education as a basic element of regional development 121

Fedyaeva L. V.
Reparation of future teachers for pedagogical profession 123

Filatova A. F.
Modern play space for children: its damages and risks 125

Churkina N. I.
Act in the frame of education of modern youth 129

Shulga E. V.
Teaching mathematics to university students of non-mathematical specialties by using aspects of mathematical activity..... 131

LET THE YOUTH SAY

Basova O. V.
Functional features of archaisms and historisms in A. S. Pushkin's works 136

Kartashova E. I.
Modern vocational guidance system..... 138

Marchenko L. S.
Characteristic of person in English and Russian language worldview on the example of stable comparisons with component "natural phenomena" 140

Tolkova K.A.
Lexical and grammatical deviations in representation of a narrator's linguistic personality..... 143

Pomigalova E. V.
Semantics of charactonyms in Ben Jonson's comedy "Bartholomew fair" 146

MEMORY PAGES

Lapchik M. P.
V. M. Samodurov – rector of a special category..... 150

Chinakova L. I.
L. I. Chinakova as "a child of the war" (subject about themselves as about an object) 154

Information about the authors 160

Information for the authors 162

ФИЛОСОФИЯ

Арпентьева М. Р.
Идеологические проблемы образования
и социальной дифференциации

Бугайцова А. С.
Самодостаточная личность в экзистенциальной
философии

Валевич Е. С., Рэйляну М. Д.
Метафизика пола в русской и западной философии
XIX – начала XX вв.

Горнова Г. В.
Соразмерность города и человека: категорический
императив градостроительства

Ковалевский А. А.
Объективация негативных переживаний человека
в пространстве города

Корчевина Л. В., Шубина М. П.
Коммуникативность повседневного жизненного мира

Красноярова Н. Г., Юношева М. А.
Философия кино: становление проблематики

Нефёдова Л. К.
Архетип ребёнка как онтологический прототип
и энергийно-смысловая форма конструирования
понимания детства в искусстве слова

Попов Е. А.
Роль философии в деструкции мифов будущего

УДК 37+316.442

М. Р. Арпентьева
M. R. Arpentieva

ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

В статье рассматриваются проблемы взаимосвязи образования и социальной дифференциации. Особое внимание уделяется проблеме массового образования и симуляции образования: превращение обучения и воспитания в симулякр и нивелировка значимости образования.

Ключевые слова: образование, культурная трансмиссия, социальный коллапс, симулякр, меритократия, бюрократия, социальная стратификация.

IDEOLOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION AND SOCIAL DIFFERENTIATION

The article discusses the problems of the relationship between education and social differentiation. Special attention is paid to the problem of mass education, and simulation of education: transforming learning and upbringing into the simulacrum and leveling the importance of education.

Keywords: education, cultural transmission, social collapse, simulacrum, meritocracy, bureaucracy, social stratification.

Философия современного образования – одна из сфер, в которой, несмотря на традицию, вопросов больше, чем ответов. Философия как любовь к мудрости, стремление к познанию предельных проблем бытия, к постижению целостности мира и целостности человека и к той универсальной связи, которая их объединяет, натолкнулась на то, что внешне выглядит как социально-экономический кризис, а внутренне предполагает серьезные деформации отношения человека к себе и миру, включая отказ от стремления понять себя и мир. В философско-культурологическом знании особую актуальность приобретает изучение процесса нарушения культурной динамики.

Одна из важнейших проблем современной культурной динамики – проблема социальной дифференциации. Культурная динамика описывает изменения или модификацию культуры во времени и пространстве посредством независимых открытий и целенаправленных реформ; культурных заимствований (стихийного или целенаправленного подражания) и культурной межгрупповой и стратификационной диффузии (стихийного обмена в процессе контакта культур), а также культурной трансмиссии – обучения. Культурная трансмиссия – процесс, благодаря которому культура передается от предшествующих поколений к последующим через целенаправленное или стихийное обучение. Культурная трансмиссия обеспечивает преемственность культуры и общества в целом, ее непрерывность во времени.

Такая непрерывность предполагает, кроме прочего, воспроизводство сложившейся системы стратификации, включая социальную и культурную дифференциацию населения. Однако в современном мире, в том числе в России, наблюдается активное углубление межгрупповых различий; рост социальной поляризации общества выразился в появлении ранее не игравших значительной роли слоев: сверхбогатых и нищих, а также новых видов и аспектов отношений «равенства-неравенства». Кризис общества – это также кризис культуры, связанный с социальной аномией и «падением нравов», исчезновением духовного начала как ведущей и значимой ценности из жизни. Культура как система ограничений и как стремление к идеалу разрушается: идеал размывается, ограничения отвергаются. В результате социальная дифференциация сближается с дифференциацией идеологической.

Эти изменения затронули все основные сферы жизни общества, включая и сферу образования. Ее поверхностная «модернизация» и опустошающее «реформирование» актуализировали проблемы коммерциализации и социальной несправедливости, необходимости организации системы доучивания в виде «непрерывного обучения» и самообразования наряду с качественной деструкцией и нивелировкой значимости основных ступеней образования, падением социального престижа и статуса образования, пропагандой невежества и власти денег. Неравенство в современном российском обществе все больше проявляется в наличии жестко фиксированной системы привилегий и лишений в отношении доступа к образовательным и иным благам и ценностям, в том числе к качественному образованию. Усиливаются проблемы воспроизводства и увеличения социального неравенства через разнообразные подсистемы и учреждения сфер образования, здравоохранения, правоохранения и т. д., обеспечения равного доступа к получению возможности реализации своих образовательных, гражданских прав и права на жизнь. Декларируемое равенство прав на получение образования противоречит неравенству реальных возможностей: усиливается предопределенность жизненного пути и социального статуса. Несмотря на то, что постмодернистское, информационное общество предъявляет повышенные требования к компетентности населения, прочно вошла в жизнь идеология регулируемого доступа и избирательности в сфере получения образования – формирования и развития профессиональной и общесоциальной компетентности, изменившая «жизненные шансы» представителей разных социальных групп на рынке труда и в жизни целом.

Современные исследователи поднимают также вопрос о дифференцированном образовании, функцией которого становится селекция более и менее талантливых людей для участия в процессе общественного управления и т. д. Отмечена важность изучения субъективного аспекта неравенства, выражающегося в его осознании и переживании преподавателями и студентами, обществом в целом. Подчеркивается, что современный этап развития представляет собой смену исторического типа культуры: на смену так называемой мобилизационной культуры СССР в России пришла культура спонтанного типа, изменился тип и ос-

нования дифференциации социальных групп. Кроме того, формируется представление об изменении роли культуры в процессах социального структурирования – дифференциации современных сообществ: повышение роли в процессах социального расслоения личных человеческих качеств типа одаренности, социализированности, культурного кругозора или культурного капитала.

Поэтому для развития современных культур и цивилизации более, чем гибкая и развернутая, идеологически «непрерывная» культурная трансмиссия, свойственно явление «культурного лага»: одни части культуры изменяются быстрее, а другие медленнее, возникают разрывы во времени между культурной и социальной динамикой, а также феномены культурного коллапса и псевдокультуры. У. Огборн, вслед за У. фон Крамером предположил, что ценностный мир человека и цивилизации в целом не успевает приспосабливаться к изменениям в социально-бытовой сфере, к смене «технологических укладов» [1; 2]. Р. Райт назвал это также «ловушками прогресса»: краткосрочное усовершенствование, которое в долгосрочном периоде превращается в регресс. К тому времени, когда обнаруживается проблема, изменить курс для общества или организации обычно бывает поздно. Каждое усовершенствование создает новые проблемы, что, в свою очередь, вызывает необходимость новых усовершенствований. С уменьшением отдачи, результативности, как правило, также связана масштабность реализации [3]. Ошибка часто связана с экстраполированием того, что, как кажется, работает хорошо на малых масштабах, при необоснованном переходе на больший. Кроме того, описан «парадокс Икара» («Icarus paradox») – капкан успеха, при котором большой успех может привести к гибели.

Главной причиной возникновения «парадокса Икара» является самоуверенность и негибкость: активное развитие только сильных сторон приводит к необоснованной самоуверенности в собственном успехе и самодовольству, возникает социальный или культурный коллапс [4; 5]. «Коллапс сложных сообществ» (collapse of complex societies) – термин, которым определяют либо внезапное разрушение цивилизации, либо растянутый во времени, постепенный, но от того не менее выраженный, упадок сверхдержав. Он характеризует уязвимость организационной структуры сообщества, связанную с внешними и внутренними изменениями сложной системы. Часто коллапс или распад связаны с децентрализацией власти, структурной реорганизацией, сопровождающей смену идеологий. При этом различие между активно-драматическим распадом сообществ («коллапс») и более спокойным внешне разрушением («упадок») весьма относительно, связано с механизмами и способами этого разрушения и выхода из него. Парадокс состоит в том, что цивилизации, их знания и умения, созданные и сформированные, чтобы успешно разрешать проблемы, в том числе создавая блага комфорта и условия для воспроизводства одних людей («творческой», или, точнее, властвующей «элиты») за счет других («нетворческих рабов»), своими «решениями» ускоряют распад. Так, даже такое «благое начинание», как введение всеобщего образования превратило само образование в «варварское». Еще Ф. Ницше, характеризуя состояние современного ему воспитания и образования, подметил наличие в нем двух противоположных тенденций: стремление к возможно большему его расширению и распространению, с одной стороны, и стремление к уменьшению и ослаблению, ограничению его – с другой. Общераспространенное образование, по его мнению, – варварство. Оно, будучи обращенным к обезличенным и ценностно индифферентным, аномичным «массам», не является качественным само и снижает «общую планку» образования в целом [6; 7]. А. Швейцер отмечал, что человек при этом «утрачивает доверие к самому себе из-за того давления, которое оказывает на него чудовищное, с каждым днем возрастающее знание» [8, с. 25]. «Количественное увеличение информации не сопровождается ее качественным совершенствованием: контрастность и противоречивость информационного «возрастающего знания» порождают столь же противоречивые моральные принципы и установки» – отмечает Ю. В. Артюхович. При этом в ситуации, названной ею «ценностным плюрализмом» равновесие общества как системы нарушается вплоть до утраты «экзистенциального» равновесия [9, с. 10].

Наиболее варварским в современном образовании, однако, является идеологический контекст, связанный с использованием образования как средства социального контроля и социальной стратификации. Государство с развитием цивилизации все больше начинает выступать в роли надсмотрщика, превращающего в фарс образование, науку, культуру. Личность усваивает идеологию обмана и подавления, сквозящую даже в самых «нравственных» формах социальной активности, культуры, науки и образования, сущность которых, вопреки декларациям, в «цивилизованных странах» практически утеряна. В моделях одновременно сайентифицированной и мифологизированной «массовой культуры» субъект массовой коммуникации – кино- и телезритель – приучается СМИ к фамильярно-потребительскому отношению к науке, искусству, людям, культуре и обществу в целом. Создание «поп-арта» как тривиализированного кича, части «массовой культуры», имитирующей и адаптирующей модернизм, также служит преобразованию элитарной культуры в «массовую», омассовление элитарности, при котором кич становится синонимом «лжекультуры, симулякра культуры: «...дешевкой, массовой продукцией, но поданной в такой упаковке, что выглядит как элитарная» (пер. мой. – *М. А.*) [10, p. 117–118]. Массовость и связанное с нею бескультурье выступают как основы рекламируемой глобализации и затем, как правило принудительной, мондиализации [11; 12; 13]. Коллапс можно понять как внезапную потерю системой социальной сложности, обеспечивающей ее энергии, необходимой для поддержания социальной стратификации, внутренней и внешней коммуникации и производительности. Сложные общества коллапсируют из-за того, что исчерпали свой дизайн («метод выживания»), а значит, изжили свое идеологическое обеспечение. Эта идея Дж.Тейнтера близка к идее А. Тойнби о том, что общества «создают проблемы, которые не в состоянии разрешить» [4]. Они не могут адаптироваться к уменьшению отдачи (diminishing returns) окружающей среды (на единицу вложенной энергии, ресурсов и т. д.), включая отдачу от использования человеческих ресурсов, включая рабов, которые в рабовладельческом строе классического или современного

вида располагаются «творческим меньшинством» («элитой») в разделе «среда». Привычное наслаждение властью, комфортом, будущим, за которые цепляются представители «элиты», перестает удовлетворять их и их рабов, ту социальную «среду», ресурсами которой оплачиваются жизненные счета «элиты», в том числе «интеллектуальной элиты».

Некоторые черты социального коллапса можно объяснить ограниченностью ресурсов, нарушениями структур и популяционной динамикой: цивилизации стремятся возвратиться к менее сложным, менее централизованным социально-политическим формам и технологиям. Так, типичны дестратификация (общества становятся относительно более эгалитарными), деспециализация (социальные институты, поддерживающие специализацию, разваливаются, люди приобретают общие навыки труда в повседневной жизни), децентрализация (люди начинают вести более независимый и свободный образ жизни), деструктуризация (самодостаточный образ жизни), депопуляция (уменьшение плотности населения, от восстановления демографического баланса между сообществом и истощенной окружающей средой, включая, как отмечалось, среду рабов, до полного исчезновения). Кроме того, общество может постепенно войти (быть поглощено) в более динамичную межнациональную или межрегиональную структуру. Все эти модели и варианты изменений, в том числе процесс культурной трансмиссии, отражают взаимосвязанные обстоятельства, усиливающие друг друга. Источником же этих обстоятельств является идеология, ее трансформация под влиянием внешних и внутренних вторжений, направленных на разрушение межпоколенной трансмиссии, ее компонентов: социализации и инкультурации.

А. Дж. Тойнби, рассмотрев переход всех цивилизаций через несколько отличительных этапов, отметил, что возникновение контролирующей развитие общества элиты неизбежно, однако распад цивилизаций происходит не из-за потери контроля над окружающей или человеческой средой, общества становятся неспособными решать новые проблемы, поскольку их структуры настроены только на решение старых. Фиксация на старых методах ведет к тому, что «творческое», т. е., по «железному закону олигархии» Р. Михельса, олигархическое меньшинство деградирует из-за поклонения прошлым успехам, становится неспособным адекватно реагировать на новые вызовы. При этом, согласно другому «железному закону» – меритократии Кр. Хейза, – неравенство, рожденное меритократической системой, приводит к тому, что меритократические «лифты» отказывают [4; 14; 15; 16]. Термин «меритократия» как «заслуженная власть» введен Х. Арендт и М. Янгом [17–20], однако, несмотря на все надежды исследователей, меритократия вырождается со временем в традиционную бюрократию, интересующуюся только собственными нуждами и потребностями и со временем отказывающуюся от выполнения непосредственных обязанностей [21; 22].

Кроме того, «варварскими» образование, культура и наука становятся и потому, что в эпоху постмодерна как эпоху всеобщего нигилизма и аномии, в эпоху «магического сознания», наступившую после «смерти Бога», «мир сделался «бесконечным». Уникальная и единственная перспектива, перспектива мира, заданная Богом, в сознании человечества распалась, став лишь фикцией, вместе с нею распалась и иллюзия единства бытия, а затем и само бытие. Открывшийся хаос, однако, можно толковать как лишь иной вид перспективности бытия, ждущий очередной обладающей волей к власти интерпретации.

Сосуществование множества перспектив определяется тем, насколько точно воля к власти каждого видящего направлена на мир и объекты, с какой силой она себя в них утверждает, пытаясь их завоевать. Даже вещь – лишь точка зрения на мир. Сражение идеологий и основанных на них знаний и умений, передаваемых в процессе обучения, вырастает в сражение людей. В магическую эпоху повсеместного варварства, «оттолкнувшись» от идей социального равенства, человечности, совершенства, гуманности, общество пришло к идее социального использования, потребления. При этом в список потребляемого и передаваемого в процессе трансмиссии включены само общество, его члены, включая человека, жизнь в целом [23; 24]. «Моральная дискретность выступает противоположностью моральной континуальности – строгому, последовательному и обязательному соблюдению моральных норм, вне зависимости от обстоятельств…», – пишет Ю. В. Артюхович [9, с. 12]. Моральная континуальность связана со стабильным состоянием ценностей социума и самого социума. По ее мнению, «моральная поливалентность и дискретность, моральная дистанцированность и дезадаптация личности стали… приметой современной реальности» [9, с. 13]. Поэтому «необходимо корректировать моральное сознание соотечественников на основе фундаментальных гуманистических ценностей; влиять на нравственный выбор аксиологических приоритетов в политике, экономике, образовании, производстве с позиции моральной континуальности и «повседневного гуманизма» [9, с. 13].

По мере распада цивилизаций формируется «внутренний пролетариат», создающий всеобщую церковь, идеологию, обслуживающий «всеобщее государство», а также «внешний пролетариат», создающий «стаю варварских военизированных банд. Автономные высокостатусные, высокообразованные или просто «бесцеремонные» субъекты из числа подлежащих уничтожению «больных, преступников и оппонентов», трансцендирующие в период социального распада, в поисках новых решений приводят к рождению новой идеологии, вокруг чего может организоваться последующая цивилизация, новая культура, включая и новое образование. В последнее время на это претендует идеология социального служения, которая, как отмечалось, обеспечивает, кроме прочего, социально-политическую мобильность и лояльность общества и правящей «элиты». В рамках данной идеологии развивается также идея самопомощи/взаимопомощи: активизации и фасилитации, активизации ресурсов самого населения в противостоянии страхам и угрозам уничтожения со стороны государства. Развиваются идеи интерсубъективного обучения, заменяющие столь распространенное «социально ангажированное» обучение – услугу, формирующую и развивающую «квалифицированного потребителя» вместо «творческой личности» или просто человека.

Особенно страдают от провалов и коллапсов социальных систем молодежь и пожилые люди, поскольку происходит нарушение преемственности, нарушается передача не только вторичных, но и базисных элементов культуры. Преемственность обеспечивается контактами носителей разных возрастных групп культуры, выступающих в роли учителей и учеников. Для нее необходимо, чтобы в исторических перипетиях и катаклизмах (революциях, катастрофах, войнах, терактах и других конфликтах) не погибали хранители культурных ценностей. В некоторых случаях, однако, погибают целые сословия и народы. Причем их гибель является не только спонтанным «самоуничтожением», но результатом целенаправленных действий со стороны внешних или внутренних групп и организаций [25; 26].

Пропагандируемый и активно осуществляемый геноцид, особенно в его детоцидном и геронтоцидном вариантах, приводит к разрывам культурных цепей, коллапсам. Общество пришло на грань самоуничтожения, выбрав для этого самый простой способ: нарушение культурной трансмиссии и замену трансмиссии, сопутствующих ей процессов культурной аккумуляции (накопления), интеграции (объединения) и диверсификации (разветвления) и дифференциации. Культурный плюрализм возводится в идеал, осуществляется культурная, или, точнее, «псевдокультурная» экспансия (распространение) как замена ценностей, идеологии одной культуры ценностями или симулякрами ценностей – другой. В данном случае замена ценностей жизни и человечности ценностями потребления и власти. Вместе с ними знания и умения человека как человека, профессионала, духовные знания и умения и знания и умения в сфере межличностных отношений девальвируются, остаются лишь знания и умения потребления (каннибализма). Воспитание детей и молодежи в школах и вузах завершает этот процесс: следующие поколения в массе своей вырастают без шансов на выживание.

Уже сейчас можно увидеть, как поколение миллениалов или «цифровых аборигенов» теряет способность к чему-то, что требует творчества и усилий, преодоления внутренних и внешних преград. Бесконечные «селфи» и римейки множат упрощенные образы себя и мира, подменяя творческий поиск удовлетворенностью «наличия ответа». Образование окончательно теряет свою «элитарность», а значит, и смысл. На этом фоне все сильнее раскручивается спираль молчания (the spiral of silence), это, как утверждает Э. Ноэль-Нойман, приводит к тому, что каждый отдельный несогласный с движением того или иного «Окна Дж. Овертона» (внедряющего очередную разрушительную для личности и общества мысль под видом «толерантности», «демократии», «мультикультурности», «глобализации» и т. д.) человек с меньшей вероятностью выскажет свое мнение на ту или иную тему, когда понимает, что находится в меньшинстве, поскольку боится возмездия или изоляции (игнорирования) [5; 27].

Противостоять этой спирали и происходящей социальной катастрофе могут лишь высокообразованные и/или более-менее состоятельные люди, а также некоторые «бесцеремонные» трасцендентирующие индивиды, не боящиеся изоляции, которые с большей вероятностью выскажутся или могут настаивать на истине и истинных ценностях вне зависимости от общественного мнения. Это меньшинство – необходимый фактор изменений, развития, податливое большинство – условие стабильности, в том числе стабильности самоуничтожения, коллапса, к которому его ведет другое меньшинство – «элита». Преодоление «спирали молчания» возможно за счет нейтрализации в коммуникативном поле идей, порождающих социальные страхи, или вброса в него более сильных социально-политических идей, т. е. новых идеологий, способных противостоять коллапсу и вырождению.

Особенно важную роль в формировании и трансформации ориентаций граждан в сфере образования и культуры, а также в жизни в целом сейчас играют манипулятивные технологии, стимулирующие склонность доверяться симулякрам и имитациям, преобразованию реальности на основе вымыслов заинтересованной в их распространении, манипулирующей сознанием других людей группы. Симулякры в становлении общественно-политического сознания в современном мире связаны с распространением идеологии социальной аномии и потребления, при которых человек с его мечтой о сверхчеловеческом, оттолкнувшись и оттолкнув от себя реальность, теряет понимание «сверхчеловеческого» в бесчисленных симулякрах [28; 29]. Имитации или симулякры сверхчеловека нуждаются лишь в симулякрах общественно-политического сознания, которые щедро предоставляются СМИ и другими участвующими в этих «играх» под эгидой государства и общественных организаций институтами. Особенно явно это заметно в сфере образования, формирующего социально-политическое сознание, а также в сфере социальной политики государств и общественных организаций, «павших» жертвами симулякров ранее остальных, и вместе с тем продолжающего быть ареной групповых и индивидуальных сражений за «передел» власти. Создание симулякров в гиперреальности эпохи постмодернизма обречено на приобретение статуса единственной и самодостаточной реальности, а затем – на полное крушение этой реальности. Однако к осознанию реальности перекрывает доступ наркотик власти – возможность стать единоличным властителем и жителем мира, которому принадлежат все ресурсы и возможности вершить чужие судьбы и уничтожать себе подобных, «признавать негодными», «слабыми звеньями» тех, кто не выбрал нишу потребления (социального каннибализма) или оказался менее проворным [30; 31].

Заложенное в симулякрах постмодернисткой эпохи отчуждение человека не только от других людей, от себя, но и от самой идеи человеческого, превращает человека в такой же неопределенный и многозначный объект, как и остальные. Этот объект вместе с устаревшим для «кукловода» смыслом может быть уничтожен любым актуальным в рамках следующего нравственного симулякра способом. Примерами наиболее актуальных для современного момента развития цивилизации являются симулякры правозащиты и правоохраны, а также симулякры превосходства и бессмертия. Первые обращают внимание на необходимость тотального контроля реальности, особенно той, что противостоит симулякрам и может ее разрушить. Вторые – на необходимость уничтожения «слабых звеньев». Уничтожение «лишних» с целью улучшения определяемого

нравственным симулякром качества своей жизни и превращение оставшихся, «необходимых» для поддержания симулякров и их создателей, в рабов – две основные тенденции развития цивилизации каннибалов и одновременно указатели линий ее разрушения, коллапса.

В фашизме XX в. социальный каннибализм не был поставлен как организующая идея отношений человека с обществом в центр: он существовал «наряду» с остальными идеями, включая «евгенику» как идеологию превосходства, служившую основой решения о рациональности и легитимности подавления и уничтожения других. Однако в социальном каннибализме XXI в. легитимность уже не требуется: подавление и уничтожение других есть «смысл в себе», самостоятельная, антигражданская, антисоциальная идеология, или, точнее, псевдоидеология. Нормализация социального каннибализма, к сожалению, – факт свершившийся. Тем не менее извлекать уроки из него и комментировать проявления деятельности данной группы лиц, строящей на пустоте абсурд своей жизни, ломающей жизнь других, предпринимать усилия по заполнению «пустоты» фактами реальной жизни, сворачиванию спирали молчания, – существующая возможность выживания в мире, где, по словам классиков экзистенциализма, выживание невозможно.

Редкие попытки и описания путей противостояния сложившейся системе изымаются из оборота, как в своей время исчезло «социалистическое наследие» одного из ведущих психологов – А. Адлера – его учение о «второй демократии». Суть учения проста: используя модель волн от брошенного в воду камня, А. Адлер описал условия, при которых поведение и жизнь каждого отдельного уважающего себя и жизнь человека, исходящего из системы истинных, а не фиктивных ценностей, преобразует «кругами» – стратами жизнь окружающих его людей: постоянство, спокойствие, реалистичность, доверие себе и миру. Трансцедентирующий принцип «Делай это все равно» Матери Терезы также отражает суть второй демократии: любовь, уважение, достоинство, нравственность одного человека изменяют мир вокруг него. Согласие верить в симулякры, лишенная достоинства и безнравственная жизнь, ненависть и потребительство приводят человека и его окружение на разные ступени рабства. Доминирующее меньшинство, «чтобы выжить» и выжить хорошо, на фоне ничем не контролируемого стремления ко все большей власти и подавлению самой возможности сопротивления, стремится к мондиализации – усилению бюрократической системы до максимума. Обслуживающий его «внутренний пролетариат» создает всеобщую идеологию, «внешний пролетариат» создает, как пишет А. Тойнби, «военизированные» банды, разрушающие остатки сопротивления симуляции культуры и образования. Только автономные субъекты, обычно из числа подлежащих уничтожению высокообразованных, психически больных, преступников и иных оппонентов, трансцендирующие и вопреки страху сохраняющие в период социального распада нравственное отношение к себе и миру, приходят и приводят людей к новой идеологии, возрождению, новой цивилизации, а также реального образования: опирающегося на духовно-нравственные ценности и воспитывающего зрелых, свободных и ответственных личностей, партнеров, профессионалов, служащих обществу и стране [32; 33]. Только это может помочь превратить «варварское» образование и культуру в настоящие, восстановить процессы культурной трансмиссии, включая те, что должны транслировать опыт таких «изживших» себя ценностей, как справедливость, братство, гуманизм [34]. Это поможет восстановить ценность культуры как таковой.

---

1. Ogburn W. F. Social change with respect to culture and original nature. Oxford, England: Delta Books, 1966. 210 p.

2. Von Krämer W. Fortschrittsfalle Medizin (Medical progress traps) // Der Spiegel. 1989. 13 March. P. 142–162.

3. Wright R. A. Short History of Progress. N.-Y.: Carroll & Graf Publisher, 2004. 320 p.

4. Тойнби А. Дж. Цивилизация перед судом истории. М.: Рольф, 2007. 592 с.

5. Noelle-Neumann E. The theory of public opinion: The concept of the Spiral of Silence // Communication Yearbook / J. A. Anderson (Ed.). Newbury Park, CA: Sage, 1991. V. 14. P. 256–287.

6. Schrakk J. Snap, Crackle and Popular Taste. N.-Y., 1977. P. 117–118.

7. Tainter J.A. The collapse of complex societies. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 262 p.

8. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М.: Прогресс, 1992. 574 с.

9. Артюхович Ю. В. Моральная поливалентность и дискретность личности в информационном социуме // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 3 (7). С. 10–13.

10. Miller D. The Icarus Paradox: How Exceptional Companies Bring About Their Own Downfall. N.-Y.: Harpercollins, 1992. 256 p.

11. Ашин Г. К. Современные теории элиты: критический очерк. М.: Междунар. отношения, 1985. 256 с.

12. Лапин Н. И. Пути России: социокультурные трансформации. М.: ИФ РАН, 2000. 194 с.

13. Лыков А. Б. Мировое государство как будущее международного сообщества. М.: Проспект, 2013. 248 с.

14. Hayes C. Twilight of the elites: America after meritocracy. N.-Y.: Crown Publishing, 2012. 292 p.

15. Де Токвиль А. Демократия в Америке / предисл. Г. Дж. Ласки. М.: Прогресс, 1992. 554 с.

16. Michels R. Zur Soziologie des Parteiwesens in der modernen Demokratie: Untersuchungen über die oligarchischen Tendenzen des Gruppenlebens. Leipzig: W. Klinkhardt, 1911. 401 s.

17. Pournelle J. The Iron Law of Bureaucracy // Chaos Manor Special Reports. 2006. April, 3 – 9, № 408. URL: http://www.jerrypournelle.com/reports/jerryp/iron.html (дата обращения: 25.12.2015).

18. Янг М. Возвышение меритократии // Утопия и утопическое мышление: антология зарубежной литературы / сост., ред. и пред. В. А. Чаликовой. М.: Прогресс, 1991. С. 317–347.

19. Arendt H. The crisis of education // Arendt H., KohnJ. Between Past and Future. N.-Y.: Penguin Classics, 2006. P. 190–195.

20. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. М.: Академия, 1999. 949 с.

21. Белл Д., Ли Ч. Сострадательная меритократия // День. 2013. № 186.

22. Гротендик А. Урожаи и посевы. Ижевск: РиХД, 2001. 288 с.

23. Мазурова Л. Потребитель нынче в дефиците? // Литературная газета. 2008. № 32. 8 августа.

24. Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социология преступности. М.: Прогресс, 1966. С. 299–313.

25. Оруэлл Дж. 1984 и эссе разных лет. М.: Прогресс, 1989. 384 с.

26. Кун Г. Возвращение из преисподней: денацификация послевоенной Германии // Историк и художник. 2007. № 2. С. 161–176.

27. Beck Gl. The Overton Window. N.-Y.: Threshold Editions, 2010. 336 p.

28. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. Тула: Тульский полиграфист, 2013. 204 с.

29. Бодрийяр Ж. Соблазн. М.: Ad Marginem, 2000. 320 с.

30. Бжезинский Зб. Выбор. Глобальное господство или глобальное лидерство. М., 2010. 264 с.

31. Ладягин Ю. С. Русский административный восторг // Проблемы теории и практики управления. 2005. № 3. С. 8–15.

32. Масбург Л. Удивительная мать Тереза. М.: Триада, 2012. 272 с.

33. Милошевић З. Америка и фашизам. Репу̀блика Срѝбија, Београд, 2011. 147 бр.

34. Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений (1871–1872) // Ницше Ф. Философская проза, стихотворения: сб. Минск: ООО «Попурри», 2000. 628 с.

© Арпентьева М. Р., 2016

УДК: 159.9.01+159.923

А. С. Бугайцова
A. S. Bugaitsova

САМОДОСТАТОЧНАЯ ЛИЧНОСТЬ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ

В статье рассматривается вопрос понимания феномена самодостаточности личности в контексте экзистенциальной философии. Представлено новое определение индивида – Homo sibisufficiens – личности, чьи индивидуально-психологические особенности обозначили стержневую атрибутивную характеристику человека в работах многих философов-экзистенциалистов. Особое внимание уделено авторскому изложению уровневой структуры самодостаточности, которая подчеркнута также в ряде трудов представителей экзистенциальной философии и психологии.

Ключевые слова: самодостаточность, структура самодостаточности, экзистенция, опыт самодостаточности, самотрансценденция.

A SELF-SUFFICIENT PERSON IN EXISTENTIAL PHILOSOPHY

The article dwells upon the problem of understanding the self-sufficiency phenomenon of a person in the context of existential philosophy. The new definition – Homo sibisufficiens – for the man, whose individual psychological particularities determined the pivotal attributive characteristics of a person in various works of philosophers-existentialists, is presented. The special attention is paid to the author's presentation of the level structure of self-sufficiency which is underlined in the numerous works of the representatives of existential philosophy and psychology.

Keywords: self-sufficiency, structure of self-sufficiency, existence, experience of self-sufficiency, self-transcendence.

В экзистенциальной философии логической осью является осознанное существование личности. Оно может пониматься как форма чувственного созерцания либо рефлективная категория, как сущность вещи либо ее акциденция, как логический предикат либо реальный субъект, как простая связка в суждении либо форма действия вещей [1]. «Существовать» означает действовать на себя, быть причиной и вместе с тем – действием этой причины, создавать себя посредством себя.

Известный теоретик экзистенциальной психологии Р. Мэй утверждает, что экзистенциализм не просто философское направление, а культурное движение, отображающее глубины эмоциональных и духовных измерений личности в психологической ситуации, которая выявляет имеющиеся у человека уникальные психологические трудности.

В рамках нашей статьи нам бы хотелось представить Homo sibisufficiens – человека самодостаточного, личность, которая ощущает свою персональную исполненность, полноту, завершенность; личность, самостоятельно устраивающую свой быт, порядок жизни, вектор деятельности, не зависящую от социальных рамок, в поведении которой порой обнаруживаются экзистенциальные противоречия, проявляющую уникальный набор черт.

Изначально при абстрактном размышлении о самодостаточной личности возникает образ субъекта, атрибутами которого являются строгая самостоятельность, безапелляционная автономность, невозмутимый нрав и нонконформизм. Казалось бы, что любые возможные попытки социума приблизиться к такому субъекту являются безуспешными и несут негативные последствия для самого социального круга, поскольку сам субъект не стремится к налаживанию контакта, «замкнут в себе». Разъяснение особенностей устроения самодостаточной личности кроется в решении фундаментальных проблем экзистенции человека. В связи

с этим обратимся за помощью к представителям экзистенциальной философии и психологии.

Постижение своей экзистенции человеком достигается не просто посредством констатации впечатлений, переживания определенных событий и опыта, а благодаря включению собственной личности в предопределенные пограничные состояния, трудноразрешимые ситуации и процессы, которые возникают в динамичном социальном мире. Жизнь во всех ее проявлениях конструирует целостный и в то же время многогранный и неповторимый облик индивида, экзистенциальная задача которого состоит в осмыслении и принятии того, что с ним случается, трансформации своей индивидуальности сообразно череде внешних модификаций в мире.

Осмысляя свое существование, со временем человек увлекается вопросами, которые в экзистенциальной философии называются экзистенциалами, своеобразными модусами, которые определяют существование конкретного индивида. Экзистенциалы – это способы существования человека, выявления сущностных характеристик Я, категории человеческого бытия, ценностные узлы, квинтэссенции смыслов, целей, стремления людей, мировоззренческие конструкции.

Существует разделение между экзистенциальными феноменами по принципу полярности, а также отдельными фундаментальными основаниями человеческого бытия. К первым, положительным, относят веру, надежду, любовь; к отрицательным – одиночество, страх, смерть. Фундаментальные явления включают духовность, свободу, ответственность, телесность, творческую активность.

М. Г. Мурашкин при изучении феномена самодостаточности отмечал, что в контексте религиозной духовности существует взаимосвязь этого явления с возрастными особенностями человека, его динамическими психическими процессами, например: темпераментом, эмоциональностью, творческими озарениями. Плюралистичные условия постмодернистического развития науки позволяют учитывать как неповторимость чувственной сферы личности, так и влияние социума на развитие духовности. Особое внимание исследователь уделяет работам К. Ясперса, А. Бергсона, Г. Марселя, Б. Рассела, Х. Ортеги-Гассета, М. Экхарта, М. Хайдеггера, К. Поппера и др. М. Г. Мурашкин подчеркивает, что те работы, в которых зафиксированы проблемы мистицизма и мистических состояний, задают уровень и ориентиры направлений, способствующих изучению опыта самодостаточности в контексте различных аспектов религиозно-мистической духовности, что дает возможность различать самодостаточность в аспекте переживания, состояния или опыта. Автор указывает, что самодостаточность как состояние представлена в человеке чувством, лишенным содержания; как переживание она выражена беспредметным чувством счастья; как опыт самодостаточность представляется знанием человека, которое сопряжено с чувством контакта с состоянием и переживанием самодостаточности [2, с. 19].

В условиях исторического движения модернистских тенденций осмысление переживания самодостаточности как явления надсознательного характера требует внедрения его в структуру знаний. В XX веке в духе модернизма появляются определения переживания самодостаточности как особого инсайта (А. В. Брушлинский, Д. Гудолл), экстаза (М. Хайдеггер, С. Гроф), озарения, вдохновения, просветления (Я. Парандовский, Г. Лорка, Д. Радьяр), творческого процесса (М. Арнаудов), психической реальности (А. Адлер, К. Г. Юнг), творческого ума в определенные периоды жизни (Э. Эриксон) [2, с. 36].

Выводы, к которым приходит исследователь, могут объяснить неординарность данного феномена: с одной стороны, при переживании самодостаточности человек сохраняет в себе стремление и созерцательную деятельность, но, с другой стороны, в этот же самый момент он лишен стремления, а значит, и этой деятельности. Также профессор М. Г. Мурашкин заявляет, что в период детства существует сильная привязанность к взрослым, и социальная среда может сформировать чувство неполноценности и недостаточности. Это может завести определенные компенсаторные механизмы, которые создадут условия для возникновения самодостаточности в плоскости религиозной духовности. Человек, имея свободный выбор и отдавая предпочтение, например, определенному вероисповеданию или определенной религии, может ощутить те провоцирующие факторы, которые актуализируют состояния, сходные с самодостаточными [2, с. 264]. Таким образом, автор очерчивает перспективу трансценденции человека, превосхождения себя и изменения личностных реалий, которые предопределяют бытие этого индивида.

В труде «Смысл и назначение истории» (1949) К. Ясперс с точностью очевидца передает нам дух своей эпохи, размышляя о социально-культурном, духовном фундаменте человеческого развития. И тем ценнее становятся его идейные размышления в наше время, когда человечество живет, будучи погруженным в бесконечные информационные потоки, а технологические достижения создают новую платформу для развития социума, соответственно и общечеловеческие ценности подвергаются значительным изменениям, становится возможным проследить эти самые модификации аксиологического плана.

Личность нашего времени не может формироваться, если усваивает то, что подает ему традиция мира, так как, отдаваясь только этому, индивид «рассеивается». «Человек зависит от себя как единичного в новом смысле; он должен сам помочь себе, если уж он не свободен посредством усвоения всепроникающей субстанции, а свободен в пустоте «ничто». Если трансценденция скрывается, человек может прийти к ней лишь посредством самого себя [3, с. 376].

Человек всегда больше того, что знает о себе. Он не одинаков во всех случаях, он есть путь; не только существование, установленное как пребывание, но и возможность, подаренная свободой, благодаря которой человек может фактически действовать и решать, что он есть. Человек пресекает пассивность возникающих тождественных кругов, а его активность определяет продолжение движения к цели.

В связи с этим хочется отметить некоторые схожие моменты в авторской идее уровневой структуры самодостаточности, а именно в конативном параметре (определение деятельности по критерию активности и пассивности) и волюнтивном (параметр реализации усилий в достижении результатов). Имеются подвиды, которые соотносятся

с каждым из уровней развития самодостаточности: праксиологический уровень определяется внешне и внутренне пассивной деятельностью, неэнергозатратной реализацией усилий; акмеологический – характеризуется внешне и внутренне активной деятельностью, при этом самодостаточность характеризуется личностными энергозатратами индивида; а на уровне трансцендентальном выявляются дихотомии – внешне или внутренне пассивная деятельность, внешне или внутренне активная деятельность, и параметр энергозатратности четко не определен каким-то конкретным индикатором. Это происходит потому, что трансцендентальный уровень весьма своеобразен, являет собой скачок в духовном и культурном развитии личности, и только знакомясь со стилем жизни конкретно взятого индивида, его личными убеждениями и взглядами, наблюдая его поведение по отношению к социуму, можно четко выявить, имеет ли его самодостаточность направленность на внешнюю сторону или только на внутреннее состояние человека.

Всякое познание в мире, а соответственно, и познание человека, это частная перспектива, благодаря чему для индивида появляется поле, пространство его ситуации. Мысля о себе, он лишь освещает путь, но сам для себя остается незавершенным. То, что он некогда потерял, когда был полностью предоставлен самому себе, может вновь открыться в новом образе. И стремясь познать себя, человек приходит к выводу, что он больше, чем есть. Этот аспект познания себя, других, себя на фоне других людей, находит отображение в наших идеях о типах самодостаточности. По глубине размышлений и представлений о себе и мире на трех уровнях самодостаточности выделяем примитивную, конкретную, абстрактную самодостаточность.

Не вдаваясь в подробности, следует сказать, что данные характеристики видов самодостаточности объединяет рефлексия и когнитивный интерес личности к себе и окружающему миру, но отличает специфика этих представлений: говорим ли мы о том, насколько мы хороши или плохи, или оцениваем ли мы простоту или сложность установления социальных контактов, или же думаем о невозможности обрести себя – все это ступени разделения самодостаточности на разных уровнях.

Экзистенция самодостаточной личности просматривается в возможности человека сделать собственный, уникальный, аутентичный выбор, не продиктованный социальным окружением, это свобода определения своей линии развития, деятельности в этом направлении.

В своем дневнике записью от 27 февраля 1940 г. известный писатель, философ-экзистенциалист Ж.-П. Сартр показывает связь между феноменом любви и человеком как самодостаточной экзистенцией: «Во всяком всевластии чувства, наподобие того, что я теперь переживаю, кроется непонятно какая неподлинность. Это отчаянная попытка убежать от одиночества. Но еще нужно понять, что это значит. Вот распространенная потребность: желание “быть любимым”. На первый взгляд не так уж очевидно, что должно хотеть быть любимым, если сам любишь. В особенности если придерживаешься повсеместно распространенных психологических принципов. Если принять их, и если человек – это экзистенциальная самодостаточность, ему следовало бы хотеть обладать объектом любви, заполучить его в полное владение, видеть полную зависимость. Чего еще надо? Подобная зависимость встречается чаще, чем можно было подумать, однако она далеко не удовлетворяет; она только усиливает упорство этого стремления, которое – по ту сторону абсолютной покорности – ищет того, что ускользает от порабощения, ищет свободного сознания, любви которого и домогается. Я прекрасно понимаю, что любовь живого существа, которое является чьей-то собственностью, многое упрощает для собственника. Но я вижу также и то, что тому, кто хочет абсолютной власти, наплевать на любовь: ему довольно и страха».

Э. Фромм в книге «Человек для себя» раскрывает понятия экзистенциальных и исторических дихотомий. Подходя к данному вопросу с позиций субъективизма, он объясняет, что человек есть часть природы, субъект ее физических законов, неспособный изменять их, и все же выходит за пределы остальной природы (в этом смысле акцент делается на самотрансценденции личности, которую Фромм явно не обозначает, но указывает на предпосылки к ее проявлению). «Человек обособлен, будучи в то же время и частью; он бездомен и при этом прикован к дому, который делит с другими творениями. Заброшенный в этот мир, в место и время, которых не выбирал, он оказывается выброшенным из мира опять же не по своей воле. Осознавая себя, он ясно понимает свою беспомощность и ограниченность своего существования» [4, с. 45–46].

Подобное высказывание встречается у Н. А. Бердяева, который констатировал сложность описания человека посредством выделения дихотомий. Его размышления опираются на раздвоенность человеческой природы: человек есть существо падшее и греховное, но жаждущее спасения и исцеления, творческой реализации, призванное к продолжению миротворения. В преодолении страха, оторванности личность ищет свои формы связей с миром, в котором хочет обрести безопасность, покой.

Человек одинок в той мере, в какой он уникальное существо, не тождественное никому и осознающее себя отдельной особью; но в тот же самый миг он связан с другими. Одинок он и тогда, когда предстоит выбор или самостоятельное решение. Он все равно не сможет перенести одиночество, обособленности от ближних, потому что его счастье зависит от чувства солидарности с близкими, полноценности в отношениях.

Когда личность сталкивается с противоречиями своего существования, то может по-разному реагировать. Пытаясь отменить свою свободу, превратив себя в инструмент внешних сил, топит свое истинное Я, при этом неизбежно возникает чувство беспокойства, дискомфорта, тревоги и неудовлетворенности. Решение этой проблемы – встретить трудности с осознанием своего полного одиночества и ответственности, чувством предоставленности самому себе. Неуспокоенность в таком случае способствует проявлению внутреннего личностного потенциала, наращиванию сил противодействовать обстоятельствам, которые стесняют. Творчество, активность, настойчивость, включенность индивида в процесс жизни помогут ему раскрыть свою личность в полноте своих возможностей и, не останавливаясь на достигнутом, ставя новые задачи для реализации, человек будет раскрывать силы, будет самим собой для

себя, достигнет счастья реализуя дар разума, любви, продуктивного труда.

Экзистенциальная антропология Г. Марселя сосредоточена на анализе непосредственно-чувственной жизни, конкретных ситуаций, в которой пребывает индивид. Истинная свобода для него – это быть собой, преодолевая подчинение обстоятельствам, почувствовать Абсолют, стать ближе к Богу. Бытие в философствовании христианского экзистенциалиста есть уплотненность экзистенции, гарантия ее характера вне границ времени, абсолютное основание фундаментальных теистических ценностей веры, братства, любви, надежды. Отсюда становится ясно, что для Марселя в бытии идеальна сфера интерсубъективности, принадлежность другому, сближение и открытость. Интерсубъективностью Марсель называет любовь и при этом разъясняет, что есть автоцентрическая любовь, означающая владение другими для себя, и жертвенная любовь – любовь, отдающая себя любимому. В широком значении любовь у экзистенциалиста представляется двойной гетероцентричностью, включающей дружбу – каждый участник отношений становится центром для другого [5].

Онтологическая тайна экзистенции выявляется в духовных ценностях – вере, надежде, любви, и сосредоточенность на собственных духовных особенностях позволяет нам познать себя [6]. Человеческое бытие немыслимо вне общение с другими людьми, исконно индивид живет в соучастии в делах ближних, божественном бытии. Безоговорочное дарения себя другому, душевный диалог между людьми создает благоговейное бытие в Боге. А «неподлинность» человеческих отношений, расколотый внутренний мир являются результатом утраты ценностей, забвения религиозно-нравственных норм, пути и целей. В связи с этим возникает идея о том, что источник творческой активности находится в постоянном самопревосхождении, самотрансценденцировании, ведущем к Богу. И тогда «подлинный человек» есть личность, устремленная к миру высших ценностей. Абсолютные ценности, которые можно обрести с Богом, «создадут» целостный мир индивида, обогатят интерсубъектные отношения.

Сколько бы философ не затрагивал тему ценностей экзистенции личности, на первом месте всегда будет любовь, свет, которым можно освящать других и приближаться к Богу. В этом и выражается фундаментальная позиция теистического экзистенциализма. Также необходимо подчеркнуть, что Марсель в противопоставление любви ставил гордость, суть которой проявляется в отторжении людей, черпании сил лишь для себя, самонасыщении, что разрушает человеческую коммуникацию. Деструктивная сила гордыни может привести к ненависти не только окружения, но и самого себя. Обосновывая свою философскую позицию, Марсель создает философию надежды и любви, которая зиждется на постулатах веры в Бога, поиске высших добродетелей и ценностей, которые обогатили бы внутренний мир человека и упростили коммуникацию с обществом [7, с. 243–245].

Неординарный представитель атеистического экзистенциализма Жан-Поль Сартр благодаря своим литературным произведениям создает портрет Homo sibisufficiens. Самодостаточность у него – переживание определенной глубины своего существования. В его литературном мире герои абсурдны, в пустой бессмысленности суеты постигают жизнь с ее нерушимыми истинами, к тому же самостоятельно, без помощников, советчиков, одиноко и обособленно. Натуралистическая констатация факта бытия у Сартра происходит наряду с выявлением самодостаточности у индивида, который становится заложником собственной трудноразрешимой жизненной ситуации, усугубляя ее глубоким самоанализом и самоопределением.

В самом известном произведении «Тошнота» (1938) протагонисту открывается омерзительная картина экзистенции, которая ничем не прикрыта, абсурд и хаос захлестывают героя, отчаяние и безысходность – его спутники. Герой был бы рад преодолеть разделенность с другими людьми, но пропасть слишком велика – страдание от одиночества заставляет его пребывать в изоляции, потому что он опасается быть непонятым, но при этом, отдаляясь от социума, он все равно остается непринятым. Он знает, что обречен, но даже если нарушит свое одиночество, бремя невозможности высказаться будет его угнетать. Одиночество и свобода стали его мучителями и учителями [8].

Герой в конце романа становится на путь, который поможет ему выйти из бездны непонимания, самонедооцененности, страха: несмотря на то, что у него возникали мысли о суициде, он твердо вознамерился закончить начатое дело, довершить свое творческое развитие, замещая пустоту бытия своим творчеством, выходом за пределы того, каков он есть. Он видит настоящее спасение от рутинности, автоматизированности, повседневной экзистенциальной бессмысленности, и одновременно с этим пытается возрасти в глазах людей посредством самотрансценденции.

Ясно видно, что главный герой сделал большой переход от самодостаточности праксиологического уровня, когда человек живет слишком тесно в своем мире, не впуская в него никого. Затем протагонист переходит на иную стадию, как бы «расширяет» границы своего Я, общаясь с определенными людьми, найдя желание преодолеть себя самого. Таким образом, совершается переход на уровень акмеологической самодостаточности.

В каждом произведении и труде философов-экзистенциалистов просматривается тенденция к отображению проблематики экзистенциальной психологии и самодостаточной личности. Различные вызовы, социальные коллизии, будоражащие жизнь человека, становятся одновременно лестницей, по которой он может шагать то вверх, то вниз, переживая экзистенциальною полноценность или погружаясь обратно в пучину личностных проблем и кризисных ситуаций. И неважно, насколько часто человек задает вопросы относительно своей экзистенции, его самодостаточность точно так же может возрастать или угасать, каждый раз давая новые стимулы для ее проявления. Будь то личностный эгоизм, нарциссизм, осознание полноценности и богатства своего внутреннего потенциала для продолжения своей экзистенции или же это глубокое самосозерцание, самоидентификация в миру других, чужих, непохожих людей, поиск нового смысла жизни и деятельности.

Выделяемые экзистенциалистами проблемы жизни и смерти, смысла и абсурда, свободы и детерминизма, общения и одиночества, можно наблюдать, вероятно, и в жизни самодостаточного человека, он с этим также сталкивается и выстраивает свою линию поведения. Раз-

ница восприятия ситуаций выделяется лишь по уровням самодостаточности: например, на праксиологическом – экзистенциальные проблемы будут затрагиваться в аспекте самонасыщения, обеспечения собственного комфорта и самонаслаждения. На уровне акмеологическом ответы на жизненные запросы перекликаются с аспектом обеспечения и себя, и других людей, с активной деятельностью, саморазвитием и насыщением духовных потребностей. На трансцендентальном уровне на первый план выходит тема предвосхищения событий, развития духовных качеств, достижение вершин в личностном развитии, обогащение добродетелями и пр. Сложная диалектика экзистенциальных вопросов объясняется тем, что жизненно важное для нас у нас есть, но этого недостаточно, и мы должны решить, как быть с наличием и одновременно с нехваткой этого.

В довершение всего вышесказанного нам следует заметить, что рассмотренные экзистенциальные сложности, дихотомические фундаментальные явления бытия лишь подчеркивают роль самодостаточности личности в жизни. Возможность человеку обрести новое экзистенциальное «звание» Homo sibisufficiens – «человек самодостаточный» может быть представлена и изоляцией ради самотворения, и активным взаимодействием с другими людьми, и изменением повседневной рутины или обыкновенным наслаждением собственной жизнью. Самодостаточность есть и будет благословением, одновременно и социальным атрибутом, и своего рода клеймом, дефиницией качества или состояния личности, которая, как и все другие, переживает экзистенциальные противоречия и сложности бытия, но все же устремлена к смелому решению всех возникающих вопросов.

Важно одно: какими бы не были хитросплетения жизни каждого человека, можно реализовывать положительные стороны самодостаточности, обогащая собственный внутренний мир, общаясь с другими, выражая интерес к жизни, стремясь к духовным вершинам и обретая душевный покой и спасение.

1. Майданский А. Д. Категория существования в «Этике» Спинозы // Вопросы философии. 2001. № 1. С. 161–174.

2. Мурашкин М. Г. Феномен самодостаточности. Днепропетровск: Днепропетр. гос. фин. акад., 2005. 300 с.

3. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 527 с.

4. Фромм Э. Человек для себя / пер. с англ. и послесл. Л. А. Чернышевой. Минск: Коллегиум, 1992. 253 с.

5. Марсель Г. Моя главная тема // Марсель Г. Присутствие и бессмертие. Избр. работы. М., 2007. С. 24–39.

6. Марсель Г. Онтологическое таинство и конкретное приближение к нему // Марсель Г. Трагическая мудрость философии: избр. работы. М.: Изд-во гуманит. лит-ры, 1995. С. 72–106.

7. Бурханов А. Р. Экзистенциал надежды в теистической философии Габриэля Марселя // Молодой ученый. 2011. № 5(28). С. 240–245.

8. Андреев Л. Г. Жан-Поль Сартр. Свободное сознание и XX век. М.: Гелеос, 2004. С. 46–57.

© Бугайцова А. С., 2016

УДК 177.61

Е. С. Валевич, М. Д. Рэйляну
E. S. Valevich, M. D. Reilyanu

МЕТАФИЗИКА ПОЛА В РУССКОЙ И ЗАПАДНОЙ ФИЛОСОФИИ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

Статья посвящена анализу двух принципиально разных концепций метафизики пола, взаимоотношениям мужского и женского начал в западной (А. Шопенгауэр, Ф. Ницше) и русской (Ф. М. Достоевский, Вл. Соловьев, В. В. Розанов, Н. А. Бердяев) философии XIX – начала XX вв. Определяется роль любви и брака в жизни человека. В западной философии прослеживается тенденция возвышения мужского начала через противопоставление и принижение женского (концепции «пренебрежения к полу»), русская же религиозная мысль утверждает необходимость гармоничного соединения этих двух начал для полноценного, целостного развития личности.

Ключевые слова: брак, гендер, дружба, пол, любовь, мужское, женское, семья.

THE METAPHYSICS OF GENDER IN RUSSIAN AND WESTERN PHILOSOPHY OF THE 19TH AND EARLY 20TH CENTURIES

The article is devoted to the analysis of the two fundamentally different concepts of the metaphysics of gender, the relationship of male and female in Western (A. Schopenhauer, F. Nietzsche) and Russian (F. M. Dostoevsky, Vl. Solovyov, V. V. Rozanov, N. A. Berdyaev) philosophy of the 19th – beginning of the 20th centuries. The role of love and marriage in human life is determined. In Western philosophy, there is a tendency of exaltation of masculinity through opposition and denigration of women (the concepts of “neglect of the sex”). Whereas, Russian religious thought asserts the necessity of a harmonious combination of these two principles for the holistic development of personality.

Keywords: marriage, gender, friendship, sex, love, male, female, family.

В истории философской мысли существуют две различные традиции, связанные с пониманием пола, любви, взаимоотношений мужского и женского начал – западная и русская. Сформировались они под влиянием разных

факторов (культурных, географических, религиозных и т. д.). При этом наибольшие различия прослеживаются в философии XIX века.

В западной философии сложилась патриархальная традиция осмысления гендерной проблематики. В ее основе лежит понимание «мужского» и «женского» как иерархичных отношений. За мужским началом закрепляется доминирующее положение, а за женским – подчиненное. Прослеживается четкое противопоставление полов.

В начале XIX века вышла в свет работа Артура Шопенгауэра «Метафизика половой любви», посвященная анализу таких феноменов, как пол, любовь, брак. Взгляды Шопенгауэра отражают крайние проявления западной тенденции «пренебрежения к полу». Философ утверждает, что «всякая влюбленность имеет свои корни исключительно в половом инстинкте; то, к чему ведут любовные дела, это ни более, ни менее, как создание следующего поколения» [1, с. 98]. Тем самым Шопенгауэр признает, что любовь, в сущности, – воля к жизни нового индивидуума. Дух рода соединяет людей для того, чтобы они всего лишь продолжили род. Автор выделяет главный принцип, благодаря которому дух рода соединяет людей: «каждый любит то, что недостает самому» [1, с. 117], и в потомстве все недостатки родителей сглаживаются. Мыслитель убежден, что «брак заключается не ради остроумных собеседований, а для рождения детей. Это – союз сердец, а не умов» [1, с. 116]. Шопенгауэр был одним из первых мыслителей, кто подверг анализу и обсуждению вопрос пола в западной культуре.

Шопенгауэр приходит к выводу, что женщина нужна лишь для продолжения человеческого рода. Женский пол он характеризует как неэстетичный или неизящный пол: «низкорослый, узкоплечий, широкобедрый пол мог назвать прекрасным только отуманенный половым побуждением рассудок мужчины…» [2, с. 161]. Основной мыслью философии пола и любви Шопенгауэра является утверждение господствующей западной гендерной традиции. Мужчина стремится во всем к непосредственному владычеству над всем, а женщина обречена только лишь на посредственное господство (через мужа).

Ф. Ницше внес свой вклад в неразрешенный вопрос пола, мужского и женского начал. В отношении женской проблематики и гендерного подхода он отличался крайним радикализмом, исповедуя откровенно сексистскую точку зрения на гендерные отношения. В своей работе «Человеческое, слишком человеческое» через понятия «мужчина» и «женщина» Ницше дает характеристику таким терминам, как «дружба», «любовь», «брак». Мыслитель дружбу ставит выше любви, в особенности любви к женщине. К тому же Ницше недооценивал роль брака в жизни человека, «кто не способен ни на любовь, ни на дружбу, тот вернее всего делает ставку на брак» [3, с. 283].

Идеи западных философов не остались незамеченными русскими мыслителями, в особенности религиозными философами. В XIX веке особое значение имело восприятие идей А. Шопенгауэра и Ф. Ницше. Одним из первых русских философов, кто оценил труды А. Шопенгауэра, был Вл. Соловьев. Именно его произведения, в том числе и публичные лекции, способствовали распространению идей А. Шопенгауэра на русской земле. Сам Вл. Соловьев называл Шопенгауэра «сильным мыслителем», высоко ценил его вклад в развитие западной философии. Вл. Соловьев во многом был согласен с немецким философом, но все же ряд идей ставил под сомнение и даже критиковал.

Так, в своей работе «Смысл любви» автор категорически не согласен со взглядами А. Шопенгауэра на проблему любви и пола. Соловьев утверждает, что у человека половая любовь доходит до наивысшей силы и принимает индивидуальный характер. Мыслитель отвергает теорию Шопенгауэра о непосредственной связи половой любви и родового инстинкта. Он полагает, что если бы природа соединяла людей только ради потомства, то в этом случае многие любящие люди, будучи бездетными, не могли бы воссоединяться. «Видеть смысл половой любви в целесообразном деторождении – значит признавать этот смысл только там, где самой любви вовсе нет, а где она есть, отнимать у нее всякий смысл и всякое оправдание. Эта мнимая теория любви, сопоставленная с действительностью, оказывается не объяснением, а отказом от всякого объяснения» [4, с. 515]. Цель половой любви – не физическое рождение, а духовное.

Любовь, по словам философа, – самоценное благо. Любовь не служит роду, она не родовое оружие. Поэтому смысл любви не может заключаться в продолжение рода, ее смысл – в полной трансформации бытия. В любви отмирает эгоизм и возрождается индивидуальность. «Суть половой любви – в объединении двух индивидуальностей с “убитым эгом”, вернее с эгом, которое сумело выйти за пределы собственной индивидуальности и стать единым как бы с “чужой” индивидуальностью, а “чужая” индивидуальность соответственно вышла за пределы своего эго» [4, с. 520].

Понятие любви у Соловьева пронизано религиозным смыслом. Он утверждает, что истинная любовь основывается на вере. Любовь для него есть не что иное, как воплощение Святой Троицы. Учением о Вечной Женственности он пытается дополнить мужское начало в Троице. Соловьев пишет о соединении Бога и Женственности: «Для Бога Его другое имеет от века образ совершенной Женственности, но Он хочет, чтобы этот образ был не только для Него, но чтобы он реализовался для каждого индивидуального существа, способного с ним соединяться. К такой же реализации и воплощению стремится и сама вечная Женственность» [4, с. 532].

Вл. Соловьев заложил основу для последующих философов и литературных деятелей в данном вопросе и служил компасом в освещении тайны пола. В русской литературе огромная заслуга в данной области принадлежит Ф. М. Достоевскому, который, в свою очередь, опирался не только на свои собственные переживания, но также был знаком с работами и лекциями Вл. Соловьева о бытии и смысле любви.

Ф. М. Достоевского по праву можно назвать одним из выдающихся мыслителей XIX века. Главная философская проблема, волновавшая его, – это проблема человека. В. В. Розанов писал, что центральная идея Достоевского – это «идея абсолютной ценности личности» [5, с. 136]. Согласно Н. Бердяеву, творчество Ф. М. Достоевского освещает все стороны человеческой жизни. Так, «любовь у Достоевского исключительно дионисична. Путь человека у Достоевского есть путь страдания» [6, с. 157]. Достоев-

ский различает мужское и женское начала. Антропология писателя – исключительно мужская антропология. В произведениях писателя женское начало занимает второстепенное место по отношению к мужскому. Женщина выступает как дополнение к мужчине, как момент его жизни. Женщина способна возвысить и причинить вред мужчине. Женская природа выступает как манящая, притягивающая бездна. Достоевский утверждает, что мужское начало оторвалось от женского, поэтому мыслитель видит спасение человека в возвращении к истокам, к женскому. Но все же «мужчины и женщины остаются трагически разделенными и мучают друг друга» [6, с. 166].

Достоевский раскрывает смысл понятия «сладострастие». Из раздвоения бытия, разорванности мира рождается сладострастие. Человек в разорванности замыкается на себе, он больше не может соединиться с другим человеком, он не способен по-настоящему любить, он боится любви. В результате разорванности утрачивается свобода, он погружается в сферу небытия. «Своеволие губит свободу, самоутверждение губит личность» [6, с. 140]. Личность связана с любовью, но особенной, не замыкающейся на себе.

В произведениях Достоевского женщины вызывают у мужчин одно из двух чувств: сладострастие или жалость. В романе «Подросток» Достоевский изображает особую любовь, любовь Версилова к Екатерине Николаевне. Мы видим двоящуюся любовь: любовь-страсть и любовь-жалость. Но все же эта любовь не есть истинная, и причина безнадежности – в природе мужской, безнадежность – в раздвоении, Версилов не желает выходить за пределы себя, он обрекает себя на одиночество, погружение в небытие [7, с. 210].

Достоевский развивает идею спасения человека в христианстве, заключая, что христианство – истинная религия любви. В вере человек может обрести любовь к Богу, обрести себя и слиться с другим человеком. Истинная любовь есть любовь христианская, которая связана с личностью и вечной жизнью.

Достоевский в учении о спасении раскрыл свое понимание избрания русского народа в миссии «всечеловеческой», которая посредством истинной любви сможет снять противоречия между людьми, мужским и женским началами [8, с. 168]. Произведения Достоевского повлияли на идеи таких философов, как В. В. Розанов, Н. А. Бердяев и др.

В. В. Розанов признавал огромное влияние пола на духовную жизнь человека. Философ считал, что пол является основой мира, что семья и родовое начало играет большую роль в жизни индивида. В. В. Розанов в своих работах «Семейный вопрос в России», «Уединенное», «Брак и христианство» выступает с защитой пола, семьи и брака, он во всеуслышание заявляет о проблеме гендерной гармонии в России.

Философ закреплял за понятием «пол» нечто таинственное, всеобщее. Пол, по В. В. Розанову, это синтез плотского и духовного. Для мыслителя противопоставление мужского и женского начал является условным, так как мужские и женские частицы есть в любом человеке и в разных пропорциях [9, с. 354].

Главная идея философа заключается в раскрытии связи пола и религии. В. В. Розанов утверждал, что пол и религия произрастают из единого корня, религии связаны с полом, следовательно, проблема пола является одной из самых важных в жизни человека. Он заключает, что человек познает Бога через пол, так как Бог – это половое существо, утверждая, что смысл жизни человека – в продолжении рода. Выступая с критикой христианской морали, он утверждал, что христианство, основной практикой которого является аскетизм, отрицательно относится ко всему родовому. Философ делает вывод, что основы христианства противоречат первоначальному смыслу бытия человека [9, с. 259].

Розанов считает, что брак заключается исключительно по любви. И когда «кончается» любовь между мужчиной и женщиной в браке, с этого момента брак теряет свою религиозную основу. Для мыслителя «семья без любви – безнравственна» [9, с. 261]. Поэтому ни одно общество не может оправдать брак без любви, который заключается ради продолжения рода.

Философия В. В. Розанова выступает не только как одно из учений метафизики пола, Розанов является «защитником» и «проповедником» учения о поле, о взаимоотношения мужчины и женщины, не отрицая роль родового начала в жизни человека.

Русский религиозный философ Н. А. Бердяев высоко ценил работы В. В. Розанова, защищал его от нападок критиков. В книге «Смысл творчества» Бердяев выступает против традиционного христианского отношения к полу, к любви. Вслед за Розановым Бердяев пишет о любви следующее: «Любовь – окно в бесконечность. Любовь выходит из обыденности» [10, с. 404]. Он выделяет любовь как творческий акт, который разрывает границы. Любовь, по Н. А. Бердяеву, разделяется на любовь родовую и личную. Так как главное для человека – стать личностью, индивидуальностью, то особую значимость принимает личная любовь, которая является истинной, в которой человек способен стать индивидуальностью. «Род и есть злая необходимость, источник рабства человека и смертного распада» [10, с. 401]. Родовая любовь разделяет, дробит индивидуальность. Человек стремится обрести «бессмертие» в любви, из разделения любви на личную и родовую выделяются бессмертие рода и личное бессмертие.

Философ развивает представления об андрогинной природе любви. Исходя из представления, что всякая личность андрогинна, Бердяев делает вывод, что любовь – это поиски преодоления распада мужского и женского начал, «любовь есть путь, через который каждый раскрывает в себе человека-андрогина» [10, с. 407]. Он описывает женское начало как природное, космическое, а мужское как антропологическое. Мужчина нуждается в половой стихии, через женщину он связан с природой. Именно женственность может направить мужчину на созидание, на преображение мира. Н. А. Бердяев пишет: «мужчина только пол, половина, он продукт мировой разорванности, разобщенности. И женщина – пол, половина, тоже осколок» [10, с. 405]. Тем самым Бердяев подчеркивает необходимую связь мужского и женского начал в любви. Мыслитель негативно отзывается о родовой семье, потому что семья есть необходимость, она служит родовой необходимости, а не свободе. Семья калечит человека, личность, становится препятствием на пути

к индивидуализации, настоящей любви. Любовь выше закона, она вне закона.

Таким образом, в русской философии метафизика пола и дифференциация мужского и женского начал рассматриваются как метафизический или духовно-религиозный принцип, а западная философия рассматривает данную дифференциацию как онтологический или праксеологический принцип. Исходя из единой (изначально) религиозной системы западная и русская традиции в своем развитии и «результате» предстают перед нами совершенно различными. Западная традиция в основном противопоставляет мужское и женское начала, а русская, напротив, стремится к их объединению. В русской культуре осознается необходимость гармоничного слияния мужского и женского начал для духовного развития.

---

1. Шопенгауэр А. Метафизика половой любви / пер. с нем. Ю. И. Айхенвальда. СПб.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2011. 224 с.

2. Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости. СПб.: Азбука, 2010. 287 с.

3. Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое: Книга для свободных умов. СПб.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2013. 384 с.

4. Соловьев В. С. Сочинение: в 2 т. М.: Мысль. 1988. Т. 2. 822 с.

5. Розанов В. Легенда о Великом инквизиторе Ф. М. Достоевского. М.: Искусство, 1990. 225 с.

6. Бердяев Н. Миросозерцание Достоевского. Париж, 1968. 239 с.

7. Достоевский Ф. Подросток. М.: Искусство, 1990. 297 с.

8. Достоевский Ф. Дневник писателя. СПб.: Азбука-классика, 2012. 464 с.

9. Розанов В. Уединенное. М.: Правда. 1990.Т. 2. 715 с.

10. Бердяев Н. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 712 с.

© Валевич Е. С., Рэйляну М. Д., 2016

УДК 130.2

Г. В. Горнова
G. V. Gornova

СОРАЗМЕРНОСТЬ ГОРОДА И ЧЕЛОВЕКА: КАТЕГОРИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ ГРАДОСТРОИТЕЛЬСТВА

В статье соразмерность города и человека, городская идентичность, человеческий масштаб города рассматриваются в контексте антропологических воззрений Протагора и Канта. Отмечается, что императивность тезиса о человеке как мере всех вещей представлена в соразмерности города и человека.

Ключевые слова: город, человек, мера, категорический императив, соразмерность.

HARMONY BETWEEN THE CITY AND THE MAN: CATEGORICAL IMPERATIVE OF URBAN DEVELOPMENT

The article considers harmony between the city and the man, city identity and human scale of the city in the context of Protagoras and Kant's anthropological views. It is noted that imperativeness of the thesis about the person as a measure of all things is presented in harmony between the city and the man.

Keywords: city, man, measure, categorical imperative, harmony.

Древнегреческий философ Протагор две с половиной тысячи лет назад выдвинул постулат: «Человек есть мера всех вещей: существующих, что они существуют, и не существующих, что они не существуют». Мощный гуманистический посыл этого принципа сохранил свою актуальность до сих пор, отодвинув на второй план более «узко специализированные» смысловые оттенки: абсолютизацию относительности познания, субъективизм.

Значимость протагоровского принципа в освобождении от неподвижных схем в области мышления, в переходе от неподвижного космологизма к антропологизму сложно недооценить. А. Ф. Лосев при этом указывает еще на общую черту софистической философии и эстетики – на стремление «исследовать жизнь во всей пестроте составляющих ее явлений, упиваться настоящим, зарываться в прошлое и с необычайной остротой стремиться к будущему», на стремление «к максимально разностороннему переживанию жизни и к максимально разностороннему ее использованию», т. е. этот постулат в контексте данного философского направления обращен не просто к абстрактному человеку самому по себе как некому эталону, а к человеку, принимаемому во всей полноте его проявлений [1].

Со времени оформления этого тезиса мир стал намного сложнее, разрушились многие представления о стабильности и устойчивости мироустройства, современный человек существует в мире «текучей повседневности», в котором кризисы следуют за кризисами, но человек по-прежнему хочет быть мерой всей вещей.

Человек в мир включается как целое в целое, нет абстрактного мира вообще – есть мир человека. Точно так же человек тотально включен в пространство города. Эта включенность имеет телесные, психологические, социальные, духовные аспекты. Если перефразировать хорошо известную фразу классика, то жить в городе и быть свободным от города нельзя.

Человек, одновременно, и создатель, и творение города. Город принципиально искусственен, он не может появиться сам по себе, он создается человеком. Активность человека в максимально обобщенном виде представлена, в частности, в таком виде деятельности, как градостроительство. Проявляя эту активность, человек изменяет мир под себя, создает среду своего обитания, но одновременно вынужден изменяться сам, чтобы приспосабливаться ко все усложняющимся условиям жизни в городах.

Складывается достаточно парадоксальная ситуация: рациональная деятельность по созданию мироустройства «под себя» зачастую демонстрирует утрату «человекоразмерности» этого устройства. Конечно, можно критиковать рациональное мышление и рациональную деятельность по многим основаниям, в частности за возможную элиминацию иррациональных аспектов человеческой природы. Однако в ряде случаев можно ограничиться в объяснении этого феномена социальными аспектами.

Приведем один из самых ярких примеров: ограниченность территориального ресурса крупных городов вынуждает их расти вверх, переуплотненная высотная застройка создает предельную концентрацию жителей, скученность фрустрирует территориальную потребность и порождает агрессию, выступает одним из самых мощных конфликтогенных факторов в современном городе.

Такая ситуация вполне объяснима: архитектура – искусство сильных, при слабости городских сообществ и муниципальной власти реализация экономических интересов отдельных социальных групп приводит к утрате качеств жизнепригодности городской среды в целом, прежде всего к утрате именно этой «человеческой мерности» среды, к нарушению меры.

Категория меры традиционно присутствует в философском дискурсе в сопряжении с такими понятиями, как «пропорция», «гармония», «масштаб», «порядок», «умеренность», «ритм», «соразмерность». Мера приходит в философию досократиков из мифологии и наделяется космически-онтологическим и этико-антропологическим значением. Пифагорейцы пытались выразить меру, используя числа и пропорции. Софисты противопоставили космологической интерпретации меры ее антропологическое истолкование [2, с. 529].

Сопряженное с мерой понятие соразмерности, обладающее эвристическим потенциалом для исследования бытия человека в городе, используется Платоном для анализа высшего блага: «Если мы не в состоянии уловить благо одной идеей, то поймаем его тремя – красотой, соразмерностью и истиной…» (Филеб 65 а). А. П. Огурцов отмечает, что Платон различает виды измерения: количественное и сущностное, что «позволяет понять именно меру как всеобщую категорию, относящуюся и к бытию, и к знанию, и к этике, и к эстетике» [2, с. 529], т. е. фиксирует в категории ее всеобщность и общезначимость. Протагоровская мера через соразмерность оказывается одним из определяющих аспектов блага.

Принцип Протагора и категорический императив Канта редко рассматриваются в одном контексте. Объединяют имена этих двух философов чаще тогда, когда рассматривается их агностицизм как мировоззренческая и интеллектуальная позиция. Однако при наличии существенных различий между принципом Протагора и императивом Канта («волюнтаристский» субъективизм Протагора и «категорический» объективизм Канта в познании, софистическая логика кажимости и ноуменальность критического идеализма, релятивизм и абсолютизм в этике) между ними все-таки имеются не менее важные пересечения.

Проще всего увидеть пересечение принципа Протагора и категорического императива, безусловно, в той формулировке, которую сам Кант также называл практическим императивом, практическим законом: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же как, к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству» [3, с. 269–270]. Общее здесь – отношение к человеку как к безусловной ценности. Однако классическая формулировка категорического императива: «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства» [4, с. 347] тоже может быть соотнесена с мерностью Протагора.

Категорический императив Канта – общезначимое нравственное предписание, представляющее нравственную норму как независимую от каких-либо условий. Мы можем обозначить связь нормы и меры в императиве. Норма является частным случаем меры, представляет собой интервал, в котором возможны количественные изменения предмета при сохранении его качества. Также Г. Д. Левин обращает внимание на антропологический аспект нормы: существование нормы возможно лишь там, где есть человеческие потребности и цели. Норм нет в природе, не преобразованной человеческой деятельностью. Связана норма и с благом: «Соответствует норме и, следовательно, является нормальным лишь тот объект, который служит достижению не любой, а лишь благой цели, т. е. объект, включенный в процесс реализации смысла человеческой жизни» [5, с. 108].

Понимание всеобщего законодательства может быть раскрыто через трактовку всеобщей воли и воли всех, согласно Ж.-Ж. Руссо. Всеобщая воля направлена на соблюдение общих интересов, воля всех охраняет интересы частные.

Д. М. Федяев всеобщую волю предлагает определять как предельно возможное в конкретных условиях и поясняет эту мысль следующим примером. Если провести мысленный эксперимент и представить соотношение святых и жуликов/мошенников в нашем обществе, то мы согласимся с тем, что на одного-двух святых придется достаточно большое количество мошенников. Графически распределение общественных индивидов будет выглядеть так: на вершине треугольника/пирамиды будут находиться святые, основание составят жулики, между ними будут находиться все остальные члены общества. Всеобщее законодательство все-таки состоит из отдельных законов, если создавать законы для святых, то следовать им смогут только святые, хотя святым-то законы как раз и не требуются, жулики/мошенники просто не будут следовать никаким законам. Для всеобщности законодательства необходимо, чтобы как можно большее число индивидов могло ему следовать. Разделим общественный треугольник/пирамиду линией (представим ее как линию нормы/линию законов по аналогии с линией меры/узловой линией мер), параллельной основанию так, чтобы площади/объемы фигур оказались равными. Линия пугающе приблизится к основанию, получается, что законы окажутся близки к гипотетическим законам жуликов. Вряд ли

таким образом проявляется всеобщая воля, следовательно, надо поднять эту линию ближе к вершине настолько, чтобы законы были все же возможно выполнимыми для всех индивидов, т. е. всеобщее будет означать предельно возможное в конкретных условиях [6, с. 50].

Поскольку норму в мир вносит человек, она осуществляется в действительности, в его преобразующей деятельности, то воплощение нравственного закона в жизнь в градостроительстве наглядно представлено наличием или отсутствием этой «человекоразмерности» в нашей повседневной жизни.

Для градостроительства принцип Протагора должен быть чем-то подобным категорическому императиву Канта, т. е. тем, что требует своего безусловного воплощения, воплощения несмотря ни на что в градостроительной практике, в муниципальной политике, так как это – безусловная необходимость.

Императивность тезиса о человеке как мере всех вещей представлена в соразмерности города и человека. Соразмерность – это интегрирующий фактор, объединяющий жителя и город в нечто целое. На основе соразмерности складывается городская идентичность человека как непосредственное переживание своей связи с городом, чувство сопричастности городу и его жителям, приобщенности к городскому бытию. Городскую идентичность можно условно выразить в формуле: «Я житель именно этого города». В идеале хорошо бы, чтобы эта формула дополнилась утверждением: «И мне это нравится!».

Соразмерность можно представить как соответствие человека городу и города человеку, адекватность среде своего обитания, такой тип отношений, который содержит в себе оптимум для реализации сущности человека.

Мы можем выделить у соразмерности материальные и духовные аспекты, которые отнюдь не изолированы, а скорее плавно перетекают друг в друга. Вот так это «перетекание» зафиксировано австрийским архитектором Вольфом Приксом в его вольном определении архитектуры: «Архитектура – это трехмерная проекция нашего общества. Чем насыщеннее общество, тем богаче архитектура» [7, с. 118].

Конечно, наиболее зримо соразмерность человека и города выражена в архитектуре: соразмерны ли здания, архитектурные ансамбли, сама планировка города, образ и форма города человеку.

Темы, связанные с материальными аспектами соразмерности, безусловно, лучше всего раскрываются представителями профессионального сообщества архитекторов. Они давно эмпирическим путем вывели заключение, согласно которому, чем большее внимание в городской планировке уделяется человеческому масштабу, тем выше качество городской жизни. Город, в котором улицы, тротуары, площади и парки соразмерны человеку, любим его жителями, а плохо спроектированные города ожесточают людей.

Установление соразмерности и формирование городской идентичности предполагает интенсивное взаимодействие с городским пространством: как непосредственное движение по городу, включающее зрительное, слуховое, осязательное, обонятельное восприятие, так и знаково-опосредованное текстами и изображениями взаимодействие, т. е. представленностью города в искусстве.

Я. Гейл отмечает, что естественной отправной точкой при проектировании городов должно быть ориентирование на чувственное восприятие человека и его подвижность, так как именно это выступает биологической основой деятельности, поведения и коммуникации в городском пространстве [8, с. 33]. В ходе эволюции сенсорный и опорно-двигательный аппарат человека сформировался горизонтально-ориентированным: важно было замечать опасности, обнаруживать врагов впереди и следить за тем, что происходит по сторонам, поэтому люди мало что видят сверху, немногим больше замечают то, что снизу, лучше воспринимают небольшие здания, не высокие, больше внимания привлекают фасады нижних этажей и события, попадающие в поле нашего зрения. Чем выше, тем сложнее что-то увидеть, нужно отходить как можно дальше, чтобы взглянуть наверх и уже сложно разглядеть детали. Связь между плоскостью улицы и высокими зданиями теряется после пятого этажа [8, с. 39–41].

Влияет на восприятие города и скорость передвижения по нему. Например, в старых городах, ориентированных на пешеходов, масштаб пространства и зданий естественным образом соответствуют скорости 5 км/ч. Открытые пространства в таких городах невелики, здания расположены достаточно близко друг к другу, множество деталей и люди поблизости порождают массу чувственных образов и насыщенных ощущений. Если передвигаться быстрее, чем при ходьбе или беге, шансы увидеть и осмыслить увиденное снижаются. При передвижении на автомобиле со скоростью 60 км/ч можно воспринимать только большие пространства, широкие дороги и не замечать деталей и людей. Прогуливаться в городской среде, спроектированной для такой скорости, это значит обречь себя на отсутствие впечатлений и скуку [8, с. 43–44].

Вполне очевидно, что для взаимодействия с городом необходимо пространство. Одна из основных потребностей горожанина – это пространственная потребность, имеющая две стороны, т.е. выступающая и как витальная потребность (каждый человек как физическое тело занимает некоторое пространство), и как социальная потребность (человек как социальный субъект нуждается в некотором количестве социального пространства определенного качества) [9, с. 99].

Архитекторы, градостроители, проектировщики, которых можно отнести к направлению «урбанистического гуманизма», подчеркивают ценность пространства, ведущую роль именно пространства, а не городской застройки, которая его оформляет. Основной посыл состоит в апелляции к человеку, живущему в городе, и не только к прагматике, к функциональности его жизни, а в обращении к душе и переживаниям человека, и по убеждению архитектора и градостроителя Эдмунда Бэкона неизменной мерой пространства должен быть ритм шагов идущего горожанина. Философ Мишель де Серто писал практически о том же: благодаря шагам пространство обретает плоть [10, с. 85].

Традиционно избыточность и сложность архитектурной среды определяется как фактор ее эмоционального воздействия. Архитектурные образы несут сложный комплекс значений, в них опредмечена история, отношения людей, ранее населявших город.

А в типовой застройке современных городов, где архитектурная среда не отличается разнообразием, представлена множеством однотипных домов с еще большим количеством одинаковых квартир с не очень высоким уровнем

комфорта, проявился феномен, который специалисты по городской экологии назвали «грустью новых городов». Этот термин описывает увеличение частотности угнетенно-депрессивных состояний у жителей новостроек. Так люди реагируют на однообразную, лишенную сенсорных впечатлений среду. Массовая застройка несоразмерна человеку, она не учитывает его нужду в зрительных впечатлениях, не удовлетворяет информационную потребность [11, с. 98].

Питерский архитектор Г. З. Каганов предлагает представить, что вам надо пройти, допустим, по пути на работу мимо 9–10 подъездов такого дома типовой застройки на окраине, это займет минут 5. А теперь представьте эти же 5 минут вы проходите по Невскому проспекту: какие там будут здания, арки, сквозь которые видны другие дома и дворы, витрины магазинов, сколько людей вы встретите, возможно, даже кого-то из знакомых. Согласитесь, это будут совершенно разные 5 минут вашей жизни.

Соразмерность города и человека может быть разных видов, например, позитивной и негативной. Позитивная дает энергию для личностного развития, негативная ведет к сужению жизненных отношений и деградации личности.

Соразмерность не статическое явление, а имеет динамические характеристики. Город детства, как правило, представляет естественную гармонию со средой, естественную соразмерность человека и города. Может быть, ностальгию порождают именно воспоминания о ней. Из этой соразмерности или возникают, или открываются новые грани в отношении к городу. Ясно, что город детства человек не выбирает, он оказывается в нем независимо от своего желания. Возможность выбора появляется позже, и тогда у человека может появиться город выбора, в который он уезжает. Есть вероятность в дальнейшем обрести город смысла, в котором не обязательно жить, но важно, что он просто существует. Например, С. Моэм в одном из своих романов так писал о Париже: «Это удивительный город, он рождает ощущение, что там можно без помехи додумать свои мысли до конца. Мне кажется, там я смогу понять, как мне жить дальше» [12, с. 275].

Человек может быть соразмерен не только одному городу, но многим. Можно быть человеком многих городов.

Соразмерность представляет собой сущностный аспект отношений человека и города, в котором преодолевается взаимное отчуждение. Но для того чтобы эта соразмерность была возможной, в градостроительстве силу категорического императива должен обрести постулат Протагора о человеке как мере всех вещей и всех городов.

1. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Т. II. Софисты. Сократ. Платон. М.: Искусство, 1969. URL: http://www.psylib.org.ua/books/lose002/txt01.htm#2 (дата обращения 15.05.2016).

2. Огурцов А. П. Мера // Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2010. Т. 2. С. 528–533.

3. Кант И. Основы метафизики нравственности // Кант И. Сочинения: в 6 т. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 1. С. 220–310.

4. Кант И. Основы практического разума // Кант И. Сочинения: в 6 т. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 1. С. 312–501.

5. Левин Г. Д. Норма // Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2010. Т. 3. С. 108.

6. Федяев Д. М., Навойчик Е. Ю. Дух и духовность в контексте времени // Вестник Омского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 49–53.

7. Цит. по: Таранова М. Ломать – не строить // Б–52. 2006. № 5/90. С. 118–119.

8. Гейл Я. Города для людей. М.: КРОСТ, 2012. 276 с.

9. Заборова Е.Н. Социологический анализ городского социального пространства: дис. … д-ра социол. наук. Екатеринбург, 1997. 339 с.

10. Серто де М. По городу пешком // Communitas. 2005. № 2. С. 84–86.

11. Дридзе Т. М. Социально-диагностическое исследование города // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. М., 1996. № 1. С. 95–103.

12. Моэм С. Лезвие бритвы // Моэм С. Театр: романы, рассказы. М.: Эксмо-Пресс. С. 229–526.

© Горнова Г. В., 2016

УДК 130.2

А. А. Ковалевский
A. A. Kovalevsky

ОБЪЕКТИВАЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ЧЕЛОВЕКА В ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДА

Городское пространство наполнено переживаниями его жителей, значительную их часть составляют негативные переживания: страх, ненависть, одиночество и т. д. Они объективируются в духовных и материальных формах города.

Ключевые слова: город, негативность, переживания, смерть, опасность.

OBJECTIFICATION OF HUMAN NEGATIVE EXPERIENCES IN THE URBAN SPACE

The urban space is filled with experiences of its citizens and significant part of them is negative experiences: fear, hatred, loneliness, etc. They are objectified in spiritual and material forms of the city.

Keywords: city, negativity, experiences, death, danger.

Невозможно недооценивать влияние города и возникшей благодаря ему городской культуры и цивилизации на жизнь человека. Практически все достижения цивилизации сконцентрированы человечеством в городе, поэтому

отдельно взятый конкретный человек, попадая в город, имеет возможность присвоить все результаты развития цивилизации, а не добывать их самостоятельно заново. Но не только город конструирует человека, но и наоборот, при этом человек выносит свои переживания вовне, наполняя ими городское пространство (места и маршруты), что затем начинает влиять как на самого человека, так и на все городское сообщество в целом, что создает в городе определенную социокультурную атмосферу, духовный слой [1, с. 61–62]. Эта подобная душе городская среда формируется «в результате непрекращающихся разнонаправленных выбросов специфически-человеческой энергии, которая не исчерпывается понятием «деятельность», так как данная среда, какова бы ни была степень ее рукотворности, формируется всем существом человека, включая его биологическое начало» [2, с. 14], бессознательные стремления, чувственные проявления и рациональные замыслы.

При этом нельзя не учитывать того, что в человеческой природе заложены не только позитивные стремления, но и негативные: ужас перед своей и чужой смертью, страх, вызванный угрозами и опасностями, и иррациональный, ничем не подкрепленный страх, беспредметная ненависть и объектная злоба, печаль и тоска, которые могут проявляться либо как негативные, деструктивные в поведении человека, либо объективироваться в пространстве города и стать атрибутами души города. Поэтому город может испытывать те же ощущения, что и условный, коллективный горожанин – озноб, болезнь, любовь, желание быть оставленным в покое [3, с. 232]. И оттенки человеческой негативности в концентрированном виде содержатся как в материальной, вещной среде города, так и в объективированных формах духовности, которые в своей совокупности всего осязаемого, ощутимого, материального, содержащегося в объективной реальности города, опять воздействуют на горожанина и на подпороговом уровне, бессознательно вызывают отрицательные переживания.

Негативность в объективированных формах духовности в городе можно увидеть в некоторых городских идеалах, мифах и метафорах. Негативный городской идеал представлен в любой антиутопии, демонстрирующей городское пространство как враждебное человеку. Хотя первоначальный смысл/замысел антиутопии, как правило, заключался в увеличении представлений об уже имеющихся позитивных качествах города: рациональности, научности, иерархизированности и т. д.

Негативное мифологическое представление о городах было частично представлено во все времена. В древнегреческом мифе о Минотавре, который являлся хтонической природной темной сущностью, обитающей в недрах городских пространств – улиц-лабиринтов – и забиравшем к себе юношей и девушек. В Средние века художественным символом города выступал адский город Дит у Данте, который служил местом мучений лжеучителей, тех, кто отвергает естественность мира, а наказанием им служит вечное существование в виде призраков в раскаленных могилах, что, возможно, у кого-то вызовет аллюзию с образом современного городского жителя, существующего в раскаленном асфальтовом аду. Джек Потрошитель, более современный мифологизированный персонаж, выступающий из ночного мрака лондонских трущоб, превращает сами улицы в потенциальных убийц.

Подобные истории, отчасти правдивые, отчасти полностью выдуманные, есть практически в любом городе, представлены в городском фольклоре в виде городских страшилок (быличек, бывальщин и т. д.), которые в некоторой степени отражают реальные страхи и переживания горожан. Некоторые города настолько отождествляются со своими негативными чертами, что полностью перекрываются негативными урбанистическими предельными метафорами, например: город-монстр, город-призрак, город мертвых, город-спрут, город-жертва, град обреченный и т. д.

Негативность, заключенная в материальности города, содержится в разного рода вариациях необходимых элементов природного мира, приобретающих в городе совсем иное функциональное значение (например, превращенные индустриальные формы воздуха: дым, смог, загазованность). Они становятся деструктивными в физическом и психосоматическом аспектах, негативно влияют через тело на «душу» и через психическое на физическое. Шумовой акустический фон города характеризуется резкостью, прерывистостью и дисгармоничностью звуков [1, с. 12], что в природе обычно свойственно маркерам агрессии, а в городской среде становится конфликтогеном, порождающим внутриличностные и межличностные конфликты, повышающим «агрессивный фон» среды.

Понимание специфики городской жизни как развращающей душу достаточно распространено среди носителей иудео-христианской ценностной парадигмы. В ней город служит для удовлетворения «всяческой похоти, по своему существу греховной, и в этом смысле не является ли лишь дальнейшим раскрытием греховности человека, как оно сразу обозначилось уже в потомстве Каина, ибо каиниты являются, по книге Бытия, зачинателями городской жизни и «индустриализации» [4, с. 358]. И действительно, рассмотрение первого земного города как последствия первого земного греха определенно служит его пониманию как внутренне негативного. А его связь с убийством, смертью обозначает укорененность городской негативности в истоках всеобщей человеческой негативности.

Учитывая такую специфику восприятия, можно рассмотреть некоторые известные реальные и мифические города именно с точки зрения их внутренней негативности как связи со смертью, пороками, деструктивностью, негативными переживаниями людей.

Так, Содом олицетворяет неконтролируемую силу внутренних человеческих деструктивных стремлений, что неминуемо должно привести к гибели города и горожан. Практически то же самое представлено и в мифе о Вавилоне и вавилонской башне: неуважение к традиции, гордыня наказываются разобщенностью, разделенностью языков и людей, умножением негативности в социальности. Помпеи символизируют неспособность человека оградить свою городскую комфортную жизнь от разрушительных стихийных сил природы, приносящих в город мучительное умирание, что заставляет человека остро ощущать состояние безысходности и беззащитности перед мирозданием.

Рим в потакании негативным («греховным», распущенным) стремлениям своих граждан пришел к разрушению

самого себя (аутоагрессия) и при этом еще обладал ярко выраженной внешней агрессивностью: стремлением уничтожать, захватывать, подчинять, что однозначно не является позитивными характеристиками в христианской морали. А образ Иерусалима, с одной стороны, выступающий идеалом вечного гармоничного жизненного пространства в своем небесном воплощении, с другой стороны, только усиливающий ощущение внутренней небытийственности, зыбкости, неспособности существовать в символическом постоянстве в земном бытии, может быть прочитан как образ страдающего города. Только в небесной проекции идеального города, в августиновской трактовке града Божьего возможно отсутствие любых негативных проявлений человеческой природы: «Там бытие наше не будет иметь смерти; …знание наше не будет заблуждаться; …любовь наша не будет иметь преткновения» [5, с. 555].

Все это указывает на опасность города для души человека, но и угроза самой жизни все равно подспудно присутствует, так как обусловливается внутренними негативными закономерностями города. И это при том, что сам город возникает в силу того, что древние люди в создании своих первых крупных социальных и географических объединений стремились к сохранению собственной жизни, к безопасности, к избавлению от страхов, вызванных внешними и внутренними угрозами. Лишь со временем эти желания приобретают системность, самоорганизованность, стремящуюся к порядку, которая также помогает включить и негативные проявления в определенную четкую структуру. Со временем эта структура воспринимается как искусственная, конечная, жестко табуируемая [6, с. 163]. Посредством этой структуры город и городское мышление рационализируются в попытках избежать коллапса путем отчуждения от своей природной сущности, довлеющей и хаотичной, необходимо заключающей в себе смерть. Смерть в городе отчуждается от человека, происходит умирание в MAN. Обыденность смерти в городе бесконечно тиражируется в медийном пространстве, наделяет ее предикатами абстрактности и анонимности: «Смерть – это то, что бывает с другими» (И. А. Бродский), что, с одной стороны, делает ее привычной, с другой стороны, уводит от осознания собственной смертности [7, с. 183]. А неосознанность смерти, вытеснение мыслей о ней при ее постоянном присутствии на периферии восприятия делает негативные переживания человека менее рациональными, более пугающими, ведет к их умножению в городском пространстве.

В пространстве города человек постоянно встречается с другими, вступает в коммуникацию или пытается избежать ее. Человек ищет «избавление от гнетущего страха смерти через акт принятия добровольного одиночества, в котором каждый может рассматривать себя как говорящего и даже иногда говорящего себе самому... «Другой» нужен Городу для того чтобы заполнить лакуну... Следовательно, современный мир Города-мегаполиса обрел формулу спасения от страха смерти, через одиночество с “Другим”» [6, с. 166]. Такое одиночество становится специфической чертой городской жизни, ограничивающей контакты с соседями с целью «энергосбережения» в общении и защиты от когнитивных перегрузок городской среды. Так соседи превращаются в «знакомых незнакомцев», и поэтому на них распространяются архетипические признаки Чужака [8, с. 36]. А Чужак это не просто Другой, с ним связано нечто потенциально опасное, угрожающее, непонятное, способное вызывать гораздо более интенсивные негативные эмоциональные переживания. В итоге социальной среде города могут быть присущи характеристики разобщенности, отчужденности, замкнутости, недоверчивости. Представление о Другом как о Чужаке неизбежно порождает желание отгородиться.

Во многих городах России существует процесс «огораживания», когда помещается за ограду пространство возле новых домов или возле старых зданий, относящихся к разряду элитного жилья. Большинство таких новых домов построены по принципу точечной застройки, поэтому резко отличаются и в архитектурном, и в социальном отношении от зданий старой застройки. Если строительство новых домов ведется комплексно и строится сразу микрорайон целиком, то огораживание при однородной среде не требуется. При точечной застройке уровень комфорта в таких отгораживающихся от внешнего мира домах, как правило, на порядок превышает уровень комфорта домов, находящихся рядом. Огораживание вызвано желанием сохранить высокий уровень порядка и безопасности, но при этом за периметром охраняемой среды оказывается не только внутренняя территория двора, но и часть публичного пространства с привычными маршрутами горожан. Этот процесс является свидетельством того, что современный город жителями воспринимается как место, угрожающее их безопасности. А безопасность – одна из базовых витальных потребностей человека и ее фрустрация ведет либо к остановке дальнейшего развития, либо к искажению его направления [1, с. 191].

Желание отгородиться от человека не может не вызвать в нем неприязнь, а, с точки зрения Лакана, забор вообще нужен только для того, чтобы через него перелезть, что делает разделение городского пространства скорее противоречащим своим целям, по крайне мере на содержательном и символическом уровнях. Создание границ только увеличивает различие, а различие является одним из онтологических оснований негативности как таковой [9, с. 33].

Но границы и различия в городе не только территориальные, но еще и социальные. Горожане разделены уровнем доходов, образованием, моралью, потребностями, и это разделение зачастую становится причиной негативных переживаний для субъектов, находящихся на обоих полюсах этих границ. Поэтому возникают ненависть и презрение, социальные конфликты, высокий уровень криминального и бытового насилия. Пожалуй, основным элементом, объединяющим этих различающихся людей, является сам город, служащий источником символического единства, не позволяющего порядку перейти в хаос [6, с. 164].

Механизмом противодействия распаду является попытка вычленить негативность из общего естественного фона и распределить ее на периферии городской жизни. Таким образом социальная периферия приобретает физическое измерение, т. е. негативность выдавливается из города географически, образуя гетто. Если жизнь в центре построена по клубному типу – много свободного личного пространства и возможность выбрать себе товарищей со сходными интересам, – то в гетто все наоборот. «В то время как шикарные

кварталы, функционирующие как клубы, основанные на активном исключении нежелательных лиц, символически посвящают каждого из своих обитателей, позволяя ему участвовать в капитале, аккумулированном совокупностью жителей, гетто символически разлагает своих обитателей, объединяя в некоторой резервации совокупность агентов, которые, будучи лишены всех козырей, необходимых для участия в различных социальных играх, могут делиться только своим отлучением. Кроме эффекта «клеймения», объединение в одном месте людей, похожих друг на друга в своей обделенности, приводит к удвоению этого лишения» [10, с. 61].

Вытеснение негативности в гетто приводит к увеличению ее концентрации, так как негативность, не имея выхода, умножает негативные переживания людей, лишенных возможности изменять условия своей жизни и вынужденных жить в бедности, страдании, страхе, злобе.

Можно сказать, что в гетто сконцентрированы «человеческие отходы», социальный мусор. Помимо этого переносного смысла, мусор и отходы человеческой жизнедеятельности являются одной из серьезнейших проблем городов. Кроме экологических угроз, порождаемых производством мусора, существуют и социальные негативные последствия этого производства. Сама природа начинает рассматриваться как источник мусора, утрачивая свои естественные определения как источника жизни и становясь субстанцией лишь негативной и опасной. Это дополняет негативность горожанина по отношению к себе как части природы. Выходит, что он не только производит мусор, но и сам является мусором, причем и мусором своего мусора. Человек отправляется на помойку, и это порождает в нем ненависть к себе и презрение к окружающему, которое занимается производством себя только лишь с единственной целью – умышленно изначально производить себя как мусор [11, с. 107–111].

Существование человека в такой ситуации может привести его к конфликту со средой, с городом. В случае явного конфликта агрессия индивида выносится вовне и проявляется в формах разного рода городского вандализма (бесцельная порча городского имущества, непристойные граффити, подчеркнуто агрессивное поведение). Скрытый конфликт характеризуется аутоагрессией, стрессом, психосоматическими расстройствами и осложнениями отношений с другими людьми [1, с. 19–20].

Данная реакция возникает в процессе негативного присвоения человеком города. Негативное присвоение характеризуется прежде всего ощущением угрозы со стороны города, которая таится в нем несмотря на его внешнюю завораживающую привлекательность. При негативном присвоении горожанин либо полностью отвергает ценности, нормы и особенности поведения, характерные для жителей данного города, отталкивается от них и подчеркивает свою непохожесть, либо сужает сферу своих жизненных отношений до замкнутого, изолированного, собственного, «отдельного» жизненного мира [1, с. 79]. Но возможна и обратная ситуация, когда горожанин видит в негативности города близкие ему черты и не отталкивает их, а принимает, сближается с ними. В данном случае можно говорить о негативной соразмерности города и человека.

Можно сказать, что из-за объективации негативных переживаний в городском пространстве город является воплощением трагической судьбы человека. Город как и горожанин начинает испытывать страх, одиночество, печаль, только гораздо интенсивнее, чем один конкретный горожанин, так как негативные переживания города являются суммой негативных переживаний всех его жителей как современных, так и предшествующих поколений. Негативные переживания человека объективируются в материальных и духовных формах (городских идеалах, мифах и метафорах), усиливают друг друга, становятся единым целым, одновременно вызывая к жизни жизнеутверждающее начало, необходимость превозмочь негативность. Они формируют определенную и очень важную часть «души» города, которая формирует и душу его горожан.

1. Горнова Г. В. Философия города. М.: Форум: ИНФРА-М, 2014. 344 с.

2. Лобанова Ю. В. Образ города в художественной культуре: дис. ... канд. культурологии. СПб., 1998. 134 с.

3. Лосев Л. С. Реальность зазеркалья: Венеция Иосифа Бродского // Иностранная литература. М., 1996. № 5. С. 224–238.

4. Булгаков С. Н. Православие: Очерки учения православной церкви. М.: Терра, 1991. 416 с.

5. Августин Блаженный. О граде Божием. М.: АСТ, 2000. 1296 с.

6. Алебастрова А. А. «Другой» в жизненном пространстве города // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2013. № 2(22). С. 162–167.

7. Горнова Г. В. Убанистический дискурс западной философии XX в. // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 16. С. 180–187.

8. Горнова Г. В. Антиномичность городской культуры: автореф. дис. … д-ра филос. наук. Омск, 2011. 42 с.

9. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. М.: Наука, 2000. 495 с.

10. Бурдье П. Социология социального пространства. СПб.: Алетейя, 2007. 288 с.

11. Бодрийяр Ж. Город и ненависть (Лекция, прочитанная в Москве во французском Университетском колледже при МГУ им. М. В. Ломоносова) / Логос. 1997. № 9. С. 107–116.

© Ковалевский А. А., 2016

УДК 141.3

Л. В. Корчевина, М. П. Шубина
L. V. Korchevina, M. P. Shubina

КОММУНИКАТИВНОСТЬ ПОВСЕДНЕВНОГО ЖИЗНЕННОГО МИРА

В статье анализируется роль коммуникативности в повседневном жизненном мире. Автор делает вывод о том, что коммуникативность есть способ существования повседневности.

Ключевые слова: типизации, стереотипизации, интеркультуральность, генерализованный код, повседневный жизненный мир.

COMMUNICATION IN EVERYDAY LIFE-WORLD

The article analyzes the role of communication in everyday life-world. The author concludes that communication is the mode of existence of everyday life.

Keywords: typing, stereotyping, interculturality, generalized code, everyday life-world.

Среди характеристик повседневности важнейшей, более того – определяющей, является коммуникативность. Повседневность – это общая для нас всех реальность, она существует в постоянно возобновляемом контакте людей, ее составляющие – человеческие смыслы. Обыденная действительность состоит из значений, которые люди присвоили вещам и отношениям. Социальный мир, в котором мы живем, конституируется согласованно взаимодействующими людьми. Природный мир не зависит от признания или непризнания человеком его существования. Социальный мир нуждается в признании. Те смыслы, которые мы придаем вещам и отношениям, должны быть признаны и отдельными индивидами, и группами людей, и обществом в целом, только в таком случае существуют те или иные объекты социальной реальности. В социальном мире мы все играем по одним правилам. Повседневность – это сфера согласованных действий, где все взаимосвязаны друг с другом и интерпретируют мир вместе, а для этого человеческие позиции должны быть принципиально соизмеримы. Речь идет в данном случае о выдвинутом А. Шюцем постулате взаимозаменяемости точек зрения. Он гласит: я всегда могу стать на точку зрения другого человека и посмотреть на действительность с его позиции, из его перспективы. Более того, различия в наших биографиях не будут играть существенной роли, если наша цель едина. Таким образом, повседневность не только тесно связывает людей и стереотипизирует их мир, но и утверждает их фундаментальное онтологическое равенство. Представители разных культур и социальных слоев, «люди дна» и люди элиты, верующие и атеисты, старые и юные, мужчины и женщины оказываются способны понять друг друга и прагматически действовать вместе [1, с. 15]. Это необходимое понимание обеспечивает воспроизводство реальных отношений, самой жизни.

Интерсубъективность является наиболее всеохватной характеристикой повседневности. Все наше существование пронизано контактами с другими людьми – прямыми и косвенными, дружескими и враждебными. Коммуникация является условием самой нашей способности чувствовать и мыслить по-человечески. Мысленный диалог есть коммуникация, перенесенная внутрь, обитающая в нашем сознании. «Сама обыденная жизнь есть результат непрерывного общения, все ее интерпретации и переинтерпретации вырабатываются коллективно. Болтовня, презираемая М. Хайдеггером как черта неподлинности, на самом деле – тоже вид интерпретации (и еще какой интерпретации !)… Мировая история совершает свой путь, движимая не только чисто экономическими механизмами, но и воззрениями людей, возникшими в их разговорах и эмоциональных контактах, родившимися в поле интерсубъективности» [1, с. 33].

Реалии повседневной жизни постоянно создаются и пересоздаются, как показывает феноменологическая социология, поэтому главной проблемой межличностного общения, развертывающейся в пласте повседневности, оказывается проблема понимания. Однако все же взаимопереплетение разнородного в повседневности образует относительно устойчивое единое целое, внутри которого все упорядочено. Существуют общепринятые ведущие интерпретации, позволяющие говорить о типе «культуры», единой «ментальности» и тому подобных вещах. Есть варианты типизаций, определяющих отношение человека к природе, к обществу, жизни, семье. Эти варианты и предписывают людям их схемы поведения. Таким образом, наши представления о мире оказываются неизбежно типизированными и стереотипизированными. Хотелось бы также подчеркнуть, что предпосылками повседневной коммуникации выступают знания, фоновое знание является основой успешных контактов. Это те пласты культуры, которые труднее всего постигнуть иностранцу, т. е. общезначимые неотрефлексированные установки, идущие из повседневности, которые являются незримой системой координат, направляющей и контролирующей поведение индивида.

Наличие типизаций делает действительность понятной и предсказуемой. Мы способны достигать целей благодаря повторяемости, стереотипизации повседневности. Стереотипность повседневной жизни – условие коммуникации. Схемы-типизации поведения облегчают социокультурное взаимодействие. Чтобы решить свои задачи, индивиду надо знать, как именно следует поступать. Обыденная стереотипизация отвечает на вопрос «как». В повседневности создается образ «обобщенного другого», на который ориентируются и ученые-обществоведы. И каждый из нас стоит перед лицом общественных ожиданий, общество ждет от индивида поведения, соответствующего его социальной роли. От матерей ожидается забота о детях, от пешеходов и водителей – соблюдение правил дорожного движения и т. п.

Предсказуемость, прозрачность повседневных взаимодействий служит основой общественного порядка. Из сложной ткани социальных взаимодействий, взаимопереплетений

разнородного и формируется то, что мы называем повседневностью. Изменяющаяся сеть коммуникативных взаимосвязей людей – это способ существования повседневности. Вот как пишет об этом Б. В. Марков: «Повседневность – это ткань человеческих взаимодействий, каждое из которых в отдельности рационально, т. е. запланировано индивидами, но в совокупности своей образует такую структуру и порядок, который никем не планировался и не предусматривался. Разум и чувства выступают сторонами этого повседневного взаимодействия» [2, с. 238].

Ни человека, ни общества, ни повседневности нет без коммуникации. Так, немецкий социолог Н. Луман пишет: «Социум формируется из коммуникаций. Общество состоит из коммуникаций – событий, сменяющих друг друга во времени. Структура общества представлена учреждениями, способными связывать эти мимолетные события, а принцип структурирования заключается в дифференцировании коммуникаций. В современном обществе дифференцируются не группы людей, а типы коммуникаций, в которых человек участвует, играя роли избирателя, ученика, покупателя etc» [3, с. 225]. Всякая роль и ролевая коммуникация управляется своим собственным кодом – парадоксальным единством различного: власти-безвластия, собственности-несобственности, любви-нелюбви. Луманова теория дифференциации генерализованных средств коммуникации призвана охватить весь социальный универсум и всю его эволюцию. Власть, истина, деньги, право, религия, искусство, любовь – суть коммуникативные коды, т. е. принципы упорядочивания необъятного в своей комплексности социального и психического мира. Этот мир регулируется смыслом (последним обобщением коммуникативных кодов), неким началом, не имеющим под собой никакого основания, онтического субстрата, субъекта. Он – носитель самого себя, процесс самореференциального воспроизводства – автопойесиса. С помощью смысла социальным системам и сознанию личности удается сделать для себя осязаемой дифференциацию между ними и их внешним миром, а тем самым воспринять свою собственную селективность. Посредством генерализованных кодов сознание субъекта не только определяет для себя ситуацию и схему действий в ней и таким образом реализует единственную возможность из всего горизонта возможностей, но и, в конечном счете, конституирует социальную систему [3, с. 13].

Луман представляет общество в виде здания, разделенного на кухню, столовую, спальню, чердак и подвал. К тому же это здание постоянно самоконструируется из балок, блоков, кирпичей (т. е. коммуникативных кодов) и образует систему структурно соотносящихся элементов. Луман опирается на Э. Гуссерля, который описывает мир как горизонт актуальных интенций. Соответственно, внешний мир у Лумана – это абсолютное Все, которое в этом статусе «сверхкомплексности» абсолютно непрозрачно и недоступно. Система же способна «видеть», т. е. выбирать свое и оставлять без внимания другое. Система, таким образом, «видит» только себя, ограничена в своем «зрении» и своим горизонтом. То, что «видит» система, и есть ее коммуникации, которые необходимо отличны от мира самого по себе [3, с. 235].

Луман подчеркивает, что социальные системы образуются вообще исключительно благодаря коммуникации. Социальные системы возникают прежде всего из необходимости выбора и согласования действий [3, с. 13]. Важнейшим коммуникативным средством выступает власть. Но было время, когда не было ни власти, ни истины, ни собственности, ни права. Как же тогда происходил отбор действий и переживаний? По-видимому, участники интеракций исходили из конкретных многообразных ситуативных контекстов. С точки зрения Лумана, в эволюции и происходит процесс отбора и закрепления генерализованных кодов, одним из которых является власть. Природа власти независима от субъективного и объективного контекста, ее влияние теряет свою ситуативную основу, выходит за пределы ее конкретности. В любой ситуации, в которой бы ни находился действователь, он ориентируется на генерализованный (т. е. обобщающий ситуации) код – власть.

С самого начала любые коммуникативные средства развиваются при наличии фактического человеческого общежития социального жизненного мира. Практическое общежитие людей в повседневных интеракциях протекает на основе очевидной уверенности в существовании реалий мира. Основания социального общежития и условия его долговременного существования в нормальном случае не нуждаются в осмыслении, обусловленное им поведение не требует оправдания, а мотивы такого поведения – специального рассмотрения и демонстрации. В простых обществах эта функция выполняется преимущественно благодаря конструкциям реальности, которые являются общими для жизненного мира образующих эти общества индивидов. Эти конструкции, лежащие в основе всех процессов коммуникации, являются в простых обществах чем-то само собой разумеющимся [3, с. 14].

Язык в основном и служит для удостоверения подобных само собой разумеющихся, естественных оснований. Лишь в более развитых обществах формируется потребность в функциональной дифференциации как языкового кода в целом, так и символически генерализованных коммуникативных средств, таких как власть или истина. Социальные системы возникают из необходимости согласования действий. Действия могут не согласовываться. Посредством языка, например, сказав «нет», мы можем отвергать действия, не соответствующие данной коммуникации. В ходе эволюции в каждом обществе, помимо языка, формируются учреждения, которые обеспечивают необходимое согласование, и потребность в этих учреждениях возрастает. На возникновение особых символизированных средств коммуникации очень повлияло изобретение письменности, которая необъятно расширила коммуникативный потенциал общества и вывела его за пределы интеракции непосредственно присутствующих.

Таким образом, на основе само собой разумеющихся повседневных ситуаций и схем взаимодействий, присущих этим ситуациям как результат их обобщения, происходит формирование особых генерализованных коммуникативных кодов – власть, истина, деньги, любовь. Благодаря этому становится возможным возрастание эффективности общения. Возможности технизации позволяют схематизировать процессы, первоначально протекающие в случайной форме.

Кодирование и символизация разгружают сознание и благодаря этому усиливают способность ориентироваться в различных контингенциях [3, с. 113].

Мы видим, что, с точки зрения Лумана, социальные системы формируются исключительно благодаря коммуникации. В то же время совершенствование коммуникативности и дифференциация символически генерализованных коммуникативных средств берет свое начало из повседневных интеракций социального жизненного мира с его очевидной уверенностью в существовании реалий мира.

Рассматривая коммуникативность повседневного жизненного мира, необходимо помнить о том, что сущностью коммуникации является понимание. В экзистенциалистской и герменевтической традиции понимание задано онтологически. У М. Хайдеггера понимание является способом бытия человека. Фактически продолжает эту линию Г. -Х. Гадамер. Он исходит из онтологичности понимания, но не ограничивается этим. Он указывает, что феномен понимания пронизывает все межчеловеческие отношения, включая историю, политику, обмен мыслями и переживаниями, нравственные поступки и эстетические вкусы. «В своей работе «Истина и метод» Гадамер противопоставил научному опыту, целерациональной практике и техническому мышлению – этим «локомотивам» современной цивилизации – практические умения и навыки жизни, здравый смысл, язык, эстетический вкус, игру, сообразительность и образованность» [4, с. 113]. Гадамер показывал определяющую роль этих факторов в качестве предпосылок, влияющих на решение человека в любом виде деятельности, в том числе в науке. Например, он писал о том, что утопичным является требование избавиться от предрассудков. По Гадамеру, предрассудок гораздо в большей степени, чем рефлексия, суждения и т. п., составляет историческую действительность бытия человека. Предрассудки законны, неизбежны, коренятся в объективных исторических условиях. И дело, следовательно, не в том, чтобы отбросить эти предрассудки; их надо осознать, учесть, привести, так сказать, во взвешенное состояние. И если избавляться, то только от ложных предубеждений, для этого необходимо постоянно вести диалог с изучаемым преданием, текстом, событием.

Тот, кто, «полагаясь на объективность своих методов и отрицая свою собственную историческую обусловленность, мнит себя свободным от предрассудков, тот испытывает на себе могущество этих предрассудков, господствующих над ним без всякого контроля с его стороны, подобно некоей vis a tergo… Дело здесь обстоит так же, как в отношениях между «Я» и «Ты». Тот, кто путем рефлексии выводит себя из двусторонности этих отношений, изменяет их, разрушая их нравственную обязательность» [5, с. 424].

Таким образом, по мнению Гадамера, предпосылки, разного рода предварительное, как правило, неосознаваемое знание – предрассудки, предание, когда речь идет об историческом познании, ценности, установки либо интересы детерминируют результат познания. То есть к истине человек идет и должен идти, уже имея некое предпонимание. Большую роль в жизни человека и в познании играет опыт. Опыт Гадамер понимает очень широко. Он всячески подчеркивает всеобщую сущность опыта, идет ли речь о научной постановке опыта или об опыте повседневной жизни в том виде, в каком он всегда осуществлялся. В то же время герменевтически понимаемый опыт – это свой собственный опыт, это способность самого человека изменяться. Он обращает наше внимание на односторонность присущей наукам идеализации опыта, апеллируя к Гуссерлю, давшему генеалогию опыта, который как опыт жизненного мира предшествует осуществляемой науками идеализации [5, с. 410]. То есть в основании любого самого специализированного опыта находится повседневный опыт. Этот опыт синкретичен и включает в себя опыт коммуникации, переговоров, взаимопонимания, практические навыки, личностные знания, умения, вкусы. Как отмечает Б. В. Марков: «Опыт – это прежде всего собственный опыт, т. е. нечто такое, благодаря чему изменяется не только предмет, но и сам осваивающий его человек. Опыт становления человека означает встречу с чужим, которое должно быть признано самостоятельным и неотчуждаемым. В этой встрече осуществляется опыт самосознания как ограничения. Но он же означает и открытость: признание границ связано с возможностью встречи и переговоров. Высший тип герменевтического опыта характеризуется открытостью Я по отношению к Ты, т. е. готовностью услышать другого. Так в разговор пластично вводится нравственное признание, а понимание оказывается формой не только познавательного, но и этического действия» [4, с. 114].

Научная идеализация опыта ведет к тому, что глубинное содержание опыта утрачивается, что оказывает негативное влияние и на достижение истины. Опыт переговоров и взаимопонимания дает нечто такое, что нельзя получить чисто теоретически, и поэтому, стремясь теоретизировать опыт, наука искажает его. Герменевтика как метод нацелена на то, чтобы преодолеть это противоречие. С помощью герменевтической рефлексии открываются условия истины, которые не лежат в логике исследования, а предшествуют ей [5, с. 616].

Наука – это институт говорящих и совместно действующих людей. В процессе коммуникации они устанавливают критерии научной значимости и поэтому так называемый эмпирический базис предполагает предпонимание социальных норм. Предпосылкой исследования является предпонимание его смысла. Деятельность ученого не есть решение головоломок, как писал об этом Т. Кун, ученый – член общества и как таковой несет ответственность за последствия своих открытий, изначальной целью его деятельности, важнейшей ценностной предпосылкой должно быть благо общества. «По мнению Ю. Хабермаса, наука зародилась в таких исторических условиях, когда имел место консенсус относительно смысла и целей человеческой жизнедеятельности. Он складывался как сохранение жизни на основе общественного труда» [4, с. 116].

Таким образом, если раньше социальные решения принимались на основе ценностных предпосылок, то в современной культуре провозглашена свобода от ценностей и решения зачастую принимаются исходя не из интересов совместно живущих людей, а из технико-экономико-административных возможностей. Хабермас считает, что в современном обществе из двух видов действий, обеспечивающих воспроизводство общества, – инструментального, под которым понимается труд, и коммуникативного – абсолютизируется

инструментальное действие и инструментальная рациональность, которая не только не способствует пониманию, но и извращает коммуникацию.

Если в герменевтике понимание задано онтологически, то в социологии оно должно опираться на консенсус совместно живущих людей. Хабермас ставит в центр своих исследований коммуникативную деятельность, опосредствованную языковым взаимопониманием. В рамках модели языкового взаимопонимания утрачивает свое преимущественное значение объективирующая установка субъекта в отношении к предметам окружающего мира. Основополагающей оказывается перформативная позиция участников коммуникации, координирующих свои планы и действия посредством взаимопонимания относительно чего-то в мире. В силу того, что один субъект выполняет коммуникативный акт, а другой занимает определенную позицию относительно него, между ними устанавливаются отношения. Эмпирическое «я» изначально находится в рамках межличностного отношения с другим и это позволяет ему соотноситься с самим собой как с участником интеракции из перспективы другого [6, с. 210–211]. Перформативная установка одной личности по отношению к другой определяется ценностями. Субъект всегда оценивает то, что есть на основе социально значимых образцов. Коммуникативное действие включает как собственное предпочтение, так и оценку притязаний другого. Взаимопонимание как коммуникативная практика в этой связи выступает как процесс достижения согласия на основе взаимно признанных и обоснованных притязаний на значимость.

В социальных науках, указывает Марков, мы сталкиваемся с тем фактом, что ученый, изучающий общество, сам к нему принадлежит, он является участником социального жизненного мира. Это означает, что конструируемое им знание включает в себя теоретическое и дотеоретическое знание об обществе. Социальный исследователь определенным образом должен относиться к исследуемой им социальной реальности. Чтобы описывать, надо понимать, а чтобы понимать – быть участником. Такое «отношение» участия не похоже на наблюдение и не может контролироваться принятыми в науке способами, ибо наблюдение сцепляется с пониманием смысла. Смыслопонимание – это коммуникативный опыт, предполагающий участие в процессе понимания, уяснения... Это предполагает герменевтическую просвещенность субъекта [4, с. 120].

Перформативно-герменевтическая установка участника социального жизненного мира должна сочетаться с объективной установкой социального исследователя. Являясь участником социального жизненного мира, ученый включает в свои социальные теории ценностные предпосылки, дотеоретические социальные конструкты, разного рода очевидности, скажем такие, как чувство «Мы», чувство «Я», позиция третьей личности – это очевидности, о которых мы знаем до всякого теоретизирования, а также общие коммуникативные структуры, господствующие над говорящими и действующими субъектами. Все это проникает в нормы производства социальных правил и отношений.

Однако наука возможна тогда, когда имеет место незаинтересованная, неучаствующая личность. Хабермас предлагает в качестве выхода методологию коммуникативного действия. Коммуникативное действие как символически опосредованная интеракция, во-первых, задает систему отсчета для понимания и описания происходящего для конституирования его как предмета познания, во-вторых, коммуникативное действие – это конкретно-исторический процесс производства социальной реальности. Критическая рефлексия, включенная в коммуникативное действие, освобождает герменевтику от блокировки искаженной, разрушенной онтологии, ориентирует исследователя на освобождение личности и социума от помех коммуникации. Этот рефлексивный опыт и выступает как эмансипирующая практика [4, с. 121–122]. Взаимопонимание субъектов взаимодействия основывается на глобальном предпонимании. Всякое истолкование ситуации осуществляется уже в рамках истолкованного, того, что не подлежит сомнению и существует как прочная, надежная основа всего ситуационно обусловленного толкования. Эмансипирующая практика направлена на реконструкцию дотеоретического знания, на которое опирается говорящий и действующий субъект, а также правил и институтов, которые образуют доязыковой контекст коммуникации.

Коммуникация является не просто значимой составляющей повседневного жизненного мира, но способом его существования. Главнейшим сущностным свойством человека является его субъективность, которая, находясь внутри, интенционально направлена вовне, стремится выйти наружу. Человек – существо, которое всегда на пороге, на границе внутреннего и внешнего. Для того, что мы обозначаем понятием «повседневность индивида», – это является выражением его сути. Моя повседневность есть мой внутренний жизненный мир, объективированный наружу, вовне. Повседневность – это мой мир, это близкое, родное, свое, обычное, привычное и т. п. Вот то, что рядом с моим здесь-и-сейчас – это мой жизненный мир, чуть подальше – тоже еще моя повседневность, границы, где она кончается, размыты, неизвестны.

Как мы можем объективировать наш внутренний мир и откуда люди могут знать, скажем, о нравственной или поэтической реальности? Посредством коммуникации, осуществляемой в языке. Моя повседневность актуализируется, существует именно в этих взаимопереплетениях отношений, в интерсубъективных взаимодействиях между людьми, в выходе внутреннего вовне.

---

1. Золотухина-Аболина Е.В. Повседневность и другие миры опыта. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издат. центр «МарТ», 2003. 192 с.

2. Марков Б. В. Философская антропология: очерки теории и истории. СПб.: Изд-во «Лань», 1997. 384 с.

3. Луман Н. Власть М. / пер. с нем. А. Ю. Антоновского. М.: Праксис, 2001. 256 с.

4. Марков Б. В. Храм и рынок. Человек в пространстве культуры. СПБ.: Изд-во «Алетейя»,1999. 304 с.

5. Гадамер Х. -Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.

6. Черняк Н. А. Онтология понимания: монография. Омск: Омский гос. ун-т, 2011. 256 с.

© Корчевина Л. В. , Шубина М. П., 2016

УДК 7.01

Н. Г Красноярова, М. А. Юношева
N. G. Krasnoyarova, M. A. Yunosheva

ФИЛОСОФИЯ КИНО: СТАНОВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМАТИКИ

В статье ставится вопрос о возможности понимания кино как вида искусства через философскую рефлексию, определяется, в какой форме возможна философия кино, уточняются ее содержательные и методологические границы, рассматриваются возможности кино как специфического способа мышления особым типом визуальных образов и возможности философии в форме кино.

Ключевые слова: философия, мышление, искусство, кино, философия искусства, философия кино.

PHILOSOPHY OF CINEMA: FORMATION OF THE PERSPECTIVE

The article discusses the possibility of understanding cinema as an art form through philosophical reflection, defines the possible form of the philosophy of cinema and its substantial and methodological borders, and considers the possibilities of cinema as a specific way of thinking by means of the special type of visual images and possibilities of philosophy in the form of cinema.

Keywords: philosophy, thinking, art, cinema, philosophy of art, philosophy of cinema.

Кино, появившись в конце XIX в., развивалось в XX в. семимильными шагами, став если не «важнейшим из искусств» (В. И. Ленин), то уж точно самым зрелищным и популярным среди них. Используя древние мифологемы и создавая на их основе современные сюжеты, кинематограф сразу укрепил свои позиции во взаимоотношениях со зрителем. Массовое кино сегодня знает, чего хочет зритель, а зритель, в свою очередь, ищет в кино то, что необходимо именно ему: от эмоциональных переживаний до эстетических, от необременительного полуторачасового развлечения до возможности быть вовлеченным в изощренную интеллектуальную игру. Но успех у публики – это то, что, скорее, лежит на поверхности и в большей степени имеет отношение к внешней стороне вопроса о том, что же представляет собой кино как вид искусства, в чем его смысл и задачи? При попытке ответить на эти вопросы по существу мы обращаемся к опыту философской рефлексии кино, или философии кино.

Философия искусства.

Целесообразно рассмотреть философию кино в двух аспектах. Во-первых, как область знания, входящую в эстетику, в рамках которой обосновываются вопросы бытия искусства как системы видов, каждый из которых, кроме того, что несет сущностные для искусства черты, обладает исключительностью, незаменимостью и самодостаточностью. Философия кино включает в себя вопросы поэтики кино – представление об особом языке или системе изобразительно-выразительных средств кино как вида искусства. Но вопросы искусства, его бытия и сущности могут быть поставлены в рамках собственно философии как особого типа мышления. Искусство и наука, искусство и религия, искусство и философия и т. д. могут быть определены (и определялись) в философии как особые формы мышления, способы размышления о бытии. Философия давала разные варианты объяснения искусства в этом смысле: от вспомогательной роли искусства до искусства как высшего и реального воплощения истины. У Гегеля, например, искусство дает видимость истины, делает истину привлекательной, но тем самым и удаляет нас от истины, потому что истина в искусстве нуждается в пусть даже и совершенной, но материальной художественной форме и потому высшее право на истину имеет философия, абстрактный язык которой истине адекватен. Романтики же, напротив, видели в искусстве полноту истины, обнаруживаемую в процессе созерцания и художественного озарения, откровения и духовной интуиции, выражающих сокровенные основы бытия. Природа бытия поэтична, и только искусство может представить бытие во всей его полноте и целостности. Философия искусства, на наш взгляд, ставит вопрос о взаимоотношении искусства и философии, их притязаний на познание и постижение, их взаимодействию в сфере размышления, об их тождественности и в то же время специфичности как мышления. Философия, начиная с пифагорейцев и Платона, ставила именно таким образом вопрос об искусстве, т. е. включала в философский дискурс искусство, обеспечивала становление особой области его осмысления – философии искусства.

Но в классической философии философ, понимая свою миссию как «держателя» истины, относился все-таки к искусству как к внешнему по отношению к философии предмету, который может что-то дать и для философии. «Но философия всегда при этом остается чем-то более важным, более существенным. Кроме того, она становится некоторым языком объяснения искусства, искусство же оказывается некоторой анализируемой материей» [1, с. 146].

М. Хайдеггер, а вслед за ним и другие философы XX века, поставил вопрос об искусстве иначе: искусство и есть та сфера, в которой можно искать философию. Хайдеггер был в такой постановке вопроса наиболее радикален, считая, что философия исчерпала себя в высказывании о мире в понятийной форме. Философ теряет своих сообщников в мышлении: бог в своей объяснительной функции для философии исчерпан, понятийное объяснение мира движется по кругу, повторяя не раз уже пройденное, а бытие – важнейшая категория для философа – попросту банализировано, сведено к плоскости повседневного существования. Искусство оказывается спасительным, считает Хайдеггер, истоком нашего истощившегося мышления, той сферой, в которой заложена способность мыслить.

М. Хайдеггер в работе «Исток художественного творения» обратился к искусству как к истоку, началу самой способности мыслить, к искусству как форме истины. Бытие сокрыто, но есть топосы, через которые бытие себя являет. Искусство (не философия!) являет нам бытие: произведение искусства есть творение. Что это значит? Хайдеггер поясняет так:

«Творение зодчества, греческий храм, ничего не отображает. Он просто стоит в долине, изрезанной оврагами и ущельями. Он заключает в себе облик бога и, замыкая его в своей затворенности, допускает, чтобы облик бога через открытую колоннаду выступал в священную округу храма. <…> Стоя на своем месте, храм впервые придает вещам их вид, а людям впервые дарует взгляд на самих себя. <…> Скульптурное изображение бога… Бог изображается не для того, чтобы легче было принять к сведению, как он выглядит; изображение – это творение, которое дает богу пребывать, а потому само есть бог. То же самое и творение слова. <…> Творение языка, воздвигаясь в сказании народа, не повествует об этой борьбе, а так преобразует сказание народа, что всякое существенное слово борется теперь этой борьбой и ставит перед выбором, что свято, а что скверно. <…> Указав на храм, мы издалека показали и на мир. <…> Мир никогда не бывает предметом, который стоит перед нами, который мы можем созерцать. Мир есть то непредметное, чему мы подвластны, доколе круговращения рождения и смерти, благословения и проклятия отторгают нас вовнутрь бытия» [2].

В классической схеме взаимоотношения философии и искусства искусство не мыслит, даже если в произведении много мыслей, умных и не очень, но все мысли как бы привнесены в искусство (мировоззрение автора, философия общества, чужие идеи великих, которые правят миром). Мысль привнесена в искусство, она в силу своей специфики осуществляет посредническую роль между действительностью и философией, предлагая особую специфическую, приносящую эстетическое удовольствие форму существования истины. Классическая философия и породила эстетику, призванную объяснить критерии этой формы, связав их прежде всего с красотой.

Хайдеггер поставил вопрос о бытийственной природе искусства, об искусстве как условии, истоке и форме развертывания мысли о бытии, о форме высказывания о нем или прозрении его (истине). Истина в философии требует основы, без нахождения которой она уже и не есть истина. Искусство уже пребывает в истине, иначе оно и не существует. Оно есть видимость безосновной истины, которую не надо аргументировать и которая исчерпана своим бытием как творением. Творение есть развертывание истины в искусстве. Искусство как развертывание истины есть процесс мышления уподобленными действительности формами, в каждом виде искусства специфичными в своих возможностях мыслить. Подобные задачи понимания искусства как мышления, постигающего бытие, и есть философия искусства.

Философия кино.

Философия искусства не исключает эстетику, но чаще всего включает ее в себя, особенно когда идет речь о таком виде искусства, как кино. Становление кино как вида искусства происходило в течение нескольких десятилетий начала XX века, что уникально как своеобразный эксперимент: рефлексия по поводу кино становилась условием рождения его языка и, наоборот, формирование алфавита кинематографа как вида искусства создавало условия для новых горизонтов вопрошания о смысле искусства в целом. Поэтика кино рождалась и как эстетика, и как философия кино, а следовательно, и философия искусства. Кино в философской рефлексии обнаруживало чисто эстетические задачи и одновременно задачи, выходящие за пределы эстетики и поднимающие вопросы бытия искусства как истока творения или размышления о бытии, становясь философией. Философия кино осуществлялась как практиками кино (С. М. Эйзенштейн – это великий создатель языка кино, режиссер-практик, но и одновременно мыслитель, размышляющий через кино и о кино, настоящий кинофилософ), так и первыми критиками и теоретиками кино, изобретавшими «концепты о кино» или концепты «самого кино» (Ж. Делез), сразу же обратившимися в силу новизны кино к философской методологии его анализа: к герменевтической процедуре извлечения скрытых смыслов кинотекста, к рефлексии над кинематографическим опытом, к особому типу киноанализа, пропущенного через фильтры психоаналитической, феноменологической и других парадигм.

Эстетические вопросы были особенно актуальны на начальном этапе создания кинотеории. Тенденция исследования преимущественно эстетических аспектов киноискусства прослеживается у отечественных исследователей (сборник статей «Поэтика кино» 1927 г.) и у зарубежных («Фотогения» Луи Деллюка 1920 г.). В этот период характерны, с одной стороны, попытки определения места кино в системе других искусств, с другой – поиски особых эстетических принципов кино, не зависящих от других искусств. В эту пору юности кинематографа его теоретики соотносили кино в поисках его истоков с фотографией, театром, литературой, музыкой, обнаруживая как его зависимость, так и несомненную исключительность. Но все первые пишущие о кино авторы сходились в главном: кино – самостоятельный вид искусства, требующий специального рассмотрения. Одной из самых актуальных задач в обретении кинематографом его статуса как вида искусства была разработка нового художественного языка, который стал бы понятен как киноязык.

Нехватка терминологии остро ощущается в первых теоретических работах о кино: Луи Деллюк в своей «Фотогении» в основном пользуется терминологией фотографической – это видно даже из самого названия работы, хотя в работе подразумевается, скорее, «киногения», в характеристике которой пока отсутствуют понятия «кадр» и «план», так как они еще не укоренены в языке. Фотографическое в кино – это прежде всего светотень – натуральный и искусственный свет; театральное в кино – использование масок, грима, париков, литературное – насколько возможно использовать в кино литературные произведения (кино как экранизация). Происходят поиски языка кино вне рамок самого кино.

Но Деллюку удается затронуть вопросы, заслуживающие внимания и сегодня (и не только с точки зрения интереса к истории кино и киноведению). Одна из главок (книга дробится на, как правило, небольшие главы, в которых автор выражает свои мысли по поводу того или иного процесса в кино или проблемных точек киноэстетики) называется «Ритм». Автор говорит о ритме, что это – «замечательный технический феномен», и выражается о нем так: «Я видел ритм» [3, с. 103]. Сама фраза, ее построение, употребление этого «видел», а не «почувствовал», например, свидетельствует о той степени визуализации культуры, характерной в целом именно для XX века, при которой воспринимаемая форма протекания во времени каких-либо процессов как чего-то, в сущности, нематериального вдруг обретает зрительную,

осязаемую форму. Говоря о фильме «Жанна Д'Арк» Сесиля Б. Де Милля («Joanthe Woman», 1916), Деллюк так описывает увиденный им ритм: «Английская армия, попирающая придворных французского короля, и моменты, когда священный кортеж входит в Реймсский собор – ритм достигает своего апогея – он почти осязаем. Все живет – и живет внедренное, внушенное ритмом» [3, с. 103]. Ритм начинает осознаваться как нечто необходимое фильму и оказывающее большое влияние на восприятие зрителя.

В 1920-х гг. в поисках специфики кино, в обосновании его эстетических характеристик как вида искусства появляется философский дискурс. Включение философии в полемику о смысле и значении «нового искусства» (модернизма) было плодотворным, обогатившим поэтику отдельных видов искусства философскими понятиями и методами, вытекающими из их применения в анализе произведений. Так, музыкальный термин «полифония», обозначающий музыкальный стиль, господствовавший в Европе до середины XVIII в., в 1929 г. получает свое новое значение в работе М. М. Бахтина, становясь термином литературоведения и философии литературы, во многом еще не состоявшейся, но контуры которой прочерчивались в это время. Бахтин определил романы Достоевского как полифоническую форму мышления, в которой голоса персонажей звучат самостоятельными партиями. В такой форме нет «мелодии и аккомпанемента», а есть «борьба и взаимное отражение сознаний и идей», когда герой «более всего думает о том, что о нем думают и могут думать другие, он стремиться забежать вперед чужому сознанию, каждой чужой мысли о нем, каждой точке зрения на него» [4].

В качестве примера того, как понятие полифонической композиции может быть использовано в размышлении о кино – статья киноведа Алексея Гусева «Вариативные повествовательные структуры: гипертекстовая и игровая (на примере фильмов П. Гринуэя и Т. Тыквера)» [5]. Автор выделяет в кино гипертекстовую, игровую и полифоническую повествовательные структуры. В полифоническом повествовании различные сюжетные линии, часто прямо не связанные, имеют общую причину (завязку) или, вариативно развиваясь, приходят к общему итогу. Питер Гринуэй в своем фильме «Не Моцарт» (1991 г.) создает гипертекст, в котором принцип полифонии позволяет разворачивать смысловой слой за слоем, как ступени или, вернее, вспышки мысли. При этом происходит постоянное перетекание языков рассказа, в финале которого все происшедшее оказывается театральным представлением: массовка превращается сначала в оркестр, а затем в зрителей, аплодирующих герою-танцовщику. Полифония как принцип позволяет прочесть кинотекст Гринуэя в философском ключе визуализации схватывания мышлением кинобразов как процесса творения, результат которого есть вопрошание смыслов бытия.

Философия кино обретается самим кино как творением, в истоках которого формируется способность размышления: дискурс философии органично интегрирован в киноискусство, благодаря чему происходит постоянное культурное взаимообогащение практик размышления об искусстве.

Кино как основание философских размышлений.

«Образ в кино не производится с помощью монтажа, ракурса, света, но диктует монтаж, ракурс, свет, поскольку именно образы составляют саму материю кино, которая, и в этом можно согласиться с Пазолини, та же, что и у видимой реальности, и у сновидения, и у фантазма» [6, с. 237]. Образы, составляющие саму материю кино, – центральная тема двухтомника Жиля Делеза «Кино 1. Образ-движение» и «Кино 2. Образ-время».

Ж. Делез, создавая оригинальную концепцию кино, развивает и уточняет свою философию. В своем труде о кино он касается ключевых философских проблем – проблем восприятия, языка, субъективности и – главное – времени. Трудности, подстерегающие при чтении этой книги даже профессиональных философов, заключаются в том, что часто оказывается недостаточно философского багажа для понимания той понятийной системы, которую создает Делез на глазах у читателя. Для понимания логики, которую нам предлагает философ, необходим опыт кинозрителя, который позволит, философствуя, выйти за рамки философии и взглянуть на нее извне.

Лишь в одной главе «Кадр и план, кадрирование и раскадровка» Делез обращается к конкретным именам, творчество которых ему как зрителю и мыслителю интересно. Среди них Ж. -Л. Годар, А. Хичкок, С. М. Эйзенштейн, Р. Брессон, Ж. Ренуар, Я. Одзу, Ф. В. Мурнау, О. Уэллс, А. Куросава, В. И. Пудовкин, К. Видор, В. Вендерс и др. Чаще всего он обходится без конкретики: ему интересна мысль режиссера в движении кинообразов и мысль воспринимающего, возникающая как восприятие-прочтение-размышление кинообразами. О двухтомнике «Кино» можно сказать, что это практическая книга философа, в которой показан киноопыт философа как творение его мысли. Практическая книга еще и потому, что способна учить доверию к опыту восприятия кино. Учить и кинематографистов, и теоретиков, и философов вниманию к опыту, который неочевиден. Учить вниманию к своему восприятию образов, не вполне принадлежащему только нам, учить знанию, которое оказывается всегда недостаточным. Делез использует понятия аффекта, смысла, события, становления, ранее развиваемые в книгах «Различие и повторение» и «Логика смысла», чтобы с их помощью переосмыслить саму ситуацию киновосприятия. Его основное устремление – продолжить философию в ее «несвоевременности», найти ее место там, где она еще не успела обрести некую «реальность» в качестве основания. Труд Делеза о кино являет собой пример того, что кино может быть поводом для самой серьезной рефлексии своего опыта кинозрителя и опыта мышления через кино.

Делез, заканчивая второй том «Кино», не ставит точку в своей теории кино, потому что философская теория, по его мнению, не в меньшей мере практика, чем ее объект, и не более абстрактна, чем ее объект. Концепты самого кино рождают его авторы и задача философов создавать не теории о кино, но теории о концептах, вызванных кино к жизни [7, с. 615]. И в этом смысле, пока снимаются фильмы, не может быть создана какая-то окончательная исчерпывающая теория кино, возможна лишь его философия.

Опыт Жиля Дилеза в создании философии кино просматривается в книге «Метакино» О. Аронсона [6], которому удается продемонстрировать продуктивное, созидающее философское размышление как на основе классической кинотеории, так и при обращении непосредственно к кино и к философским трудам по самым общим вопросам, прежде всего по

вопросам мышления, творчества, искусства. От кинематографического события, выраженного в форме феноменологических практик и теорий кино, Аронсон переходит к рассмотрению эффекта присутствия и особенностям киновосприятия (глава «Кино-театр»). Интересны идеи о советской кинематографии как «неродившемся кино». А воззрения Канта оказываются современными для анализа кино, поскольку дают, как показал Аронсон, потрясающую возможность обнаружения в кинореальности и опыте ее восприятия универсальных проявлений познавательных в самом широком кантовском смысле способностей человека.

Для Славоя Жижека – популярного словенского культуролога и социального философа фрейдо-марксистского толка – кино также становится основанием философствования, а зрительское восприятие в данном случае важно еще и потому, что философ непосредственно обращается к кинозрителю с киноэкрана как трибуны. Жижек – герой документальных фильмов «Киногид извращенца» («The Pervert's Guide to Cinema», 2006 г.) и «Киногид извращенца: идеология» («The Pervert's Guide to Ideology», 2012 г.). Он заявляет с экрана, что кино – это «предельно извращенное искусство». Оно учит нас тому, как мы должны желать, а значит, в некоторой степени лишает человека естественности, делает его извращенцем. Озвучивающий эту мысль философ помещен в декорации фильма Дэвида Линча «Синий бархат», что для подготовленного зрителя уже дает более объемное понимание проблемы. Мы переносимся вместе с философом в пространство фильма с его смысловой структурой и оказываемся в полифонической ситуации идей, среди которых нашим собственным мыслям требуется обрести определенность. Такая вовлеченность зрителя и объемность передаваемой мысли определенно свидетельствует о возможностях неигрового кино как формы философствования.

С. Жижек как персонаж говорит в фильме «The Pervert's Guide to Cinema»: «Нам необходимо кино в буквальном смысле слова, чтобы понять сегодняшний мир. Лишь в кино мы можем увидеть жизненно важное измерение, с которым мы не готовы столкнуться в реальной жизни. Если вы пытаетесь понять, что в реальности более реально, чем она сама, смотрите художественные фильмы». Практика киноанализа Славоя Жижека уникальна как философствование внутри кинореальности и поверх нее одновременно языком кино и философии.

1. Аронсон О., Петровская Е. По ту сторону воображения. Современная философия и современное искусство. Лекции. Н. Новгород: Изд-во: Нижний Новгород. 2009. 230 с.

2. Хайдеггер М. Исток художественного творения // URL: http://sunkrima.narod.ru/kultura/heidegger_ursprung.pdf (дата обращения: 15.05.2016).

3. Деллюк Л. Фотогения. М.: Новые вехи, 1924. 165 с.

4. Руднев В. П. Полифонический роман / Руднев В. П. Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты // URL: http://lib.ru/CULTURE/RUDNEW/slowar.txt (дата обращения: 15.05.2016).

5. Гусев А. Вариативные повествовательные структуры: гипертекстовая и игровая (на примере фильмов П. Гринуэя и Т. Тыквера // Проблемы киноповествования: сб. ст. СПб.: ГИИИ, 2010. Ч. II. С. 11–57.

6. Аронсон О. В. Метакино. М.: Ad Marginem, 2003. 263 с.

7. Делез Ж. Кино: Кино 1. Образ-движение; Кино 2. Образ-время. М.: Ad Marginem, 2004. 620 с.

© Красноярова Н. Г., Юношева М. А., 2016

УДК 130. 2

Л. К. Нефедова
L. K. Nefyodova

АРХЕТИП РЕБЕНКА КАК ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОТОТИП И ЭНЕРГИЙНО-СМЫСЛОВАЯ ФОРМА КОНСТРУИРОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ ДЕТСТВА В ИСКУССТВЕ СЛОВА

В статье на основе концепции К. Г. Юнга и А. Ф. Лосева рассматривается феноменология архетипа ребенка. Осмысляется специфика сущностных характеристик архетипа ребенка: заброшенность, непреодолимость, гермафродитизм, единство начального и конечного, которые определяют бытийную функцию будущности.

Ключевые слова: ребенок, бытие, архетип, энергийно-смысловая форма, образ, заброшенность, непреодолимость, искусство.

CHILD ARCHETYPE AS AN ONTOLOGICAL PROTOTYPE AND ENERGETIC-SEMANTIC FORM OF CONSTRUCTION OF UNDERSTANDING CHILDHOOD IN THE ART OF WORDS

On the basis of the concept of C. G. Jung and A.F. Losev, the phenomenology of the Child archetype is considered. The specificity of the essential characteristics of the Child archetype, such as abandonment, irresistibility, hermaphroditism, unity of the initial and final, which determine the existential function of the future, is conceptualized.

Keywords: child, being, archetype, energetic-semantic form, image, abandonment, irresistibility, art.

Архетип ребенка как онтологический прототип и энергийно-смысловую форму конструирования понимания детства в искусстве слова целесообразно рассмотреть с позиций его целостности в качестве онтологического прототипа

образов детства в художественной литературе, а это предполагает в первую очередь исследование его онтологической сущности. Архетип не имеет конкретного психического содержания, а носит матричный, универсальный характер, представляя собой «оси кристалла», «грибницу», «универсальную модель психической активности, спонтанно определяющую человеческое мышление и поведение» [1, с. 50–51]. Архетип – это опыт рода, хранящийся в сфере коллективного бессознательного, накопленная поколениями людей психическая энергия, особый душевный орган, а следовательно – инструмент познания бытия. «Архетипы были и остаются душевной жизненной мощью, которая желает, чтобы ее приняли всерьез, и которая причудливым образом следит за тем, чтобы выявить себя» [2, с. 352].

Архетип ребенка является наиболее древним в ряду архетипов-персоналий, репрезентирующих или персонифицирующих «определенные инстинктивные данности примитивной темной психики, подлинные, но невидимые корни сознания» [2, с. 356]. Архетип ребенка не тождествен реальному ребенку, его нельзя идентифицировать как конкретный опыт ребенка. Архетип не копия эмпирического ребенка, а символ, живущий в глубинах коллективного бессознательного, продукт коллективной бессознательной психической активности человечества, «предсознательный аспект детства коллективной души» [2, с. 357].

Активизируясь в глубинах предсознательного, символ проникает в сферу личного бессознательного и затем воплощается на уровне сознания в реалиях бытия. Воплощения могут быть соотнесены с живыми, рожденными людьми детьми, а могут быть отражением индивидуального и собирательного опыта детства в научном и художественном творчестве. В них имеет место отражение эмпирического опыта ребенка, укорененного в архетипе коллективного бессознательного.

Принимая позицию К. Г. Юнга, который решительно разводит содержание понятия «архетип ребенка» и любое проявление опыта ребенка, мы, тем не менее, подчеркиваем соотнесенность духовно-телесного опыта эмпирического ребенка с матрицей архетипа, с одной стороны, определяющей направление развивающегося содержания эмпирического детства, а с другой – являющейся энергийно-смысловой формой репрезентации феномена детства в художественном творчестве. При этом мы полагаем, что, исследуя объективацию архетипа ребенка в художественном творчестве, нецелесообразно столь решительно размежевывать его эмпирическое и архетипическое содержания, так как любое проявление детства содержит оба этих начала и представлено в художественных текстах (не только литературных, но музыкальных, живописных, скульптурных, хореографических, кинематографических) на уровнях всеобщего и единичного.

Взаимосвязь общего и единичного представлена не только в художественных, но и в фактографических образах детства в реальной практике человеческой жизни (любительская семейная фотография, письма, житейские наблюдения за ростом детей), а также в отражении детства в научном и техническом творчестве. Все они представляют архетипическое и эмпирическое содержание ребенка, вполне очевидно отличающееся как состояние и качество от содержания опыта взрослого. Художественное оформление [3, с. 111] данного опыта в искусстве, науке и повседневной практике взращивания осуществляется благодаря энергийно-смысловой форме архетипа ребенка.

Ребенок в ряду архетипов является одним из самых древних и, вероятно, в качестве духовного органа – самых активных в психическом бытии. Полагаем, что он сохраняется в матричной структуре любого другого архетипа, обеспечивая ему широкий диапазон психических опций, являющихся основой стабильности и развития бытия, а также и его осмысления. Архетипическая матрица ребенка достаточно активно проявляется в маскулинных архетипах героя, спасителя, странника, антигероя. Так, могучий, непобедимый Ахиллес – яркое воплощение архетипа героя – обижается, словно ребенок, на Агамемнона, отобравшего у него Брезеиду, и выплакивает обиду своей матери – Фетиде. Влюбленный Геракл ведет себя, как мальчик, выполняя все капризы возлюбленной, наряжаясь по ее прихоти в женское платье и садясь за прялку. Герой часто наивен и непосредствен в выражении своих чувств, словно ребенок. Не зря ипостась героя чрезвычайно актуальна в детских образах: дети и маленькие существа в народных и литературных сказках являются героями-победителями. Героику детского образа в литературе одними из первых подметили детские писатели, сумевшие проникнуть в интенциональное начало детства, уловить его векторную направленность к совершенной взрослости [4, с. 134].

Основываясь на понимании К. Г. Юнга, прокомментируем закрепившиеся за архетипом ребенка определения «предвечный» и «божественный». Полагаем, что данные эпитеты фиксируют тождественность содержания ребенка божественному истоку, добытийные начала, а также древность и глубину бессознательных представлений человечества о детстве. «Божественный» и «предвечный» указывают на таинство прихода ребенка в мир, на метафизическое начало в его природе, на его предсуществование и Божественное, совершенное начало, а следовательно, осознание значимости начала человека и значимости репродуктивной функции воспроизводства бытия.

Исследуя архетип ребенка как энергийно-смысловую форму [3, с. 111–112] конструирования субъекта, состояния и качества детства в литературе, целесообразно обратиться к осмыслению его феноменологических характеристик.

К. Г. Юнг выявил в архетипе ребенка четыре феноменологических черты: заброшенность, непреодолимость, гермафродитизм и единство начального и конечного. Они представляют собой идентифицирующую данный архетип целостность и отличают архетип ребенка от других архетипов (Отца, Матери, Героя, Странника и т. д.). Все названные феноменологические характеристики архетипа ребенка в той или иной мере реализуются в его онтологической (архетипической) функции – будущности. Будущность как архетипическая функция ребенка представляется нам онтологически более значимой, чем функция других архетипов, включая функцию архетипа Богоматери, несущей в мир новую жизнь. Ребенок сам собой представляет новую жизнь, будучи в настоящем, наличном бытии, он потенциально являет будущее бытие.

Будущее бытие определяет сущность психической активности архетипа ребенка и качество этой психической активности, т. е. то, чем он принципиально отличается от архетипов Отца, Матери, Героя, Спасителя, Странника, которые отыгрывают свою роль в настоящем и мифологизируются для будущего. Данные архетипы конституируют бытие: давая ему жизнь (Отец), вынашивая его (Мать), защищая (Герой), принося себя в жертву ему (Спаситель), устремляясь к его обновлению (Странник). Все это матрицы, технологически осуществляющие возможность бытия, а энергийно-смысловая форма ребенка представляет собой осуществляемое бытие в чистом виде. Возможность осуществления будущности конституирована онтологической целостностью архетипа ребенка, явленной в его феноменологических характеристиках. Будущность возможна, с одной стороны, как сохранение целостности и единства взаимоисключающих феноменологических характеристик, с другой стороны, как их акцентуация, дифференциация, а затем и развитие на их основе типа, способного к тем или иным действиям по осуществлению будущности.

На первый взгляд, феноменологические характеристики архетипа ребенка и в отдельности, и в совокупности мало способствуют утверждению будущности. Так, например, заброшенность, гермафродитизм, указывают на недовоплощенность, неукорененность в бытии. Наличие же единства начального и конечного, обнимая бытийное воплощение ребенка в его целостности и завершенности, в финальном аккорде этого воплощения выявляют столь же небытие, сколь и бытие: родившийся непременно умирает. И метафизический и эмпирический уровни проявления данных феноменологических характеристик, казалось бы, опровергают и ставят под сомнение смысл будущности, а не утверждают ее.

Непреодолимость ребенка является оппозиционной всем характеристикам, мешающим осуществлению будущности. Сила непреодолимости способствует укоренению ребенка в бытии и воплощению будущности. Оппозиция не исключает целостности: все феноменологические характеристики находятся в диалектическом единстве, каждая из них определяет сущность Божественного Предвечного ребенка и имеет свои механизмы реализации будущности. Так, заброшенность противостоит осуществлению будущности и в то же время выявляет грань между бытием и ничто, через которую заброшен ребенок, равную принадлежность ребенка бытию и небытию, а следовательно, равную возможность как осуществления, так и неосуществления будущности. В опыте эмпирического детства заброшенность проявляется как обездоленность, запущенность, покинутость, беспомощность, слабость детства, невозможность его существования без взрослых. Заброшенность и метафизически и эмпирически обусловливает трудности укоренения ребенка в бытии и таким образом затрудняет осуществление будущности. Атрибуты Предвечный, Божественный, Заброшенный дают понимание структуры и семантики начала. Будучи Божественным и Предвечным, а следовательно, единым с всеобщим, ребенок переживает отторжение от единого и заброс в бытие, где позиционирован сначала как *Заброшенный* в бытие из небытия, а затем становится *Заброшенным* в бытии.

Гермафродитизм на метафизическом уровне является представлением целостности и единства противоположностей мужского и женского начал, определяющих отторжение ребенка от единого. На эмпирическом уровне это – неопределенность психофизического пола, гендерная незавершенность, невоплощенность, что также затрудняет реализацию функции будущности. Единство начального и конечного как на метафизическом, так и на эмпирическом уровнях указывает на возможность и неизбежность завершения опыта ребенка и угрожает будущности. Все характеристики представляют качества, ставящие под угрозу функцию реализации будущности, и уравновешены *непреодолимостью* ребенка, качество которой способствует осуществлению архетипической функции вопреки заложенной в содержании ребенка возможности не воплощения. Приведенный функциональный анализ феноменологических характеристик архетипа ребенка позволяет утверждать их единство и целостность.

Рассмотрим специфику целостности архетипа. Как уже было отмечено, непреодолимость стоит в уравновешивающей оппозиции по отношению к заброшенности, гермафродитизму, единству исходного и конечного. В свою очередь, непреодолимость и заброшенность представляют дуальную функционально значимую оппозицию, дополняя одна другую противоположным до целостности. Единство начального и конечного осуществления будущности в диапазоне начального и конечного: от рождения до смерти. Полагаем, что единство начального и конечного можно рассматривать и как представление формулы будущности в свернутом виде.

Гермафродитизм с позиций целостности архетипа определяет изначальную оппозиционность метафизической основы архетипа ребенка, непроявленность в нем феминного или маскулинного начала как противоречие, предполагающее возможность последующего развития и разрешения. Архетипический ребенок в принципе не имеет пола. Эмпирический ребенок рождается с биологическим полом, но еще не имеет сформированного психологического пола – гендера: в нем равно от рождения уживаются феминность и маскулинность. Он идентифицируется окружением как будущий мужчина или будущая женщина авансом, но реально еще не готов к выполнению гендерной роли, не освоил гендерных стратегий.

В опыте детства биологический пол фиксируется и цензурируется взрослыми, но не вполне осознается самими детьми. Гендерный поведенческий конструкт формируется достаточно долго и конфликтно под влиянием социума и детям предстоит индивидуально преодолеть барьеры идентификации и самоидентификации со своим биологическим полом. Психологический гермафродитизм, свойственный раннему детству, является в своем истоке архетипическим и проявляется в неопределенности гендерных паттернов на житейском, культурно-бытовом, социальном уровнях. Проявляясь эмпирически в гендерной неопределенности и гендерной неакцентированности маленьких детей, архетипический гермафродитизм в то же время служит онтологическим основанием для устойчивости и целостности формируемого в будущности социального пола. К архетипическому гермафродитизму восходят все процессы формирования гендерных стереотипов.

Эти черты архетипа ребенка (Божественный, Предвечный, Заброшенный, Непреодолимый, Гермафродит), представляет собой оксюморон – сочетание несочетаемого, что еще раз говорит о том, что архетип ребенка не просто технологическая матрица осуществления бытия, но и бытие в чистом виде в его начальном состоянии. Архетипическая матрица ребенка лежит в основе конструирования образов детства в искусстве. Конструирование субъекта, состояния и качества детства в художественном литературном творчестве осуществляется на основе комплексного единства феноменологических характеристик архетипа ребенка.

Значимым для реализации бытийной функции архетипа ребенка, осуществляемой в том числе и в процессе репрезентации феномена детства в художественном литературном процессе, является принцип оппозиции в организации феноменологических характеристик. Оппозиции определяют сущность и метафизическое ядро состояния детства. Рассмотрим действие принципа оппозиции феноменологических характеристик в аспекте сохранения смысловой целостности архетипа. Итак, архетип ребенка репрезентирует Начало человека как таковое. Ребенок – меньше малого, он часто бывает совершенно не проявлен в каких-либо деяниях, не актуален в разрешении конфликтов настоящего, далек от эпицентра основных бытийных вибраций; он забыт и заброшен в таинстве близости своей к зазору между бытием и небытием, «ничтоен» [5, с. 51–52], представляя собой начала невзрачности. Эти начала определяются таинственным чудесным рождением, которое позволяет в Начальном аккумулироваться мощным потенциям преобразования, связанным с наличием и неизбежностью конечного. Тому, что «меньше малого», предстоит стать «больше большого». В сущности, ребенок, если следовать К. Г. Юнгу, это – формула самости [6, с. 203], где начальное и конечное представляют дуальную оппозицию качеств.

Заброшенность, понимаемая как отторгнутость от начал, покинутость, подверженность опасности, также предполагает наличие оппозиционно дуального, соединяя «начала невзрачности» и непреодолимое укоренение в бытии [2, с. 365–368]. Заброшенность, как это далее будет раскрыто, определяет пространственно-временной континуум проявления психической активности архетипа ребенка и качество этой психической активности, т. е. то, чем он принципиально отличается от архетипов Отца, Матери, Героя, Спасителя, Странника. Гермафродитизм архетипа ребенка определяет его целостность, единство противоречий мужского и женского начала, возможность их примирения и развития в будущности.

Совокупность феноменологических характеристик в их оппозиционных связях дает представление о характере осуществления бытийной функции архетипа ребенка: заброшенности в бытие, непреодолимом укоренении в нем с утверждением начала, уже предусматривающего конец [7, с. 67–77]. Феноменологические характеристики архетипа ребенка проявлены не только в «мифах и сказках, так же как в сновидениях и психотических продуктах фантазии» [2, с. 347], но так же в реальном осуществлении опыта ребенка и в образах детства в художественном литературном творчестве. Так, архетипическая заброшенность имеет социальное, историческое, психологическое проявления. При этом во всех проявлениях она является архетипической константой феномена детства и определяет его протекание как в благоприятных, так и в неблагоприятных исторических, социальных и психологических условиях: ребенок всегда заброшен в бытие без его на то согласия; заброшенное представляет собой всегда нечто, пришедшее из ничто, отслоившееся посредством чудесного рождения от Первоединого. Заброшенность ребенка конституирует границу бытия и небытия. Заброшенность определяет пространственно-временной континуум: топосы и локусы начала, укоренения детства как на архетипическом уровне, так и в опыте эмпирического ребенка.

Мы полагаем заброшенность первичной феноменологической характеристикой архетипа ребенка, конституирующей целостность и укоренение ребенка в бытии. «Ничто в мире не идет навстречу новому рождению, однако оно, несмотря на это, является ценнейшим и самым перспективным произведением самой праприроды, т. к. означает в конечном счете более высокое самоосуществление» [2, с. 366]. Архетип ребенка в совокупности своих феноменологических характеристик репрезентирован в любой точке литературного процесса. Он является энергийно-смысловым оформлением истины детства и ребенка, обнажаемой искусством как созерцанием истины. И отдельный субъект, и дети, и состояние детства в литературном творчестве конструируются на основе архетипа ребенка, который в единстве его феноменологических характеристик изначально представляет собой целостность. Акцентуация отдельных феноменологических характеристик архетипа ребенка лежит в основе формирования типа. Степень укорененности архетипа ребенка в бытии определяется не просто непреодолимостью самой по себе, но развитием различий, уплотнением одной из феноменологических характеристик за счет вытеснения или редукции других.

Для осуществления дифференциации большое значение имеет качество самой целостности, поскольку различие формируется внутри нее. Так, художественная литература не только созерцает вневременную истину детства через архетип ребенка (в таком случае литература была бы философией), но представляет эту истину в единстве ее вневременного выражения и в исторической, социальной и психофизической изменчивости. Основой формирования детского типа в творчестве является диалектическая акцентуация характеристик феноменологической целостности/дифференциации. Мера целостности и внутренней дифференциации архетипа ребенка может быть различной. Целостность/дифференциация отчетливо представлены в мифологии и фольклоре, но также вполне определенны и в литературе. Диалектика целостности и внутренней дифференциации содержания ребенка репрезентирована не только в литературе, но и в других видах искусства, например, в изобразительном искусстве в сакральной и светской его формах. Так, образ Христа-младенца, будучи завершенным, в малости и величии своем, очевидно, вторичен и дополнителен по отношению к Богоматери.

Архетипическая целостность ребенка очевидна не только в иконописи, но и в светской живописи. Ребенок идентифицирован в детских портретах русских и европейских художников: Д. Веласкеса, Ф. Гойи, Т. Гейнсборо,

Ж. Б. Шардена, Д. Ромнея, Д. Г. Левицкого, В. Л. Боровиковского, А. Г. Венецианова, И. П. Аргунова, К. П. Брюллова, А. А. Иванова, О. А. Кипренского, В. А. Серова, И. Е. Репина, О. Ренуара, З. Е. Серебряковой А. А. Дейнеки, А. А. Пластова, И. В. Шевандроновой. В детских портретах запечатлены неуловимые мгновения детской жизни, глубины детской души, целостность детского бытия. Детский портрет являет симбиоз архетипической целостности и социально-исторической и психологической дифференциации.

Архетип ребенка определяет также основы содержания в конструировании различных педагогических систем, выявляя сущность объекта заботы взрослых, готовящих себе смену, путем формирования ума и сердца, души и тела дитяти. В метафизических основаниях педагогических систем лежат архетипические характеристики: заброшенность, непреодолимость, прорастание будущности. Установка на элиминацию детства во взрослости, целостность детства как явления, отличного от взрослости, но к взрослости устремленного, – это то архетипическое содержание, которое методологически объединяет все старые и новые педагогические системы в любых типах культуры. Архетипическая целостность ребенка проартикулирована и в системах психокоррекции, актуализирующих в трансакциях общения модусы родителя, взрослого и ребенка, где ребенок – сохраненные в глубинах психики «состояния Я», действующие с момента их фиксации в раннем детстве и представляющие собой архаические пережитки [8, с. 16–53]. Наиболее убедительно целостность представлена в словесном творчестве: в мифах о детстве античных титанов, богов, героев; в народных сказках о рождении чудесных детей. Однако уже в мифе и в сказке наблюдаются элементы дифференциации. Так, в представлении Гермеса и Геракла в детстве подчеркивается непреодолимость, что ведет к редукции заброшенности. Мотив чудесных детей в народных сказках, сохраняя архетипическую целостность, также содержит и акценты.

Дифференциация убедительно представлена в литературе. Так, литература Нового и Новейшего времени достаточно много места и внимания уделила образам детства, явившим в разнообразных конкретно-чувственных формах те или иные грани феноменологических характеристик архетипа ребенка. В литературе XX века процессы дифференциации актуализируют в человеке типическое в его историческом, социальном, психологическом, возрастном, национальном и гендерном выражении. Однако даже в процессе разрастания типологий и актуализации индивидуального, оригинального, единичного, выражающих сложные конфигурации дифференциации архетипа, индивидуальное так или иначе всегда фундировано в архетипе.

Архетипическая целостность ребенка очевидна в произведениях детской литературы в XX веке и в жанре притчи: А. де Сент-Экзюпери, А. Линдгрен, А. П. Гайдар, У. Голдинг, П. Зюскинд, Р. Бах. Маленький Принц, заброшенный, непреодолимый, соединяющий начальное и конечное, гендерно редуцированный – воплощение архетипической целостности. Вневременное, архетипическое вполне определенно у героев А. Линдгрен, Ч. Диккенса, М. Твена, В. Гюго, Ф. Достоевского, А. Платонова, В. Драгунского.

В то же время диалектика литературного процесса определяет в качестве магистральной линии типологизацию образов детства, детерминированную во многом характером и сменой культурных установок. Будучи «универсальной моделью бессознательной психической активности, спонтанно определяющей человеческое мышление и поведение» [1, с. 51], архетип ребенка раскрывает в литературных детских образах свое «бессознательное ядро значения» [1, с. 51]: психологию, феноменологию, бытийную функцию.

Полнота представления архетипа ребенка в его целостности обусловлена спецификой литературы как искусства словесного, генетически связанного с мифологией и фольклором. Высота интеллектуального потенциала позволяет литературе, наряду с философией и психологией, постигать особенности человеческого сознания, используя архетип как инструмент познания. Образы детства в литературном процессе позволяют отследить вектор функционирования архетипа ребенка как инструмента осмысления детства. Существуя изначально в сфере коллективного бессознательного, как и все другие архетипы, ребенок прорывается как мотив в личностное авторское бессознательное через комплексы (сиротство, комплекс Эдипа, комплекс Электры), а затем и в сферу художественного творческого сознания. Творческое сознание поэта и писателя продуцирует различные образные конкретно чувственные формы, в которых воплощается как эмпирическое детство, так и бессознательный архетипический опыт. Именно литература более чем какая-либо иная сфера культуры позволяет говорить о целостности и дифференциации архетипа ребенка в современном сознании.

---

1. Фурс В. Н. Архетип // Всемирная энциклопедия: Философия XXвек / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. М.: АСТ; Минск: Харвест: Современный литератор, 2002. С. 50–51.

2. Юнг К. Г. Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание: сб. М.: Олимп: ООО «Изд-во АСТ-ЛТД», 1997. 400 с.

3. Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы // Лосев А. Ф. Форма – Стиль – Выражение. М.: Мысль, 1995. 944 с.

4. Советская детская литература / под ред. В. Д. Разовой. М.: Просвещение, 1978. 496 с.

5. Кислов А. Г. Оправдание детства: от нравов к праву. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. 165 с.

6. Юнг К. Г. AION // Юнг К. Г. Избранное. Минск: Попурри, 1998. С. 159–246.

7. Бонавентура. Ночные бдения. М.: Наука, 1990. 264 с.

8. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. СПб.: Братство, 1992. 367 с.

© Нефедова Л. К., 2016

УДК 130.2

Е. А. Попов
E. A. Popov

РОЛЬ ФИЛОСОФИИ В ДЕСТРУКЦИИ МИФОВ БУДУЩЕГО

Статья посвящена выявлению потенциала философской науки в деструкции мифов будущего. Такие мифы возникают с каждым новым витком развития обществ. Предлагается рассматривать мифы будущего как социокультурные феномены, которые не только не проясняют перспективу социальных изменений, но и существенно затрудняют восприятие будущего. Указанные мифы строятся не на основе исследуемых закономерностей и тенденций развития обществ в разные эпохи и служат не для связи времен и поколений, а существуют как феномены, искажающие социальную реальность. Акцент делается на преимуществах философии перед другими науками в деструкции мифов будущего. Отмечается, что методологические ресурсы философии позволяют более эффективно осуществлять такую деструкцию. В результате этого процесса реальность будущего предстает как отклик на такие тенденции общественного развития, которые берут свое начало в прошлом и настоящем.

Ключевые слова: будущее, мифы будущего, деструкция мифов, роль философии, социальные мифы, ожидания, осмысление мифов.

THE ROLE OF PHILOSOPHY IN THE DESTRUCTION OF MYTHS OF THE FUTURE

The article focuses on the potential of the philosophical science in the destruction of myths of the future. Such myths arise with every new step of the development of societies. It is proposed to consider the myths of the future as socio-cultural phenomena that do not clarify the future of social change and also significantly impede the perception of the future. These myths are not built on the basis of the researched patterns and trends in the development of societies at different times and do not serve for connection of times and generations, but exist as phenomena that distort social reality. The emphasis is on the advantages of philosophy over other sciences in the destruction of myths of the future. It is noted that the methodological resources of philosophy allows us to carry out such destruction more effectively. As a result of this process, the reality of the future is presented as a response to these trends of social development which begin in the past and present.

Keywords: future, myths of the future, destruction of myths, the role of philosophy, social myths, expectations, understanding of myths.

Всякое будущее неизбежно подвержено мифологизации или само порождает неиссякаемое множество различных мифов. Таков закон культуры, тенденция цивилизационного развития и, наконец, состояние общества. По этой причине возрастает роль социогуманитарного знания в исследовании будущего и тех мифов, возникновению которых оно способствовало. К слову сказать, понимание мифа настолько неоднозначно, что подчас возникают разного рода аберрации и даже спекуляции относительно его применения. Если исходить из онтологической убежденности, что в основе всего на земле лежит миф, то, таким образом, можно распространить его влияние практически на все сферы человеческого бытия. Очевидно, что для объяснения любой проблемы или какого-либо состояния объекта исследования в этом случае может потребоваться именно миф.

Исследование мифологии имеет давние традиции: проанализировано множество признаков мифа, предложены различные типологии и классификации мифов, любая из отраслей социогуманитарного знания так или иначе обращается к интерпретации мифов. Нам представляется необходимым выделить всего лишь две группы мифов, чтобы прояснить роль социологического знания в расподоблении мифов определенного вида. Итак, важно дифференцировать мифы *культурные* и *социальные*.

Первые соотносятся с культурой, составляют ее универсалии, обогащаются культурным материалом, существуют во все времена и у всех народов, передаются из поколения в поколение и т. д. Это так называемые «классические» мифы. Вторые имеют ситуативный характер, подчинены чьей-то воле, а значит, складываются чаще всего не стихийно, а преднамеренно. Главное – они являются очень мощными регуляторами социального поведения и общественного развития. Вопрос здесь в том, почему это именно мифы, а не манипулятивные тактики или, скажем, «эрзацы», выдающие желаемое за действительное. По крайней мере миф отличает одно важное свойство – он порождает длительные последствия, противодействовать которым всегда довольно сложно, а в иных случаях и невозможно.

Мифы будущего трудно отнести к какой-либо из групп, не так просто приписать им какие-то центральные свойства, придать им культурные или социальные коннотации. Дело здесь не только в том, что само будущее, по сути, является мифом, проникнуть в который чрезвычайно сложно и даже иногда опасно, а скорее в том, что социогуманитарная наука пока все же не способна предложить четких методологических установок для изучения феномена будущего. Это, разумеется, не значит, что наука безучастна к такому объекту исследования. Естественные и технические науки, можно сказать, продвинулись в этом вопросе, вновь изобретая машину времени для того, чтобы связать воедино времена и в очередной раз продемонстрировать гений человека. Наверное, социогуманитарные науки могли бы оказаться на обочине этого процесса, но они не собираются уступать техническому, точному и естественнонаучному знанию.

Будущее символизирует движение вперед, поиск, динамику, т. е. те качества и свойства, которые необходимы пытливому уму исследователя. Нужно лишь определиться со стратегией исследовательского поведения. Как нам кажется, изучать будущее нужно таким образом, чтобы не создавать все новые и новые мифы, развенчивать которые пришлось

бы последующим поколениям, а нужно вести речь о будущем в преломлении устойчивых социокультурных тенденций, обнаружившихся уже сегодня, но способных привести к результату именно в будущем.

Будущее – это все же не объект для фантазий и романтизации, а феномен, который хотя и создает мифы, но проецирует их на настоящую и прошлую жизнь. Очевидно, что корни будущего – в прошлом и настоящем. С точки зрения Питирима Сорокина, «человечество похоже на белку, которая бегает в колесе, или на роту солдат, делающих «шаг на месте». Когда цикл пройден, человечество снова возвращается к исходному пункту и снова начинает тот же круг, который не раз уже проходило» [1, с. 16]. Исходя из этого, науки должны научиться связывать времена, не уповая на изобретение очередного варианта машины времени, а предлагая свой механизм возврата к исходному пункту. Именно так можно уловить цикличность времен и событий и сформулировать свое видение будущего. Однако и в этом случае деструкции мифов будущего не избежать.

Деструкция подразумевает разрушение. Это процесс радикальный, не предполагающий возврата в исходную точку. Если вести речь о деструкции мифов будущего, то должно быть объяснение, почему это необходимо сделать и какой механизм для этого будет более приспособленным и эффективным? Мифологизация будущего на самом деле не такая уж безобидная вещь, во всяком случае, она способна сформировать определенные стереотипы человеческой коллективной и индивидуальной жизнедеятельности, что приведет к усилению манипулятивных стратегий и тактик по отношению к личности и даже обществу. Очевидно, что мифы прошлого также отягощены этим и обладают свойством еще на протяжении довольно длительного времени руководить поведением людей, их реакциями на окружающую реальность. Отличие одних мифов от других заключается по крайней мере в том, что мифы будущего изживаются и приживаются быстрее, чем мифы прошлого. Однако это совершенно не означает, что первые, например, менее драматичны, нежели вторые, или же что мифы будущего могут создать у человека иллюзию («я верю в светлое будущее»), а мифы прошлого, напротив, избавить человека и общество от таких иллюзий. Помимо этого, мифы будущего появляются и фиксируются прежде всего в сознании индивида, а мифы прошлого все же являются отголосками исключительно социально окрашенных метаморфоз и трансформаций. Эти и иные различия имеют значение для выбора наиболее действенных механизмов деструкции любых мифов, но в данном случае имеются в виду мифы будущего.

Необходимость деструкции мифов будущего и выбор того или иного средства для этой цели определяется, как мы полагаем, следующими обстоятельствами: 1) указанная разновидность мифов порождает в человеке и в обществе недостижимые ожидания и формирует таким образом негативное отношение к настоящему или прошлому; 2) мифы будущего возникают спонтанно, часто безосновательно, внесистемно, т. е. не согласуются с какими-либо устойчивыми тенденциями, способными рационально объяснить возникновение такого рода мифологии; 3) мифы, о которых идет речь, могут подменить или даже заменить те или иные аспекты социализации человека, вынуждая его не всегда оправданно ускорять привычный ход вещей. По-видимому, данные особенности рассматриваемых мифов определяют и выбор наиболее важного средства для их деструкции. Очевидно, что только научный путь будет наиболее действенным, а среди разных наук и знаний, в том числе и развивающихся на основе междисциплинарного взаимодействия, первенство должно быть отдано философии.

Философия уделяет будущему особое внимание. По мысли М. К. Горшкова, если, например, для современной социологической науки, ориентированной на эмпирическое начало, большое значение имеют «социальное предвидение, планирование и прогнозирование» [2, с. 14], то для философии это становится насущной необходимостью. Реализация таких возможностей помогает науке вглядываться в будущее, но для этого нужно уловить не столько конъюнктурность эпохи и общественного развития, сколько закономерности и тенденции, отражающие специфику бытия человека и общества в будущем. Об этом П. Штомпка, к примеру, говорил как о комплексном навыке ученого, считая, что ему необходимо «понимать глубокие, скрытые *структурные и культурные ресурсы* и сдержки, влияющие на социальную жизнь» (курсив мой. – *Е. П.*) [3, с. 64]. Но, скорее всего, любая научная дисциплина, в том числе и философия, столкнется в этом случае с серьезными проблемами, связанными с верифицируемостью полученных знаний о будущем. Здесь могут возобладать оценочные, а не научные суждения, и соответственно градус доверия к такого рода полученным данным будет существенно снижен. Однако соблазн заглянуть в будущее несомненно велик, и науки не могут преодолеть его настолько, чтобы вернуться к более рациональным вещам. Вместе с тем предпринимаемые в практических областях современной науки исследования будущего говорят о том, что его нужно «приблизить» к людям, и тогда оно станет более осязаемым и конкретизированным. Так, в работе некоторых исследователей восприятие будущего напрямую связывается с социальным самочувствием людей [4], и нетрудно заметить, что определенный дискурс научных изысканий по поводу будущего так или иначе затрагивает вопросы экономической детерминации будущего и будущности. На это обстоятельство, в частности, обращают внимание современные российские ученые [5; 6]. А Д. Белл в своей главной работе «Грядущее постиндустриальное общество» недвусмысленно говорит об экономоцентризме решающих социальных изменений, обусловленных «зависимостью людей от сложного характера экономических процессов» [7, с. 111]. Как видим, интерес к проблематике будущего явно присутствует в отечественной социогуманитарной науке и, помимо теоретизирования, также становится предметом прикладных исследований. Можно, по-видимому, утверждать, что исследователи научились улавливать самые сложные и противоречивые тенденции современного развития общественных отношений, чтобы на их основании прогнозировать и предвидеть будущее. Но при этом, как нам кажется, не всегда удается избежать мифологизации будущего, когда проблемы эпохи концентрируются в некой точке грядущих серьезных испытаний для человека и человечества. Иными словами, важно найти ответ на ключевой вопрос нашего столетия: а есть ли светлое будущее и как его достичь? Именно при отыскании

способов и возможностей увидеть такое светлое будущее рождаются самые неожиданные мифы. Их деструкцией или развенчанием и должны заняться философия и социология. Полагаем, что основным механизмом такого процесса должно стать приведение всех мифов к одному социокультурному «знаменателю».

Будущее порождает разные мифы, для которых одной из главных особенностей является выбор инструментов предвидения, отличных друг от друга и свидетельствующих об определенном методологическом ракурсе решения проблемы. В основе таких мифов – проблема, которая возникнет в будущем или которая берет свое начало в другом временном измерении, но пока остается неразрешимой на данном этапе развития человека и общества. Помимо этого, в мифе будущего должен содержаться инструмент или проект решения проблемы. Здесь важно подчеркнуть, что «и типы ментальности, и системы общественных институтов в совокупности реализуют закрепившиеся в истории (проверенные историей) пути осознавания и достижения коллективных целей, стоящих перед сообществами людей – нациями и государствами» [8, с. 6]. Пути осознавания мира и человека – это как раз способ, предлагаемый для решения проблемы. Представляется, что именно выбор такого способа может стать самым уязвимым звеном в деструкции мифов будущего, поскольку трудно предположить, не появится ли в скором времени в арсенале новых наук и знаний альтернативный прием или технология для более успешного разрешения обозначенной проблемы. К примеру, исследователь задается вопросом «Сможет ли Россия выжить без идеологии?» [9]. Конечно, для светлого будущего любому государству необходима национальная идея, главная цель которой – консолидация общества.

Суть мифа состоит в том, что предвидение будущего заключается в формулировке самой идеи, имеющей субъективную природу. Вариантов создания мифа множество, все будет зависеть от правильного и эффективного выбора. Но кто должен такой выбор сделать и на каком основании? Далее становится понятным, что «Президент РФ В. В. Путин наметил основное направление будущей идеологии российского государства… По сути, он призвал всех патриотов России сплотиться в деле укрепления России, в создании ее новой идеологии» [9, с. 20]. Деструкция мифа о будущем России на основе ее идеологии – вещь трудная сама по себе. Постулирование идеологических клише свойственно любому государству, однако кто возьмется утверждать правильность такого выбора? Очевидно, что Президент России взял ответственность на себя. Но для нас важным является вопрос «А что может предложить философия в деструкции мифа о светлом будущем страны на основе формулировки национальной идеи и создания в будущем «стойкой» идеологической платформы для развития государства?». Кстати, Россия, пожалуй, наиболее растиражированный объект для мифологизации. Очевидно, что более глобальное осмысление будущего, например, в рамках целого государства или даже Вселенной, востребовано хотя бы по причине масштаба предлагаемых прогнозов и перспектив. В свою очередь, это может свидетельствовать о прозорливости футуролога или предсказателя и даже обеспечить ему условный авторитет среди «прогнозистов».

Миф будущего состоит из обозначения проблемы и содержит предлагаемый инструмент для ее возможного преодоления. В любом случае такой миф – это не просто сомнение или же мнение по поводу какого-либо предвидимого обстоятельства или события, а система взвешенных оценок и предлагаемых обоснований для прогнозирования. Деструкция мифа будущего тогда будет определяться не ударом по теории будущего, по футурологии или «футурум» как совокупному знанию о будущности, а четким планом по развенчанию такого мифа. Конечно, не с целью поставить под сомнение тот или иной ракурс развития событий в отдаленном или близком будущем, а по причине преодоления фантазийности в таких представлениях о грядущем времени. «Грядущее» – ярчайший признак философского теоретизирования; в арсенале мыслителей были и Грядущий Хам (Д. С. Мережковский), и грядущий постиндустриализм (Д. Белл), и грядущая Тора в Талмуде, но дело философии – подвергнуть деструкции не эти предсказания будущего, основанные на анализе ценностей и мировоззрений, а те мифы, в которых будущее связывается с развитием общества или социальными метаморфозами, изменяющими образы мира. В то же время самодетерминированность общества, возможно, один из ярчайших мифов и настоящего, и будущего, однако философу не нужно отыскивать дополнительные ресурсы для осмысления будущего и не обязательно здесь необходима рецепция истории.

Пожалуй, наиболее часто возникает миф о перспективе развития того или иного объекта окружающей реальности. Перспектива представляет собой проекцию прошлого или настоящего в будущем. Должна быть определена такая линия или особенность развития событий *сейчас*, которая найдет свое продолжение в будущем, причем как в отдаленном, так и в недалеком. Что касается перспективы социальных изменений, то она может зависеть как от экономических и политических обстоятельств, так и от социокультурных. В работах гуманитариев, исследующих самый широкий круг актуальных проблем, повышенное внимание к перспективам трудно не заметить. Важно не замыкаться в некой мертвой точке знания, а идти вперед, создавая новое знание, но именно знание, а не миф.

Возвращаясь к тематике России в рассуждениях о будущем, подчеркнем вслед за М. Ю. Урновым тенденцию к виртуализации реальности [10]. «Перспективизация» России, как уже отмечалось, не удивительна. Миф будущего, в основе которого лежит разработка перспективы, выводит проблему исходя из переоценки прошлого или настоящего социального опыта. Инструментом для закрепления такого мифа в представлениях человека становится создание картины равновесного бытия тогда или сейчас и явно неустойчивого в будущем. При этом решение проблемы, которая может возникнуть в будущем, не предлагается. Что должна или может предпринять философия для деструкции мифа о перспективе? Должна быть разработана своего рода «методологическая платформа познания будущего развивающихся социальных объектов» [11]. С другой стороны, имеет смысл создать такую платформу на основе определения отношений не только, например, между обществом и человеком, что само по себе является хрестоматийным вектором методологи-

ческих исканий социогуманитарных наук, но и проникнуть в суть отношений между обществом, человеком и государством на основе их социокультурного единения. Если говорить о специфике деструкции мифа о перспективе, то она проявляется прежде всего в элиминации выраженного экономического, политического или какого-либо другого ракурса в определении перспективы развития или состояния и главное – в установлении приоритета социальных оценок будущего. Так, например, перспектива науки связывается с необходимостью увеличения материального обеспечения и увеличения расходов государства на финансирование в основном фундаментальных и практико-ориентированных исследований. Речь не идет о сохранении приверженности науки классическим канонам и ценностям научности, о культуре научного труда, создается миф о науке, сверхмотивированной к повышению своей роли за счет получения прибыли и выгоды. Социология, рассматривая науку как социальный институт и обращая внимание на укореняющуюся тенденцию к экономоцентричному взгляду на науку и научность, имеет возможность для деструкции подобных мифов, возвращая науку в сферу взаимодействия общества, человека, государства и культуры. Но еще большей способностью деструкции мифов, конечно, обладает философия. Она выводит способ решения проблемы на мировоззренческий уровень и апеллирует к традиционным ценностям развития человека и общества, необходимым и для роста науки. Тем самым сохраняется важнейшая социокультурная специфика научной деятельности и в целом развития науки. Очевидно, что в этой связи и самой философии следует подумать о более решительном сохранении своей уникальности в контексте довольно мощной поступи междисциплинарности, которая располагает своего рода «методологической платформой» для создания разных мифов будущего. Подвергать такие феномены развенчиванию сложнее, эмпирические ресурсы философии должны совершенствоваться, обретать новейшие способы и приемы анализа реальности.

Среди мифов будущего не так уж редко встречаются и другие образования, к числу которых можно отнести мифы об ожиданиях людей, о больших и малых надеждах, о мечтах, о вере в будущее, о бесконечности представлений о том, что ждет человека и общество впереди. Все эти мифы очень своеобразны и требуют от философии прозорливости и сосредоточенности в процессе их деструкции. В основе каждого из подобных мифов лежит известный принцип выдавать желаемое за действительное, но это только в том случае, если речь идет о повседневности и тех делах и заботах, которые волнуют человека изо дня в день, из года в год. Так, например, человек мечтает о богатстве, способном значительно изменить его жизнь к лучшему, но быстро понимает, что такой ход вещей вряд ли реалистичен, однако от мечты сложно отказаться, поэтому взятый в банке большой кредит обеспечивает удовлетворение мечты. Но в данном случае очевидна и следующая за этим проблема, связанная с необходимостью возвращать долг. Эта ситуация, кроме прочего, создает миф о достижимости мечты или ожидания, а значит, мечту возможно инструментализировать, придать ей реальное воплощение. Но по своему характеру такой миф одновременно вызывает и «кредитное цунами»: люди находят не всегда должные способы для исполнения мечтаний, не думая о часто возникающей угрозе невыплат долга. Мифы об определенных мечтах в социальном разрезе лишь подчеркивают болезни общества. Роль философии в деструкции такой социально окрашенной мифологии заключается, разумеется, вовсе не в том, чтобы человек был лишен мечтаний, а скорее в разделении проблем неудовлетворенности от несбыточных мечтаний и надежд (психологический аспект) и социальных проблем, возникающих при реализации мечтаний на практике (философский аспект). Неслучайно поговорка «мечтать не вредно» прочно закрепилась в жизни человека – как только мечта означится как реальность, она может вызвать определенные сложности и для индивида, и для общества. Как отмечают некоторые исследователи, «затянувшийся характер негативных социальных процессов привел к распаду привычных социальных связей, множеству мелких конфликтов внутри человека и при общении с другими членами общества» [12, с. 101].

Как выход из замкнутого круга мифологизаций действительности часто используется приставка «пост», акцентирующая внимание на устремленности в будущее. Здесь уместно вспомнить социокультурные конструкты типа модернизма – постмодернизма, индустриализма – постиндустриализма и т. д. Можно, по-видимому, утверждать, что все они появились на свет в качестве демонстраций, с одной стороны, преемственности времен, с другой же – их отвержения. Теперь также нередко за каким-либо социальным явлением или процессом следует взгляд в будущее, обозначенный префиксом «пост», и почти всегда в этом присутствует ожидание будущего. В системе масштабных общественных связей и отношений создаются такие мифы будущего, которые сложно осмысливать и давать им оценку, но деструкция таких мифов все же необходима. Смысл такой деструкции состоит в преодолении мифологизации событий, вещей, обществ, социальной структуры и т. д. на основе установления определенных закономерностей в преемственности разных времен. Обычно исследователи подчеркивают некий ореол противоречивости эпох на сломе столетий и тысячелетий, как будто человек, общество, государство и культура дожидаются пороговой точки, чтобы запустить механизмы взрыва мировоззрений, новых теорий социального и политического развития, почти всегда усиливающих проявления конфликтов и катастроф. Мифы будущего чреваты такими же последствиями, и задача философии в их деструкции, направленной не на изменение мировоззрения людей, а на снижение социальной напряженности и предупреждение возможных непростых последствий создаваемых иллюзий.

---

1. Сорокин П. Существует ли нравственный прогресс человечества? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. 18. № 2(78). С. 15–31. URL: http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2015_2/Sorokin_2015_2.pdf (дата обращения: 28.06.2016).

2. Горшков М. К. Диалог российской социологии с обществом и властью (опыт прошлого, перспективы будущего) // Философские науки. 2011. № 4. С. 13–25.

3. Штомпка П. Формирование социологического воображения. Значение теории // Социологические исследования. 2005. № 10. С. 64–72.

4. Михайлова Л. И. Социальное самочувствие и восприятие будущего россиянами // Социологические исследования. 2010. № 3. С. 45–50.

5. Романовский Н. В. Будущее как проблема современной социологии // Социологические исследования. 2015. № 11. С. 13–22.

6. Бондаренко В. М. Новый взгляд на будущее России // Социологические исследования. 2010. № 12. С. 122–126.

7. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. М.: Basic Books, 2001. 576 с.

8. Александров Ю. И., Кирдина С. Г. Типы ментальности и институциональные матрицы: мультидисциплинарный подход // Социологические исследования. 2012. № 8. С. 3–12.

9. Соколова Р. И. Сможет ли Россия выжить без идеологии? // Философские науки. 2014. № 1. С. 20–30.

10. Урнов М. Ю. Россия: виртуальные и реальные политические перспективы // Общественные науки и современность. 2014. № 5. С. 114–129.

11. Селиванов А. И. Познание будущего развивающихся социальных объектов // Социологические исследования. 2015. № 4. С. 11–17.

12. Александровский Ю. А. Социальные катаклизмы и психическое здоровье // Социологические исследования. 2010. № 4. С. 99–104.

© Попов Е. А., 2016

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Болатбаева А. Т.
Полилингвальная межкультурная деловая коммуникация

Дронсейка Р. П.
Языковая личность С. Есенина сквозь призму концептуального пространства русской деревни

Лаптева Е. А.
Образ животного в медицинских терминах на латинском, русском, английском, немецком языках

Мельник Ю. А.
Социально-лингвистические проекты «Слово года» – 2015: специфика и версии

Никитина Л. Б.
Что для вас язык? (Разговор без повода)

Шалацкая Т. П.
Ономастическая палитра в романе В. Белова «Все впереди»

Шестова А. А.
Лексический аспект аннотаций социальных сетей в английском и русском языках

УДК 81:811.92(045)

А. Т. Болатбаева
A. T. Bolatbaeva

ПОЛИЛИНГВАЛЬНАЯ МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ДЕЛОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы межкультурной коммуникации в современном обществе, взаимоотношения полилингвизма и межкультурной коммуникации, межкультурной и деловой коммуникаций; определяются факторы, создающие особые трудности для полиязычных студентов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, полилингвизм, деловая коммуникация, современное образование.

POLYLINGUAL INTERCULTURAL BUSINESS COMMUNICATION

The article discusses the questions of intercultural communication in modern society, relationship between polylingualism and intercultural communication, intercultural and business communications; defines the factors creating special difficulties for polylingual students.

Keywords: intercultural communication, polylingualism, business communication, modern education.

Как известно, межкультурная коммуникация – это особая форма коммуникации двух или более представителей различных культур, этноса, процесс, представленный обменом информацией и культурными ценностями взаимодействующих культур. Процесс межкультурной коммуникации – это специфическая форма деятельности, которая не ограничивается только знаниями изучаемых языков, он требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений, в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации. Изучение языков и их использование как средства международного общения сегодня невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков, их менталитета, национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций и т. д. Только сочетание этих двух видов знания – языка и культуры – обеспечивает эффективное и плодотворное общение.

Межкультурная коммуникация может осуществляться на групповом уровне либо на индивидуальном. На обоих уровнях основным субъектом межкультурной коммуникации выступает человек. При этом поведение каждого человека определяется ценностями и нормами той культуры, в которую он включен. В связи с этим каждый участник межкультурной коммуникации располагает своей собственной системой правил, обусловленных его социокультурной принадлежностью. Поэтому при непосредственном общении представители разных культур стоят перед необходимостью преодоления не только языковых различий, но и различий социокультурного и этнического характера [1, с. 44].

Полилингвальная личность – это личность поликультурная. Именно поэтому под поликультурной личностью понимается «индивид с развитым лингвистическим сознанием» [2, с. 105]. Под полилингвальной личностью понимается компетентный носитель родного и неродного языков, который должен проявлять 4 компетенции:

1) языковую – владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, морфология, словообразование, синтаксис, основа стилистики текста;

2) речевую – владение способами формирования и формулирование мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи;

3) коммуникативную – знания, умения, навыки, необходимые учащимся для общения, в зависимости от сферы, цели и обстановки общения (умение общаться на изучаемом языке);

4) этнокультуроведческую – знания, умения, навыки, необходимые учащимся для понимания истории, культуры, менталитета народа страны изучаемого языка, а также толерантность к обычаям, традициям и образу жизни [3, с. 10].

С целью выявления особенностей полиязычия в студенческой среде мы провели анкетирование среди студентов казахских групп университета. Приведем некоторые цифры.

На вопросы: На каких языках вы еще разговариваете? Какой язык для вас первый, какой второй? Почему? – 90 % респондентов ответили, что кроме родного казахского языка, знают руский и английский языки. 40 % опрошенных знают восточные языки (турецкий и арабский). 30 % знают западные языки (германский, испанский и французкий). Для 65 % первым (родным) языком является казахский. 35 % ответили, что родной язык для них – русский: дома, в окружении друзей они разговаривают на русском языке.

Следующая группа вопросов была поставлена перед респондентами с целью выяснить особенности функционирования языков в личной разговорной практике: Где и на каком языке, на какие темы вам проще говорить? На каком языке говорят у вас дома? Вы говорите с акцентом?

Были получены следующие ответы: 70 % респондентов на занятиях разговаривают на казахском языке. На улице, а также разговоры на свободную тему 50 % опрошенных ведут на русском языке и 30 % на английском языке. Дома в семье у всех говорят на казахском и русском языках. На вопрос о наличии акцента 40 % респондентов ответили «да». Причиной указали то, что многие новые слова вызывают трудность произношения и не сразу запоминаются.

Следующие вопросы: Вы переводите в голове слова и фразы с одного языка на другой или они рождаются на нужном языке? Вам проще понять объяснение на родном языке или на других? Возникали ли у вас ситуации неверного понимания жителей других стран? Было ли причиной недопонимания недостаточное владение языком или незнание культуры страны? – 75 % респондентов ответили, что автоматически переводят слова и фразы с одного языка на другой. Объяснение легче понимают на казахском и русском

языках 95 % опрошенных. У многих возникали ситуации неверного понимания жителей других стран (США, Германии, Китая, Англии). Причиной были указаны недостаточное владение языком и незнание культуры.

На вопросы: Какой народ для вас похож (по менталитету, культуре) на казахов? Где, в какой стране вы себя чувствуете комфортнее? – почти все ответили, что русских понять легче, с ними легче вступать в контакт. Это связано прежде всего с тем, что респонденты хорошо владеют русским языком и знают русскую культуру. Именно поэтому они чувствовали себя комфортно в России.

На вопросы о трудностях при использовании других языков большинство респондентов ответили, что трудности есть. Чтобы их было меньше, надо обязательно не просто учить язык, но и вникать в культуру этого народа. При использовании языка на бытовом уровне, на улице или на прогулке, достаточно понимать и быть понятым. При деловом общении важно показать хорошее владение языком.

На вопрос, какой должна быть полилингвальная личность, большинство респондентов ответили, что личность в поликультурном пространстве должна знать не менее 3-х языков, знать культуру их носителей, традиции, быть разносторонним, знать политику и экономику.

Таким образом, содержанием образовательной политики Казахстана определено обучение государственному языку, русскому, как языку межнационального общения, а также одному из иностранных. Практика взаимосвязанного обучения родному и иностранному языкам свидетельствует о взаимообогащении и о положительном влиянии языков на всестороннее развитие личности обучаемых. Формирование полилингвальной личности осуществляется не только через приобщение к иной культуре, истории, географии, литературе, искусству, науке, но и через осознание родного языка и культуры как составляющих единой мировой культуры.

В настоящее время изучением межкультурной коммуникации занимается целая группа гуманитарных наук: культурология, коммуникативистика, социология культуры, лингвокультурология, этнопсихология и др.

Чтобы поддерживать разнообразные и многоуровневые контакты и формы общения, будущим специалистам необходимо не только знание соответствующего языка, но и знание норм и правил иноязычной культуры. Каждый участник международных контактов быстро осознает, что одного владения иностранным языком недостаточно для полноценного межкультурного взаимопонимания, что требуется знание самого процесса общения, чтобы прогнозировать возможность неверного понимания партнеров и избежать ее. Человеческое взаимопонимание становится одной из важнейших сторон развития современного общества. Для современного человека характерна нарастающая потребность в полноценном общении, стремление «быть наилучшим образом понятым и оцененным окружающими». Основным средством достижения взаимопонимания людей является их общение, в процессе которого люди проявляют себя, раскрывают все свои качества.

В общении человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся общественные нормы, ценности, знания, способы деятельности, формируясь, таким образом, как личность, как носитель культуры.

Деловые партнеры должны в совершенстве владеть формами и жанрами коммуникаций при межкультурном деловом взаимодействии, поскольку от этого зависит эффективность процесса коммуникации.

Межкультурная деловая коммуникация представляет следующие формы: устную и письменную, диалогическую и монологическую, межличностную и публичную, контактную и дистантную [4, с. 55]. Жанры деловой коммуникации весьма различны: конференции, выставки, семинары, презентации, пресс-конференции, брифинги, интервью, круглые столы, деловые обеды и игры, приемы, переговоры, споры и т. д.

Коммуникация является одним из основополагающих компонентов человеческой деятельности. М. М. Бахтин определял сущность человека через диалог, который представляет качественное взаимодействие личностей. По мнению М. М. Бахтина, сущность человека раскрывается во внутреннем и внешнем общении.

Речевая коммуникация состоит из речевых актов участвующих в процессе передачи информации и обмена деятельностью. Речь также соотносится, как мы уже говорили, с неречевыми структурами – мышлением, сознанием, языком, адресатом речи, условиями общения [5, с. 68].

В коммуникации выделяют три вида речевых актов: утверждение, вопрос и побуждение, демонстрирующие цели и мотивы. Отличительной чертой межкультурной деловой коммуникации является то, что приказы и распоряжения отдаются в вежливой форме. Утверждение, высказанное в форме вопроса, звучит менее категорично и снижает вероятность конфликта. Вопросительные предложения способствуют не только запросу информации, передаче просьбы, предложения, увещевания, побуждения, заинтересованности, сомнения или недоверия, презрения, иронии, но и часто выполняют фактическую или контактоустанавливающую функцию. Под деловым общением понимается процесс речевого взаимодействия группы лиц, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающим достижение определенного результата, решение конкретной проблемы или реализация определенной цели.

Официально-деловой стиль постоянно расширяет сферу своего функционирования. Это связано с повсеместным развитием информационных технологий и расширением барьеров коммуникативного пространства [6, с. 56].

Межкультурная деловая коммуникация, являясь составляющей речевых актов, может быть направлена на решение задач исходя из интересов деловых партнеров, и существует в двух формах – письменной и устной.

Межкультурная деловая коммуникация как в своей письменной (деловая корреспонденция, документация), так и устной (интервью при приеме на работу, деловые переговоры, презентации, встречи, деловые беседы, телефонные переговоры) формах отличается жесткой конвенциональностью и создается в контексте, функционирует внутри контекста и зависит от него. Презентацию, как и публичное выступление, можно отнести к жанру деловой коммуникации. Владение всеми перечисленными жанрами деловой коммуникации входит в профессиональную компетенцию современного делового человека.

Разные культурные подходы могут оказывать значительное влияние на результаты переговоров.

Вопрос о том, как построить эффективное и взаимовыгодные отношения между деловыми партнерами разных стран, как понять друг друга, не сделав при этом роковых ошибок, на что необходимо обратить внимание при подготовке и проведении встреч и переговоров, становится вопросом, от которого зависит благополучие предпринимателя, отрасли и в целом всей страны.

Главная мысль состоит в том, что коммуникативно-речевая компетенция специалиста выступает в качестве одного из основных критериев его профессионализма. В области предпринимательской коммуникации верность данного тезиса наиболее очевидна, ибо безупречное владение словом как инструментом профессиональной деятельности во многом определяет успешность последней.

В этой связи более чем актуальным становится проблема влияния языка, культуры и мышления данного народа на процесс делового партнерства, а также последствий, к которым может привести непонимание и пренебрежительное отношение представителей одной культуры по отношению к другой.

Культуру можно определить как образ жизни, передаваемый от поколения к поколению.

Существуют три фактора культурного влияния на переговоры: национальный (анализ различных стилей переговоров), организационный (определенные культуры, развитые внутри международных организаций) и профессиональный [7, с. 66].

Бизнес – самая популярная сфера переговоров. Успешный дипломат в своей родной стране может быть не очень хорошим дипломатом в чужой.

Для деловых партнеров важно создать атмосферу уважения. Для того чтобы внести предложения, довольно часто используются вопросительные предложения с целью проявления уважения к партнерам.

Эффективность деловых переговоров зависит не только от умения задавать вопросы, но и от получения ответов на них. Вопросительные предложения дают возможность ведущему переговоры управлять процессом переговоров и принять правильное решение [8, с. 83].

Гипотетические вопросы во время переговоров используются с целью выяснить делового у партнера, как бы он отреагировал (ответил), если бы вторая сторона согласилась пойти на уступку. Это своеобразное приглашение партнера пойти на уступку.

Вопросы важны как на всех стадиях переговоров, так и в других жанрах межкультурной деловой коммуникации (для выяснения ситуации, для лучшего понимания партнера по коммуникации, его намерений и интересов, для традиционного запроса информации).

Начальной ступенью переговоров является деловая беседа. В ходе беседы уточняется предмет переговоров, их цели и задачи, организационные вопросы. Успех переговоров часто зависит от небольшой предварительной деловой беседы.

При совпадении интересов участников межкультурной деловой коммуникации национальные различия не могут значительно влиять на ведение дел за исключением конфликтных ситуаций. Знание национального менталитета, восприятие культурных традиций поможет сделать межкультурную деловую коммуникацию эффективной.

Язык является очень серьезным барьером в межкультурной деловой коммуникации для представителей разных этнокультур. Для протекания успешной межкультурной деловой коммуникации в беседах с деловыми партнерами необходимо не употреблять сленговых выражений, идиоматических оборотов и коллоквиализмов. Использование сленга и разговорной лексики часто вызывает непонимание [9, с. 244].

В формальной обстановке сленг – это показатель статуса человека, его образовательного ценза. Для того чтобы устранить разного рода замешательства в межкультурных деловых контактах, нужно говорить медленно и четко формулировать свои мысли, избегать непонятные выражения, повторять ключевые моменты в разных формулировках, не использовать длинные предложения, внимательно слушать собеседника. Различия целеустановок оказывают решающее влияние на деловые контакты.

Помимо влияния особенностей национальной культуры на коммуникационный процесс, немаловажным фактором оказывается личность участников коммуникации. Каждый индивид по-своему реализует себя как представитель той или иной культуры. На это влияют следующие характеристики: образование, семья, регион, смежность с другими территориями, корпоративная культура, религия, профессия, социальный класс, пол, раса и возраст. Важность обозначенных характеристик будет меняться в зависимости от национальной культуры, ситуации и связей отдельно взятого человека. Он может переключить культурные установки в зависимости от того, находится ли он на работе, проводит время со своей семьей или присутствует на заседаниях. Следовательно, очень важно не делать предварительно слишком много предположений о человеке, представляющем для нас другую культуру.

К числу важнейших характеристик стереотипов относится то, что они отражают лишь немногие признаки соответствующих явлений. С одной стороны, данный процесс является вполне естественным (сохранить все признаки отражаемого явления в сознании вряд ли возможно), и в этом смысле стереотипы весьма удобны: когнитивная стереотипность облегчает ориентацию в мире. С другой стороны, с этим же связана главная опасность стереотипов: если с самого начала в стереотип были отобраны ложные признаки или они стали таковыми с течением времени, создаются значительные затруднения для той же ориентации в мире [10, с. 13].

---

1. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2008. 156 с.

2. Сыродеева А. А. Поликультурное образование: учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2001. 192 с.

3. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, Е.Ф. Мусницкая и др. // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 12–16

4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.

5. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации. М., 2002. 130 с.

6. Бороздина Г. В. Психология делового общения. М.: ИНФА, 2006. 97 с.

7. Самохина Т. С. Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств. М.: Р. Валент, 2005. 216 с.

8. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. СПб., 2005. 494 с.

9. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. М.: Дело, 1999. 432 с.

10. Василик М. А. Основы теории коммуникаций / под ред. проф. М. А. Василика. М.: Гардарики, 2003. 615 с.

© Болатбаева А. Т., 2016

УДК 811.161

Р. П. Дронсейка
R. P. Dronseika

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ С. ЕСЕНИНА СКВОЗЬ ПРИЗМУ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РУССКОЙ ДЕРЕВНИ

Статья посвящена исследованию концептуально-языковых элементов образа русской деревни с позиции отражения в них языковой картины мира автора. В работе анализируются средства языка поэта, позволяющие охарактеризовать индивидуально-авторскую картину мира С. Есенина. Предметом исследования является специфика формирования концептуально-языкового пространства русской деревни в аспекте преломления в нем личности писателя.

Ключевые слова: концептосфера, индивидуально-авторская картина мира, лирика С. Есенина, языковая личность, концепт «деревня».

THE LINGUISTIC PERSONALITY OF SERGEY YESENIN TROUGH THE PRISM OF CONCEPTUAL SPACE OF THE RUSSIAN VILLAGE

The article is devoted to the research on conceptual and linguistic elements of the image of the Russian village from the perspective of reflection of the author's picture of the world in them. The article analyzes the poet's linguistic means allowing us to characterize the individual and author's picture of the world of S. Yesenin. The subject of research is the specific features of formation of conceptual and linguistic space of the Russian village in aspect of refraction of the writer's identity in it.

Keywords: sphere of concepts, individual and author's picture of the world, lyrics of S.Yesenin, linguistic personality, concept "village".

Исследование концептуально-языкового пространства русской деревни в лирике С. Есенина основано на изучении когнитивно-языковой специфики выражения авторской картины мира посредством создания в стихотворениях ключевых образов-концептов, составляющих целостную картину русской деревни, а также на характеристике данных концептов в аспекте репрезентации ими языковой личности поэта.

Актуальность данного исследования обусловлена переходом лингвистики к изучению отражения в языке сознания и мышления человека, особенностей его мировидения. Проблему представляет исследование вопроса о специфике репрезентации индивидуально-авторского мировосприятия посредством языковой концептуализации окружающей действительности.

Все выявленные концепты, формирующие образ русской деревни, исследуются сквозь призму языковой личности поэта. Данная работа является попыткой исследовать концептуально-языковые особенности лирики С. Есенина, воплощающие его идеи, чувства, настроения. Хотя творчество С. Есенина изучено достаточно хорошо, но до сих пор среди есениноведов ведутся споры по тем или иным особенностям его творчества. Работы, посвященные творчеству С. Есенина, касаются в основном тематики его произведений, их нравственного и философского содержания. В данной работе лингвистический анализ творчества поэта направлен на выявление специфики концептуально-языковой репрезентации образа русской деревни с учетом ее составляющих – системы когнитивных компонентов.

Цель работы – рассмотреть концептуально-языковые элементы образа русской деревни с позиции отражения в них языковой картины мира автора.

В исследовании системы концептов в лирике С. Есенина ключевым является понятие языковой картины мира, исторически сложившейся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженной в языке совокупности представлений о мире, определенного способа концептуализации действительности.

Языковая картина мира отображает обиходно-эмпирический, культурный или исторический опыт некоторого языкового коллектива. Она представляет собой центральное понятие концепции человека, выражает специфику его существования.

Языковая картина мира является базовым понятием при рассмотрении концептуальных средств в художественных текстах, в частности, в творчестве С. Есенина.

Содержание концепта исследуется в рамках когнитивной лингвистики, выделяющей в сфере своих интересов

такие понятия, как «образ мира», «языковое сознание», «языковая личность» и др.

Таким образом, концепт – это единица коллективного знания / сознания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой. Единственным условием терминологизации лексемы «концепт» является потребность в этнокультурной авторизации семантических единиц, соотнесении их с языковой личностью, являющейся носителем национального менталитета.

Языковая личность, в свою очередь, представляет собой совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются:

а) степенью структурно-языковой сложности,

б) глубиной и точностью отражения действительности,

в) определенной целевой направленностью.

При создании речевых произведений языковая личность широко использует образные средства языка. Образность по своей природе неоднородна, поскольку в ней объединены свойства языковой картины мира и языковой личности.

Исследуемые в данной работе средства создания образности рассматриваются нами в качестве элементов, формирующих когнитивное пространство русской деревни в творчестве С. Есенина. Их подбор детерминирован типом языковой личности, репрезентирующей таким образом индивидуально-авторскую коммуникативную стратегию.

Таким образом, средства языковой образности, выступая в качестве компонентов общего когнитивного фонда автора, конденсируют как индивидуальные, так и социальные специфические черты речевого поведения личности.

В речевом поведении личности реализуется прежде всего ее языковое сознание. В языковом сознании проявляются те коммуникативные установки индивидуума, которые определяются ситуацией общения, его языковым и культурным статусом, социальной принадлежностью, полом, возрастом, психическим типом, мировоззрением, особенностями биографии и другими константными и переменными параметрами личности [1].

Рассмотрение модели языковой личности С. Есенина в аспекте участия в ее построении концептуально-языковых средств целесообразно начать с репрезентации трехуровневой структуры языковой личности, предложенной Ю. Н. Карауловым, каждый из уровней которой представляет определенный этап в подготовке реализации замысла автора.

Нулевой уровень – *структурно-семантический*, отражающий личностное преломление «владения обыденным языком» [2, с. 37], предполагает знание и использование поэтом средств национального русского языка со стандартным набором «вербально-семантических ассоциаций» [2, с. 39]. В частности, в рамках данного уровня рассматривается наличие в тезаурусе поэта специфических фонетических, лексических, грамматических языковых средств, а также их функционирование в пределах более крупных языковых единиц. Именно тезаурус, по мнению исследователей, является одним из способов представления языкового сознания личности.

Так, в частности, *вербально-семантический* уровень личности С. Есенина включает в себя все средства фоники, лексики и грамматики, весь арсенал средств, которые он использует для создания лирических произведений. Данный уровень включает концепты в их языковом проявлении, которые присутствуют в сознании автора.

Следующий уровень (первый) – *лингво-когнитивный*, компоненты которого рассматриваются в аспекте формирования базовой, инвариантной части национальной картины мира. Исследуемые нами языковые единицы представляют собой средства создания когнитивных моделей, отражающих «стереотипные жизненные ситуации разного рода», возникновение которых обусловлено субъективным опытом поэта.

Возможность переработки сознанием компонентов ситуации в когнитивное представление о них детерминирована оценочно-образным потенциалом используемых языковых средств.

Так, лингво-когнитивный уровень личности поэта представлен системой концептов и языковыми средствами, при помощи которых эти концепты создаются автором.

Концепт «*природа*» в лирике С. Есенина реализуется с помощью отглагольных существительных; качественных прилагательных с цветовой характеристикой, которые являются основой создания эпитетов. Природа для него – живое существо, с которым он разговаривает (поэтому в его стихотворениях частотны обращения к деревьям, животным, лугам, земле и т. д.), поддерживает духовную связь (что находит отражение в частом использовании олицетворений, многие из которых взяты поэтом из народной поэзии). Для создания данного концепта характерно использование специфичных метафор. Их особенность в том, что поэт уподобляет природу природе же, раскрывая изнутри богатство ее образных средств. Также частотно использование средств фоники (ассонанса и аллитерации) при создании картин природы.

Мир *животных* и растений у С. Есенина, как правило, антропоморфен, в этом мире можно «как жену чужую, целовать березку», чувствовать родственную близость к лошади, собаке или корове. В анималистических мотивах, которые занимают в поэзии С. Есенина значительное место, также проявляется тотемизм. Чаще всего наименования животных приводятся в сравнениях, в которых с ними сопоставляются предметы и явления, часто не связанные с ними в действительности, но объединенные по какому-либо ассоциативному признаку, служащему основой для его выделения.

Концепт «*дом*» в лирических произведениях поэта реализуется в нескольких аспектах: с помощью ключевых лексем, позволяющих описать внутреннее убранство дома (крыша, окно, горница, печь, домашняя утварь и т. д.) и внешнее пространство рядом с домом (сад, огород, двор, ворота, калитка).

Характерной особенностью создания данного концепта является использование диалектных слов для описания различных предметов домашней утвари, предметов повседневного обихода и строений. Наиболее многочисленны группы собственно-лексических диалектизмов, придающих особую выразительность и неповторимость поэтическим произведениям.

Обязательным составляющим концепта «дом» в лирике С. Есенина является образ *матери*, которая является хозяйкой домашнего очага, заботится о членах своей семьи, о домашних животных, устраивает быт всего дома. Поэт использует различные средства выразительности на

всех уровнях языка, чтобы создать целостный образ самого дорогого и любимого для него человека.

Характерно при реализации данного концепта использование фонетических средств (аллитерации шипящих звуков и глухих согласных) и обращения к матери с помощью эпитетов и сравнений. Специфические эпитеты помогают поэту при создании образа постаревшей матери: «старая», «престарелая», «терпеливая», «родная», «милая», «нежная», «одряхлевшая» и др. Кроме того, широко используются словообразовательные средства, в частности уменьшительно-ласкательные суффиксы (стар*ушк*а), а также личные местоимения в рамках обращений: «*о моя* терпеливая мать», «*моя* одряхлевшая мать», «ты жива еще, *моя* старушка». Образ матери в лирике поэта – это обобщенный образ русской женщины.

Концепт «дом» вписывается в концептосферу «*деревня*». Деревня по отношению к дому представляет внешнее пространство: все, что находится за пределами дома и прилегающего к нему двора (улица, дорога, церковь, кузница, мельница, кладбище и др.). Концепт «деревня» в лирических произведениях поэта представлен в двух вариантах: родная деревня поэта и обобщенный образ деревни, которая символизирует для него Родину, Русь (деревенская Русь).

Во многих стихотворениях поэта дается описание его *родного села*: реальные элементы пейзажа, но без называния имен собственных. Обычно родную деревню он называет «краем». В рамках данного концепта прорисованы картины крестьянского быта и образы односельчан поэта (показательно частотное употребление собственно-лексических диалектизмов).

Деревня для С. Есенина – своеобразный микрокосм, который ассоциируется со всей Россией. Данный концепт реализуется посредством пейзажных картин, типичных для любого уголка России, создания образа народа (деда, простой русской женщины и т. п.), крестьянского труда и праздников.

Здесь необходимо указать на тесную взаимосвязь данного уровня языковой личности в аспекте представления доминантных национально-культурных проекций со вторым (Ю. Н. Караулов), *мотивационным уровнем*, включающим выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием, поведением личности, управляющих ее текстопроизводством, и, следовательно, определяющим «иерархию смыслов и ценностей в ее языковой модели мира» [2, с. 37].

«…Каждая конкретная языковая личность начинается с когнитивного и затем прагматического уровней, поскольку именно там она неповторима в своем проявлении…» [3, с. 13].

Мотивационный уровень языковой личности С. Есенина включает в себя чувства, мысли, которыми руководствовался поэт при создании описанных выше образов-концептов.

Так, при описании природы автор стремится передать гармонию, духовную чистоту деревенской жизни. Животные, являясь обязательной частью бытового пространства человека, предстают в поэзии С. Есенина как средство осмысления духовной жизни человека. Рисуя образы животных, он пытается передать те качества, которые он хотел бы видеть в людях (верность, преданность, бескорыстие и т. п.).

Единство есенинского мира заключается в одушевленности всего сущего: у него природа очеловечивается, а человек «оприроднивается».

В соответствии с народным мифопоэтическим мышлением С. Есенин устанавливает родство, единство живой и неживой природы, материального и духовного.

Создавая образ дома, поэт рисует не городские многоэтажные строения, а всегда маленький уютный сельский домик, в котором каждого человека ждет его мать. Данный концепт помогает поэту передать атмосферу деревенской жизни со всеми ее составляющими. Именно деревня, а не город, олицетворяет для него родину. Он называл себя «поэтом бревенчатой избы».

Специфика концептов определяет и специфику языковых средств. Отсюда специфичность есенинской метафоры (анималистической и антропоморфной при описании природы, бытовой – при описании быта), олицетворений, сравнений. Для всего есенинского творчества и его образного мира в частности характерно восприятие деревни не только как микрокосма, но и как своеобразного символа всей России. Деревня для поэта есть родина. Именно в деревне, по мнению автора, человек способен обрести подлинный смысл своего существования. Но в то же время он понимает, что время деревни уходит. Именно эти мысли определили подбор системы концептов в его творчестве. Каждый образ, создаваемый поэтом, способствует репрезентации его мироощущения посредством семантики используемых им языковых средств. В этом направлении особую смысловую нагрузку получают изобразительно-выразительные средства.

Таким образом, языковая личность Сергея Есенина неоднородна. Если, с одной стороны, система концептов, относящихся к деревенскому пространству, рассматривается им в ракурсе человеческих взаимоотношений, то, с другой стороны, душа поэта «болит» за судьбу своей родины, России, деревни. Именно эти два аспекта его творчества превалируют при описании деревни в совокупности формирующих ее концептуальных образований.

Все описанные выше языковые средства, а также средства образности, формирующие концептуальную основу исследуемых художественных текстов, аккумулируют мироощущение поэта. Однако определение данных языковых единиц как репрезентантов коммуникативных стратегий автора возможно при рассмотрении их на уровне анализа мотивов и целей, движущих речевым поведением личности, управляющих ее текстопроизводством. Данная связь лингво-когнитивного и мотивационного уровней языковой личности, апеллируя к общенациональному когнитивно-культурному фонду русского народа, выстраивает «иерархию смыслов и ценностей» в языковой модели мира Сергея Есенина.

1. Никитина С. Е. Языковое сознание и самосознание личности в народной культуре // Язык и личность. М.: Наука, 1989. С. 34–40.

2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 5-е изд. М.: КомКнига, 2006. 261 с.

3. Ейгер Г. В., Раппорт И. А. Язык и личность: учеб. пособие. Киев, 1991. 263 с.

© Дронсейка Р. П., 2016

УДК 81-2

Е. А. Лаптева
E. A. Lapteva

ОБРАЗ ЖИВОТНОГО В МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНАХ НА ЛАТИНСКОМ, РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются латинские термины в области медицины, образованные при помощи терминоэлемента, обозначающего свойства или функции животного. Определяется соответствие изучаемой лексики на латинском языке со словарным фондом в русском, английском и немецком языках. Выделяется пять тематических групп согласно функционированию лексических единиц в трех языках. Примеры, приведенные в статье, подтверждают идею о метафорическом переносе характеристик животного на человека как в клинических проявлениях, так и в анатомических особенностях организма. Результаты исследования демонстрируют, что все рассмотренные латинские термины имеют аналоги в русском языке, включая фразеологические единицы, а также широко представлены в немецком языке.

Ключевые слова: латинский термин, терминоэлемент, метафорический перенос, животное, лексическая единица, фразеологическая единица.

THE IMAGE OF THE ANIMAL IN MEDICAL TERMS IN THE LATIN, RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES

The article reveals Latin terms in the field of medicine consisting of the terminological element, connected with the properties or functions of an animal. The analyzed Latin vocabulary is determined in accordance with the vocabulary in Russian, English and German. There are five subject groups based on the functioning of lexical units in these three languages. Examples used in this article prove the idea of metaphorical transfer of animal features to a human being both in clinical aspects and anatomical peculiarities. The findings of the investigation demonstrate that all Latin terms have equivalents in Russian including phraseological units. Also, a great amount of these Latin terms is observed in German.

Keywords: Latin term, terminological element, metaphorical transfer, animal, lexical unit, phraseological unit.

Лексические единицы с образами животных, птиц, насекомых представляют большой интерес для филологов и лингвистов, в частности представляют интерес для лингвистов случаи метафорического переноса функций и особенностей представителей животного мира на предметы неживой природы или человека.

А. В. Самарин в своей работе утверждает, что при метафорическом переносе слова-зоонима на объекты неживой природы или человека создается ассоциативный образ за счет частичного переноса на него образа животного. Значение метафоры формируется только теми признаками названного животного, которые совместимы с субъектом метафоры. Остальные признаки, несмотря на их существенность, устраняются. В проекции на человека, помимо комплекса пикторальных признаков, лежат некоторые поведенческие особенности – реальные или приписываемые. В этом случае в основе метафоры лежит экспрессивная оценка. В целом, образующийся в языке общий концепт, равно как и связанная с ним концептуальная операция (образного переноса по смежности или по аналогии и т. д.), является смысловым результатом деятельности слова [1].

В настоящей статье мы исследуем латинские термины в области медицины, образованные при помощи терминоэлементов, обозначающих те или иные проявления животного мира. Согласимся с рассуждениями А. М. Рябовой и Е. А. Козловой о том, что «…перенос из сферы «животное», направленный на сферу «человек», является одним из регулярных типов метафорических переносов в языке. Среди семантических единиц, образованных на основе метафорических переносов, особую группу составляют зоонимы. Они не содержат оценки человека как личности, и объектом метафорического осмысления в этом случае выступает пораженная функциональная система организма (или орган)» [2].

Цель данной статьи – выявить среди медицинских терминов латинские термины с образом животного и определить их соответствия в русском, английском и немецком языках.

В статье мы рассматриваем 32 медицинских термина на латинском языке, а также их аналоги в русском, английском, немецком языках.

Анализируя медицинскую терминологию, мы обнаруживаем латинские термины, состоящие из семантических элементов, обозначающих животных, а также их органы. Согласно функционированию данной лексики в русском, английском и немецком языках, мы выделяем несколько тематических групп. К первой группе относятся латинские термины, имеющие в своем составе наименование животного и представленные в русском, английском, немецком языках. Рассмотрим такие примеры: *ichthyosis* (от лат. *ichthys* – рыба) – рыбья кожа, fish skin disease, Fischschuppenkrankheit; *lagophthalmus* (от лат. *lagos* – заяц) – заячий глаз, hare's eye, Hasenauge; *psittacosis* (от греч. *psittakos* – попугай) – попугайная болезнь, parrot fever, Papageienkrankheit [3].

Вторая группа представлена латинскими терминами, которые имеют аналоги в русском и немецком языках. Подтвердим данное утверждение примерами: *caninus* (от лат. *canis* – собака) – собачий, Hunds-; *coracoideus* (от греч. *korax* – ворон) – клювовидный, rabenschnabelähnlich; *equinus* (от лат. *equus* – конь, лошадь) – конский, Pferde-; *formicatio* (от лат. *formica* – муравей) – ощущение мурашек, Ameisenlaufen; *ichthyismus* (от лат. *ichthys* – рыба) – отравление рыбой, Fischvergiftung; *leporinus* (от лат. *lepus* – заяц) – заячий, Hasen-; *ophidismus* (от лат. *ophidion* – змейка) – отравление змеиным ядом, Schlangengiftvergiftung; *tragus* (от лат. *tragos* – козел) – козелок, Ohrbock [3].

В третью группу мы включаем латинские медицинские термины, представленные лишь в немецком языке. Так, *myiasis* (от лат. *myia* – муха) имеет аналог в немецком языке Madenfraβ, который выражен лексическим элементом «Maden – червь». Приведем еще примеры данного явления: *ranula* (от лат. *rana* – лягушка) – Fröschleingeschwulst; *tragi* (от лат. *tragos* – *козел*) – Bockshaare [3].

К четвертой группе мы относим латинские лексические единицы, которые имеют в трех языках собственные термины либо представлены интернационализмами. Рассмотрим примеры этой группы: *alopecia* (от лат. *alopex* – лиса) – выпадение волос, baldness, Haarausfall; *coccyx* (от греч. *kokkyx* – кукушка) – копчик, соссух, Steiβbein; *cruposus* (от шотл. *croup* – оболочка на языке у птиц) – крупозный, croupous, krupös; *cynorexia* (от греч. *kyon* – собака) – цинорексия, cynorexia, cynorexia; *echinococcus* (от лат. *echinos* – еж) – эхинококк, echinococcus cyst, Blasenwurm; *hyoides* (от лат. *hys* – поросенок) – гиоидный, hyoid, hyoid; *lupus* (по-латыни – волк) – люпус (волчанка), lupus vulgaris, fressende Flechte; *musculus* (от лат. *mus* – мышь) – мышца, muscle, Muskel; *ornithosis* (от лат. *ornis* – птица) – орнитоз, ornithosis, Ornithose; *pica* (по-латыни – сорока) – извращенный аппетит, depraved appetite, krankhafte Eβlust; *rostrum* (по-латыни – клюв) – образование в виде клюва, beak, Schnabel; *scrofuloderma* (от лат. *scrofa* – свинья) – скрофулодерма, scrofuloderm, Schwindbeulen; *scrofulosis* (от лат. *scrofa* – свинья) – скрофулез, scrofula, Skrofulose [3].

В пятую группу входят латинские термины из области медицины, которые имеют соответствие не только в русском языке, а именно: *beriberi* (от индийского *beriberrii* – овца) – бери-бери; *cochlea* (от греч. *kochlos* – улитка) – улитка – передняя часть ушного лабиринта; *hippocampus* (от греч. *hippokampos* – морское чудовище с телом коня и рыбьим хвостом) – морской конек; *hippus* (от лат. *hippos* – конь) – гиппус; *leontiasis ossea* (от лат. *leon* – лев) – костная львиность [3].

Как отмечалось ранее, метафорический перенос свойств животных на человека обозначает поражение того или иного органа, но в ходе нашего исследования мы выявляем медицинские метафоры, относящиеся не только к клинической терминологии, но и к анатомической. Например, соссух (от греч. *kokkyx* – кукушка) – копчик – имеет данное анатомическое название, так как эта кость напоминает клюв кукушки; cochlea (от греч. *kochlos* – улитка) – улитка – передняя часть ушного лабиринта в форме улитки; musculus (от лат. *mus* – мышь) – мышца похожа на мышку по форме и функции; tragi (от лат. *tragos* – козел) – волосы, растущие во входе в наружный слуховой проход, называются так по сходству с бородкой козла; tragus (козелок) – выпячивание передней части ушной раковины, напоминающее морду козла.

В ходе исследования лексического материала мы обнаруживаем, что в медицинской терминологии встречается большое количество фразеологических единиц в модели двухкомпонентного словосочетания, в которых согласуемое прилагательное передает признак животного. К данной модели относятся следующие выражения: *рыбья кожа, заячий глаз, попугайная болезнь.* Перенос функций и свойств животного на человека лежит в основе фразеологизмов *козий голос, гусиная кожа, волчий голод, буйволовый глаз, собачий зуб, конский хвост, бычье сердце, слоновая болезнь, свиная рожа, львиное лицо, собачья болезнь, куриная слепота, птичья шпора, заячья губа, козлиный нос, хвостатое ядро, куриная грудь, конская стопа, птичье лицо, гусиный голос* (эти и подобные выражения выделены и описаны в [4]). Следует отметить, что соотносимые латинские термины не всегда представляют собой результат метафорического переноса исследуемого типа.

Анализ собранного материала позволяет заключить:

1. Латинские термины медицинского характера, состоящие из терминоэлемента «животное или его часть», делятся на пять тематических групп.

2. Самая многочисленная группа представлена латинскими терминами, соотносящимися в русском, английском, немецком языках с самостоятельными терминами либо интернационализмами (41 %).

3. Все латинские термины в области медицины имеют аналоги в русском языке (как собственный термин, фразеологизм, интернационализм) (100 %).

4. Большинство исследуемых терминов представлено в немецком языке (84 %).

5. Большинство медицинских терминов с образом животного относятся к клинической терминологии и обозначают патологический процесс, хроническое заболевание, синдром (84 %).

6. Большое количество медицинских терминов, построенных на основе элемента «животное или его часть», выражено фразеологическими единицами в русском языке.

1. Самарин А. В. Образная типология концептов в словаре и тексте: на материале лексико-семантических групп «насекомые», «птицы» и «животные»: автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 2007. URL: http://www.dissercat.com/content/obraznaya-tipologiya-kontseptov-v-slovare-i-tekste-na-materiale-leksiko-semanticheskikh-grup#ixzz46wRe821h (дата обращения: 25.12.2015).

2. Рябова А. М., Козлова Е. А. Зоонимы в медицинской терминологии. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/zoonimy-v-meditsinskoy-terminologii (дата обращения: 24.04.2016).

3. Арнаудов Г. Д. Медицинская терминология на пяти языках: словарь. София, 1979. 944 с.

4. Лаптева Е.А. Структурно-семантический анализ фразеологизмов в медицинской терминологии. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-semanticheskiy-analiz-frazeologizmov-v-meditsinskoy-terminologii (дата обращения: 24.04.2016).

© Лаптева Е. А., 2016

УДК 811 161.1.42

Ю. А. Мельник
Yu. A. Melnik

СОЦИАЛЬНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ «СЛОВО ГОДА» – 2015: СПЕЦИФИКА И ВЕРСИИ

Статья посвящена анализу социально-лингвистических проектов 2015 года: «Слово года», «Пресс-слово года», «Словарь перемен», «Словарь года» и др. Данные проекты являются ценными с лингвистической точки зрения. Исследование «ключевых слов текущего момента», попадающих в анализируемые рейтинги, позволяет понять явные и скрытые социальные изменения через язык.

Ключевые слова: слово года, политический дискурс, ключевое слово.

SOCIOLINGUISTIC PROJECTS "THE WORD OF THE YEAR" – 2015: SPECIFICITIES AND VERSIONS

The article is devoted to the analysis of sociolinguistic projects of 2015, such as "The Word of the Year", "Press Word of the Year", "Dictionary of Changes", "Dictionary of the Year", etc. These projects are valuable from the linguistic point of view. The research of the "keywords of the current moment" got into the analyzed ratings, allows us to understand the obvious and hidden social changes through the language.

Keywords: word of the year, political discourse, keyword.

В последние годы все большее общественное внимание привлекают к себе лингвистические рейтинги «Слово года», проводимые как в России, так и за рубежом. Некоторые исследователи даже предлагают отнести российские рейтинги к социальным, «в силу привлечения значительного числа информантов и экспертов и широкого обсуждения рейтингов в прессе и социальных сетях» [1, с. 40]. Новейший языковой материал незамедлительно подвергается оперативному научному анализу при помощи лингвистического инструментария [1, с. 25; 2, с. 31].

Рейтинги «Слово года» проводятся с целью выявления наиболее актуальных, значимых и популярных слов и выражений в разных странах мира. Например, в Германии выборы «Wort des Jahres» проводятся с 1971 г. по инициативе Общества немецкого языка (Gesellschaft für deutsche Sprache). Победителем на первых выборах стало прилагательное *aufmüpfig* (строптивый, непокорный), популярное в немецких СМИ в 1960-х и 1970-х гг. С 1977 г. выбор слова года проводится ежегодно, а с 1991 г. выбирается также «антислово года» и с 2008 г. – «молодежное слово года». В 2015 г. побелителем стало слово *flüchtlinge* (беглецы, беженцы) [3]. Также выборы слова года проводятся в Великобритании (проводит Издательство Оксфордского университета), Австрии, Швейцарии, США, Австралии, Дании, а с 2013 г. – в Украине.

В России существуют следующие социально-лингвистические проекты: «Слово года» [4], «Словарь перемен» [5], «Словарь года» [6], функционирующие в социальных сетях, «Пресс-слово года», проводимое компанией «Public.ru» [7] и др.

Материалы рейтингов, фиксирующих наиболее значимые слова года, «представляются лингвистически ценными по нескольким причинам. Во-первых, они информативны с точки зрения лексикографии, поскольку дают возможность точного датирования лексических новаций и возвращения устаревшей лексики в активный словарь. В то же время по ним можно с относительной долей вероятности реконструировать изменения языковой картины мира, происходящие в массовом сознании за прошедший год» [1, с. 25]. Рейтинги помогают сделать лингвистический срез уходящего года, подвести краткий вербальный и концептуальный итог, увидеть приоритеты общественного внимания и перспективы дальнейшего развития общества.

Для целей нашего исследования актуально, какие слова, зафиксированные в том или ином рейтинге (с учетом специфики каждого из них), отражают «текущий момент» (термин Т. В. Шмелевой) и являются индикаторами социальных изменений 2015 г.

Т. В. Шмелева в начале 1990-х гг. предложила понятие «ключевое слово текущего момента» и перечислила признаки, касающиеся трех аспектов существования слова (текстового, лексического и грамматического), в которых проявляется статус слова, оказавшегося в центре внимания [8, с. 35]. Обладая данными признаками, ключевые слова создают лингвистический портрет той или иной эпохи, связывая целый комплекс событий, идей и понятий [9, с. 60].

В связи со спецификой каждого из указанных российских проектов, связанной с историей создания, направления деятельности, ориентированности на определенную целевую аудиторию, а также с гражданской позицией их создателей и руководителей, рейтинги «Слово года», по версии каждого из проектов, значительно отличаются.

В проекте «Слово года» М. Эпштейна слова собираются через группы, созданные в социальной сети Facebook, где голосование идет по нескольким номинациям («Неологизмы», «Слово года», «Жаргонизм года» и «Выражение года»). Победителей определяет экспертный совет, в состав которого входят филологи, лингвисты, писатели, журналисты, культурологи.

Проект «Словарь перемен», функционирующий в сети «Facebook», был создан писателем Мариной Вишневецкой на волне протестных выступлений 2011 г. В группе состоит около 1630 участников (на 11 апреля 2016), они предлагают новые слова и голосуют за них, так выбирается наиболее популярное, рейтинг прикрепляется отдельным файлом и доступен для просмотра любому пользователю сети.

Проект «Словарь года» создан филологом Алексеем Михеевым в январе 2012 г. в сети «Facebook». В группе ежемесячно составляются списки характерных для данного месяца слов или словосочетаний (обычно они связаны с общественно-политическими событиями в стране и в ми-

ре), которые выставляются на общее голосование. В конце года эти списки формируются в единый «Словарь года».

Отметим, что «Слово года», «Словарь перемен» и «Словарь года» политически маркированы, большинство слов имеют яркую общественно-политическую окраску. Так, в проекте «Слова года» это – *беженцы, санкции (антисанкции, санкционка), война, терроризм, запрещенка (запрещенная еда), Немцов мост, ИГИЛ, минские договоренности*. В «Словаре перемен» представлены *адекватники, борисЬ, игилизация, крыминг, Новосирия, ополченцы, санкционка, хамондировка*. В «Словаре года» зафиксированы *антимайдан, электромайдан, антисанкции, беженцы, запрещенка, импортозамещение, Шарли.*

Лексика, не имеющая ярко выраженной политической окраски, также вошла в указанные рейтинги. Например, в «Словаре перемен» это – *селфи*, в «Слове года» в основном авторские окказионализмы: *лингвалидол* (лекарственный препарат, рекомендованный людям с чувствительной ЦНС, болезненно реагирующей на грамматические, орфографические, стилистические ошибки, совершаемые собеседником), *соцсед, соцседка* (приятель по соцсети; тот, кто постоянно сидит в соцсети), *межрождЕственье* (промежуток времени между Рождествами по новому и старому стилю, *телевязнуть* (застрять у телевизора, погрузиться в ТВ), *лайчущий* (жаждущий лайков). «Словарь года» тоже представил неполитизированную лексику: *Карл* (мем), *Левиафан, кредитомат, селфи-палка, хэштэг, нра.*

Рейтинги проекта «Пресс-слово года» обусловлены методикой проведения исследования, которая состоит в мониторинге СМИ (около 15 тысяч изданий) в период с января по декабрь 2015 г. и учете упоминаемости лексических единиц. Поэтому пресс-портрет 2015 г. точно отражает те темы, которые больше всего волновали россиян в ушедшем году. Лидеры 2015 г. – это слова, отражающие тревожную статистику: *экстремизм, импортозамещение* и *ИГИЛ*. В пресс-рейтинге слово, оказавшееся на втором месте по упоминаемости, возглавляет ряд слов экономической тематики. Это – *экономический кризис, эмбарго, индексация, валютная ипотека, санкционные продукты, санкционка, запрещенка.*

Итак, изменения, происходящие в социально-экономической, политической жизни общества, непременно отражаются в языке. Социальные импульсы воплощаются в дискурсивных практиках, позволяют понять эти явные и скрытые изменения через язык. Рейтинги «Слово года», помогающие отразить исторически значимые события современности через «ключевые слова текущего момента», безусловно, являются лингвистически ценными. Задача сегодняшнего дня – зафиксировать «ключевые слова», исследуя их на данном этапе развития языка.

1. Иссерс О. С. От серьезного – до смешного: игровой потенциал российского слова года // Политическая лингвистика. 2015. № 4 (54). С. 25–31.

2. Вепрева И. Т. Об актуальной лексеме Крымнаш // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : материалы 13 конгр. МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сент. 2015 г.) / ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. СПб. : МАПРЯЛ, 2015. Т. 2. С. 31–35.

3. Wort des Jahres. URL: http://gfds.de/wort-des-jahres–2015/http://gfds.de/wort-des-jahres–2015/ (дата обращения: 08.04.2016).

4. Слово года. URL: https://www.facebook.com/groups/slovogoda/ (дата обращения: 08.04.2016).

5. Словарь перемен. URL: https://www.facebook.com/notes/словарь-перемен/словарь-перемен–2014/572996206120248 (дата обращения: 08.04.2016).

6. Словарь года. URL: https://www.facebook.com/groups/slovogoda (дата обращения: 08.04.2015).

7. Пресс-слово года. URL: http://www.public.ru/press_slovo_2015/ (дата обращения: 08.04.2016).

8. Шмелева Т. В. Ключевые слова текущего момента // Colleqium. Киев, 1993. № 1. С. 33–41.

9. Иссерс О. С. Лингвистическая диагностика социальных процессов (на материале дискурса о гражданском обществе) // Русский язык в поликультурном мире. VII Международная научно-практическая конференция (8–11 июня 2013 г., г. Ялта): сб. науч. работ / под общей ред. проф. Л. А. Кудрявцевой. Киев, 2014. С. 59–63.

© Мельник Ю. А., 2016

УДК 811.161.1

Л. Б. Никитина
L. B. Nikitina

ЧТО ДЛЯ ВАС ЯЗЫК? (Разговор без повода)

Статья содержит описание проведенного со студентами-филологами ОмГПУ анкетирования, посвященного роли языка и речевой культуры в жизни человека. Результаты анкетирования сравниваются с результатами аналогичного исследования, ранее проведенного на филологическом факультете ОмГУ им. Ф. М. Достоевского. Представленные наблюдения и выводы помогут преподавателям русского языка и культуры речи в их практической деятельности и будут интересны всем, кто стремится совершенствовать свой язык.

Ключевые слова: язык, речь, культура речи, качества хорошей речи.

WHAT IS LANGUAGE FOR YOU? (Conversation without cause)

This article contains a description of OSPU philology students survey about the role of language and speech culture in human life. Survey results are compared with the results of similar studies previously conducted at the philological faculty of OmSU n.a. F.M. Dostoevskiy. Presented observations and conclusions will help teachers of Russian language and speech culture in their work and will be of interest to anyone who seeks to improve their language.

Keywords: language, speech, speech culture, good speech qualities.

Что для Вас язык? Какие качества современной и классической русской речи Вы цените, какие отвергаете и осуждаете? Верите ли в возможность совершенствования массовой речевой культуры?..

Эти и другие вопросы в 2007 г., объявленном президентским указом Годом русского языка, задавали своим студентам наши коллеги – преподаватели кафедры русского языка ОмГУ им. Ф. М. Достоевского (текст анкеты приведен в конце статьи) [1]. Эти и другие вопросы спустя восемь лет без административного повода, стимулирующего внимание к языку, мы адресовали своим студентам-филологам – тем, кто учится в ОмГПУ.

Как и коллегам из госуниверситета, нам хотелось не только узнать отношение молодых к языку, но и получить материал для профессиональных бесед с будущими учителями о состоянии современного русского языка, о его основах, проблемах и перспективах развития.

Кратко проанализируем этот материал, следуя логике анкеты, и сравним результаты своего пробного исследования с теми результатами, которые получили наши предшественники.

Более половины опрошенных нами студентов (57) самой точной характеристикой языка считают первую из предложенных в анкете: язык – это «орудие общения». Чуть меньшее количество респондентов (51) отметили, что язык – это «национальное достояние, без которого не может существовать народ». Далее – по убывающей – отмечены такие характеристики: шестая – «духовная ценность, потеря которой равносильна потере памяти» (41); девятая – «язык мой друг и мой враг» (35); пятая – «воплощение духа (ментальности) народа» (34); вторая и восьмая характеристики – «орган мысли», «своего рода картина мира (образ мира») (по 32 ответа); третья характеристика – «часть человека, без которой он не человек» (31); седьмая характеристика – «код национальной культуры» (27).

Ни одна анкета не содержала ответа в рубрике «свой вариант», что, видимо, говорит об исчерпанности заданным списком самых существенных характеристик языка. Наши коллеги в одной из анкет обнаружили «свой вариант» ответа на первый вопрос: «естественная знаковая система коммуникативного назначения, включающая три базовые подсистемы: лексическую, фонетическую, грамматическую», что вызвало у них восторг от того, что среди студентов есть знаток формулировок учебников.

В целом ответы восьмилетней давности не имеют существенных отличий от полученных нами. Отметим лишь то, что в 2015 г. на первое место вышла главная функциональная ипостась языка – «орудие общения», опередив лидирующую в 2007 г. характеристику «национальное достояние, без которого не может существовать народ».

Второй вопрос анкеты интересен тем, что он предполагал не какой-либо стандартный ответ, а выражение субъективных пристрастий филологов-читателей. Недоумение вызвало то, что в ответах по преимуществу фигурировали фамилии писателей и крайне редко назывались сами произведения («шедевры русской прозы, поэзии, драматургии», как говорилось в анкете). Из упомянутых респондентами произведений лидируют «Война и мир» Л. Толстого (17) и «Мастер и Маргарита» М. Булгакова (13), реже назывались «Евгений Онегин» А. Пушкина, «Герой нашего времени» М. Лермонтова, единичные ответы – «Вишневый сад» А. Чехова, «Тихий Дон» М. Шолохова, «На дне» М. Горького, «Незнакомка» А. Блока, «Недоросль» Д. Фонвизина. В рейтинге авторов лидирует А. Пушкин (45): далее – по убывающей: Л. Толстой (37), С. Есенин (34), М. Булгаков (23), В. Маяковский (11), Ф. Достоевский (9), М. Лермонтов (8), А. Ахматова (5), А. Блок, М. Шолохов, А. Чехов, Н. Гоголь (по 4 ответа), М. Цветаева (3), И. Тургенев, М. Горький, А. Островский, Л. Пастернак, И. Бродский, А. Грибоедов (по 2 ответа). Единичные упоминания: Ф. Тютчев, В. Распутин, Б. Васильев, Э. Асадов, А. и Б. Стругацкие, Н. Карамзин, Н. Лесков, Н. Заболоцкий, Н. Гумилев.

Как и в анкетах 2007 г., налицо преобладание хрестоматийных имен. Вслед за нашими коллегами из ОмГУ заметим, что «ни золотой, ни серебряный века отечественной литературы, ни тем более советский период не знакомы нашим студентам настолько, т. е. не настолько проштудированы, чтобы открыть шедевры литературы и языка самостоятель-

но, без чьих-либо влияний – как итог собственного читательского воспитания» [1, с. 98].

Для сравнения: в анкетах 2007 г. студенты-филологи ОмГУ в 90 % случаев приводили названия произведений и называли их авторов, что логично вытекало из вопроса. Может быть, студенты ОмГПУ образца 2015 г., не утрудившиеся назвать конкретные произведения, продемонстрировали поверхностное знание литературы?

Если нашим коллегам не попадались ответы с упоминанием произведений зарубежных авторов (что соответствовало логике вопроса: «Назовите несколько шедевров русской прозы, поэзии, драматургии, язык которых Вас восхищает»), то мы были удивлены наличием таких ответов, в которых студенты называли Данте, Сервантеса, Шоу, По, Ремарка, Шекспира. Что это: невнимательное прочтение вопроса или неразличение «своего» и «чужого»?

Судя по результатам проведенных анкетирований (впрочем, как и по другим многочисленным свидетельствам), шедеврами на все времена являются произведения А. Пушкина и Л. Толстого.

Какие качества современной и классической русской речи ценят участники нашего исследования? Прежде всего выразительность, точность, правильность, чистоту и богатство. Высокой оценки удостоились и такие качества речи, как логичность, уместность и доступность. Отмечались также эстетические стороны речи, отраженная в речи общая культура человека, умение говорящего в зависимости от условий общения переключаться с одного стилевого регистра на другой.

Студенты-филологи ОмГУ в 2007 г. также представили разнообразные по своей природе характеристики хорошей речи. В ряду речевых достоинств, кроме упомянутых выше, оказались, в частности, живость, естественность, эмоциональность, хорошая дикция, использование цитат, словотворчество.

С первых студенческих шагов филологи приучаются быть восприимчивыми к чужой речи и внимательными к собственным речевым проявлениям, поэтому нет ничего удивительного в том, что ответы на вопрос о речевых достоинствах отличались разнообразием отмеченных плюсов и стремлением отметить обусловленность результатов речевой деятельности человеческими качествами (образом человека говорящего): респонденты писали о красноречии в аспекте положительного влияния на слушателя, о мягкости (некатегоричности) речи как о качестве, предотвращающем коммуникативные травмы, и о других характеристиках речи, осмысленных через призму отношений говорящего и адресата.

Отметим лишь такую заметную разницу в результатах анкетирований: правильность речи, которая в ответах восьмилетней давности была бесспорным лидером, сдала свои позиции, уступив первенство речевой выразительности и точности выражения мысли.

«Ухо филолога, безусловно, отличается и должно отличаться развитым чувством языкового совершенства. И несовершенства тоже» [1, с. 98]. Студенты продемонстрировали единодушие в определении того, что им не нравится в собственной речи и речи других людей. Несовершенствами речи признаны элементарная безграмотность, ненормативная лексика и фразеология, неоправданные повторы и злоупотребление иноязычными словами. Кроме того, среди несовершенств речи названы жаргонизмы, нечеткая дикция, отсутствие предварительного обдумывания.

На пятый и шестой вопросы анкеты мы, как и наши коллеги, получили больше ответов «да», чем ответов «нет»: плохо говорящий человек несимпатичен большинству опрошенных, в то время как хорошо говорящий вызывает симпатию. Впрочем, студенты-филологи видят разницу между формой и содержанием: по данным анкетирования, не всегда хорошая речь дает повод восхищаться человеческими качествами говорящего, а речевое несовершенство не всегда мешает относиться к человеку с симпатией.

Все испытуемые готовы совершенствовать свой язык, что показали ответы на седьмой вопрос. Иначе, видимо, и быть не могло, поскольку стремление стать учителем, журналистом, специалистом по связям с общественностью предполагает понимание того, что успешное речевое общение и речетворчество – определяющие условия профессионального успеха.

Подавляющее большинство наших студентов считают, что рядовой носитель языка может влиять на общий уровень речевой культуры. Лишь четыре человека в ответ на восьмой вопрос категорично сказали «нет» и семь участников опроса затруднились определить свою позицию. Наши коллеги из ОмГУ получили несколько иные результаты: сомневающихся в том, что от рядового носителя языка может зависеть уровень речевой культуры много больше. Видимо, последнее время усиливается осознание носителями языка того, что речевая культура не насаждается извне, а зависит от каждого из нас: от нашего знания языковых норм и отношения к языку как к культурной ценности.

Анкету образца 2007 г. мы дополнили вопросом, который в последнее время, что называется, витает в воздухе: «Помогла ли подготовка к ЕГЭ по русскому языку повысить уровень Вашей речевой культуры?». Мнения разделились: больше половины респондентов считают, что подготовка к ЕГЭ не помогла им сделать свою речь более совершенной, а примерно 30 % сегодняшних студентов признают, что, готовясь к экзамену, они повысили уровень своей речевой культуры. Примечательно, что почти треть опрошенных сетуют на отсутствие возможности совершенствования речи при тестовой форме общения учителя и ученика. А замечания студентов-филологов относительно того, что речевая культура формируется постепенно, в течение длительного времени, хотя и были единичными, заставили нас порадоваться: человек, понимающий, что язык нужно постигать постоянно и речевое мастерство оттачивать годами, имеет предпосылки воспитать речевую культуру и в себе, и в других.

Проведенное и прокомментированное нами исследование, не претендуя на научную значимость, имеет вполне конкретные практические перспективы: осмыслив отношение сегодняшней молодежи к языку, мы, филологи, можем и должны строить свою работу с учетом «слабых мест» (типа «обезличивания» шедевров русской литературы, недооценки роли правильности речи и пренебрежения этико-речевыми нормами).

Наши коллеги в своих исследовательских поисках пошли дальше: попытались сравнить мнения филологов о языке и речи с тем, что говорят и думают на предложенную тему врачи. Выводы интересны: в суждениях о родном языке у представителей разных профессий много общего, но есть и специфическое, профессионально обусловленное [1, с. 99]. Интересно и полезно было бы узнать и сравнить точки зрения представителей других профессий и разных социальных групп.

«Пусть и 2008, и 2009, и последующие годы будут волновать всех нас как незаканчивающееся Время Русского языка в его развитии и совершенствовании» [1, с 100]. Готовы подписаться под этим призывом русистов ОмГУ .

Мы продолжим разговор о языке. *О русском, и не только…* К слову, именно так называется недавно созданный в ОмГПУ информационно-просветительский проект, так что есть повод. Хотя о языке все же лучше думать и говорить без повода.

Анкета, заимствованная у коллег-русистов ОмГУ им. Ф. М. Достоевского (с корректировками и дополнением).

Дорогой друг! Что Вы думаете о родном языке и о языке вообще? Кафедра русского языка и лингводидактики ОмГПУ проводит исследование с целью определения отношения студентов к родному (русскому) языку и языку вообще. Предлагаем Вам принять участие в этом исследовании. Заполнение предлагаемой нами анкеты не отнимет у Вас много времени и не вызовет затруднений, если Вы будете соблюдать следующие правила ее заполнения.

Прочитайте вопрос и все варианты ответов на него. Номер (или номера) того ответа, который совпадает с Вашим мнением, обведите. Если ни один из наших вариантов Вас не устраивает, напишите свой на специально отведенных для этого строках.

Заранее благодарим Вас за участие.

1. Выберите из предложенного ряда выражение (выражения), наиболее точно характеризующее язык, с Вашей точки зрения, либо напишите свое общее суждение о языке.

1. Орудие общения.
2. Орган мысли.
3. Часть человека, без которой он не человек.
4. Национальное достояние, без которого не мажет существовать народ.
5. Воплощение духа (ментальности) народа.
6. Духовная ценность, потеря которой равносильна потере памяти.
7. Код национальной культуры.
8. Своего рода картина мира (образ мира).
9. Язык мой друг и мой враг.
10. Свой вариант:

2. Назовите несколько шедевров русской прозы, поэзии, драматургии, язык которых Вас восхищает.

3. Какие качества речи Вы цените?

4. Что в вашей собственной речи или в речи других людей не нравится Вам?

1. Элементарная безграмотность (неправильные ударения, грубые ошибки, не умеет вести беседу.)
2. Ненормативная лексика и фразеология.
3. Иноязычные слова.
4. Неоправданные повторы.
5. Отсутствие самобытности, яркости.
6. Свой вариант:

5. Замечали ли Вы за собой, что, если человек говорит плохо, он Вам не нравится?

1. Да.
2. Нет.
3. Не всегда.

6. Если Вы находите повод восхищаться чьей-либо речью, этот человек Вам симпатичен?

1. Да.
2. Нет.
3. Не обязательно.

7. Готовы ли Вы совершенствовать свой язык?

1. Да.
2. Нет.
3. Затрудняюсь ответить.

8. Может ли рядовой носитель языка влиять на общий уровень речевой культуры?

1. Да.
2. Нет.
3. Затрудняюсь ответить.

9. Помогла ли подготовка к ЕГЭ по русскому языку повысить уровень Вашей речевой культуры?

1. Да.
2. Нет.
3. Затрудняюсь ответить.
4. Свой вариант:

---

1. Одинцова М. П., Коротун О. В. Что для Вас язык? Какие качества русской речи вы цените и какие считаете проявлением невежества и бескультурья? // Вестник Омского университета. 2008. № 2. С. 97–100.

© Никитина Л. Б., 2016

УДК 81 273.2:821.161.1-3

Т. П. Шалацкая
T. P. Shalatskaya

ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ПАЛИТРА В РОМАНЕ В. БЕЛОВА «ВСЕ ВПЕРЕДИ»

В романе В. Белова «Все впереди» реалистично переданы социально-бытовые картины и отражены сцены культурной жизни представителей московской интеллигенции второй половины XX века. Рассмотрена противоречивая критическая оценка этого произведения современниками писателя. Перечислены основные литературоведческие и лингвистические аспекты изучения текста произведения В. Белова. Автор статьи выявляет разряды онимных единиц из лексического массива романа, анализируя, характеризует наиболее продуктивные модели, группирует их и определяет функции.

Ключевые слова: автор, онимы, антропонимы, этнонимы, топонимы, гидронимы, библионимы, теонимы, зоонимы, геортонимы.

ONOMASTIC PALETTE IN V. BELOV'S NOVEL "EVERYTHING IS AHEAD"

The social images and scenes of cultural life of the Moscow intelligentsia of the second half of the twentieth century were depicted realistically in V. Belov's novel "Everything Is Ahead". The controversial critical appraisal of this work by the author's contemporaries has been discussed. The main literary and linguistic aspects of the study of the text of V. Belov's work have been enumerated. The author identifies categories of onim units from the lexical array of the novel, describes the most productive models, groups them and analyzes their functions.

Keywords: author, onyms, anthroponyms, ethnonyms, toponyms, hydronyms, biblionyms, theonyms, zoonyms, geortonym.

В современной лингвистике возрастает интерес к происхождению, структуре, семантике, функции онимов в художественном тексте. Отбор имен собственных писателем, создание новых, заимствование, различные вариации свидетельствуют о наблюдательности, мастерстве автора, богатстве его ассоциативного восприятия. Исторический период формирует определенную систему ценностей, диктует моду на имена, популярные места. Под влиянием культуры, науки, политики, традиций происходит постепенное вытеснение онимов прошлого периода единицами, характерными для текущего развития социума. Подобные лексические единицы определяют лингво-культурные параметры и поведенческие модели.

Публикация романа В. Белова «Все впереди» вызвала бурную дискуссию. Мнения исследователей разделились: идейно слабый роман, позиция автора национально высокомерна (Н. Иванова, В. Лакшин, А. Малыгин); роман побуждает к размышлению над проблемами современности (В. Потапов, Д. Урнов). Современное осмысление творчества В. Белова касается многих аспектов: национальный образ мира (Т. Е. Аркатова) [1], художественное постижение истории и современного состояния семьи (Н. В. Дворянова) [2], художественная картина мира (Я. В. Сальникова) [3], идея соборности (И. В. Чеботарева) [4]. Несмотря на многочисленные исследования прозы В. Белова [5; 6; 7], ономастическая палитра в романе «Все впереди» не была предметом отдельного изучения.

Цель и задачи исследования – выявить онимические единицы, сгруппировать и определить их функции в романе В. Белова «Все впереди», отражающем пагубное влияние мегаполиса на человека. (Все приведенные ниже примеры взяты из [8].)

Общеизвестно, что имя первично, а фамилия вторична. Начнем анализ с выявления происхождения антропомоделей. Фамилии персонажей происходят: от личного имени (Иван – Иванов, Зуй – Зуев, Мартын – Мартынов); от названия животного (медведь – Медведев). Упоминаются в текстах и непроизводные фамилии, так называемые заимствованные (Ван Гог, Вагнер, Галлилей, Паскаль, Джонсон, Никсон, Роден, Тулуз-Лотрек, Шекспир, Бриш и др.), исторические (Чехов, Маяковский, Пушкин, Толстой и др.), литературные (Алиса, Гулливер, Базаров). О. И. Фонякова в своей работе утверждает, что имя собственное – универсальная функционально-семантическая категория, специфический тип словесных знаков, «предназначенный для выделения и идентификации единичных объектов (одушевленных и неодушевленных), выражающих единичные понятия и общие представления об этих объектах в языке, речи и культуре народа» [9, с. 3].

Обыгрывая антропоним, автор создает ироничный эпизод. Фамилия Иванов изменена переводчицей на Иваноф. Персонаж ожидал, что она вспомнит Иванова из пьесы Чехова или художника Александра Иванова, но в ответ неожиданно услышал: «У моей подруги первый муж тоже был Иванов». С помощью языковой игры персонаж Иванов мысленно дает характеристику медведевскому сотруднику Грузю: «груз информации. Груз. Грузь. Груздь. Гусь-улыбнусь. Сколько тут всяких рифм, хоть стихи сочиняй. Грузь, говорят, неплохой парень». Любиного сына Рому в школе одноклассники дразнили «Мышкин-Бришкин». Прозвище Медведева «Предсказатель событий» вносит дополнительную деталь в характеристику главного героя.

В тексте романа «Все впереди» выявлены различные по структуре антропонимы: однокомпонентные («имя», «фамилия») и двухкомпонентные наименования («имя + фамилия», «имя + отчество»): Аркадий, Валя, Севастьянов, Климук, Саманский; Слава Зуев, Миша Бриш, Люба Медведева; Мария Владимировна, Зинаида Витальевна. Крайне редко для придания официальности в общении автор использует трехкомпонентные единицы («имя + отчество + фамилия») с разными именными основами: Любовь Викторовна Медведева, Матвей Яковлевич Мирский, Александр Николаевич Иванов, Дмитрий Андреевич Медведев, Евгений Мартынович Грузь.

Среди личных имен обнаружены в тексте официальные (Вячеслав, Алиса, Аркадий и др.), уменьшительные (Володя, Женя, Коля, Маня, Миша и др.), субъективно-оценочные (Мишенька, Славочка, Верочка, Витенька, Аркашка, Ромушка, Любаша и др.) антропонимические единицы.

В романе с высокой частотностью использованы имена и фамилии главных персонажей (Славка Зуев, Люба Медведева, Миша Бриш, Аркадий Мирский), с меньшей – имена выдающихся деятелей (Чайковский, Шопен, Альфонс Доде, Мусоргский, Шаляпин). Использование антропонимов, обозначающих выдающихся музыкантов, писателей, позволяет автору создать необходимый культурно-исторический фон.

Чтобы при чтении постичь замысел автора, с нашей точки зрения, необходимо детально проанализировать природное и социальное пространство, в котором пребывают персонажи. Духовные координаты текста романа обозначены теонимами: Бог, Христос, Будда.

В романе В. Белова описаны более подробно Франция и Россия, в авторской речи и репликах персонажей упоминаются и другие государства и регионы: Болгария, Украина, Таджикистан, Румыния, Китай, Иран, Швеция, Италия; Крым, Кавказ. Анализ онимной панорамы демонстрирует обращение автора к обширным мегаполисным картинам. В анализируемом тексте продуктивны урбанонимы, ойконимы, гидронимы.

Следующий пласт лексики не только указывает на места, где непосредственно происходили события, но и на такие, которые называют памятники и служат этнокультурными знаками-символами. Существенно расширяют пространственные координаты романа и онимный состав –ойконимы: Москва, Вологда, Ленинград, Кострома, Иваново, Мурманск, Академгородок; Киев, Одесса; Париж, Марсель, Лебо, Арль; Стокгольм, с. Красная Пахра.

Особой группой выделяются русские и французские урбанонимы: площадь Свердлова, Кремль, Проспект Мира, Политехнический музей, парк им. Горького, Цветной бульвар, Каланчевка, Таганка, Петровка, Колпачный переулок; площадь Согласия, площадь Пигаль, Елисейские поля, Триумфальная арка, Монпарнас, Авиньон, Елисейские поля, арка «Ситэ-Бержер», дворец Шайо, башня Эйфеля. Заключают эту группу гидронимы: Москва-река, река Пахра, Вандея, Дон, Средиземное море, озеро Балатон.

Культурное пространство обозначено рядом библионимов, упомянутых в тексте произведений: Сервантеса «Дон Кихот Ламанчский», Л. Н. Толстого «Анна Каренина», А. П. Чехова «Вишневый сад», А. С. Пушкин «Метель», Раймон Арон «Опиум для интеллигенции», Иван Шмелев «Праздники, радости, скорби». Онимы, характеризующие транспортные средства, указывают на их принадлежность или носят эмоционально-оценочный оттенок: зуевский «Москвич», аспидно-черная «Волга», задрипанный «Запорожец», милицейский уазик.

Об утрате древних праздников и о наличии советских традиций свидетельствует ряд геортонимов: Новый год, День радио, День Победы, День Военно-морского флота. Небольшая группа онимов, характеризуя предпочтения персонажей, их возможности, называет алкогольные напитки: водка «Столичная», «Сибирская», вина «Кабарне», «Мускатель», виски «Белая лошадь».

Отметим, что в тексте романа присутствуют и этнонимы: чалдоны, алжирцы, французы. Представители разных профессий дополняют человеческий массив текста: лесорубы, геологи, нефтяники, продавщицы, парикмахерши, массажистки. В. Белов употребляет в произведении огромное количество культурных европейских памятников, на фоне которых упоминается Бутырка. Автор словно противопоставляет образы столичных городов в романе «Все впереди» деревенской картине в раннем произведении «Лад».

Итак, рассматриваемые онимические единицы включают группы: антропонимы, топонимы, гидронимы, библионимы, теонимы, этнонимы. Имена собственные не только выступают в роли функционально-семантического знака, они позволяют автору полнее охарактеризовать образ, создать определенное пространственно-временное культурное поле. Писатель, умело подбирая имена персонажам, связывает семантическое пространство и текстовое поле, наполняя его эмоционально.

Своеобразная манера письма, авторское видение проблем общественной жизни отразились в языковой сфере. Проанализированное произведение является переломным в творчестве В. Белова. Яркая ономастическая палитра, представленная в романе «Все впереди», соединяет антропонимы, ойконимы, гидронимы и способствует созданию целостной художественной картины. Перечисленные единицы выполняют несколько функций: номинативную, текстообразующую, культурологическую, стилистическую, экспрессивную.

1. Аркатова Т. Е. Национальный образ мира в прозе В. И. Белова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2008. 26 с.

2. Дворянова Н. В. Художественное постижение истории и современного состояния семьи в творчестве В. И. Белова 1960–1970-х годов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 24 с.

3. Сальникова Я. В. Художественная картина мира в прозе В. Белова: дис. … канд. филол. наук. Воронеж, 2011. 176 с.

4. Чеботарева И В. Идея соборности в прозе В. И. Белова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2002. 16 с.

5. Герчиньска Д. Современная советская «деревенская проза» и традиции фольклора (В. Белов, В. Распутин, В. Шукшин): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 17 с.

6. Ковтун Н В. «Деревенская проза» в зеркале утопии. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2009. 493 с.

7. Чеканникова И. М. Русская «деревенская проза» в англо-американской славистике: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2005. 22 с.

8. Белов В. Все впереди: роман. М.: ИТРК, 2002. 601 с.

9. Фонякова О. И. Имя собственное в художественном тексте: учеб. пособие. Л.: ЛГУ, 1990. 103 с.

© Шалацкая Т. П., 2016

УДК 811.111 + 811.161

А. А. Шестова
A. A. Shestova

ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АННОТАЦИЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена исследованию лексического аспекта аннотаций социальных сетей в английском и русском языках. В этой связи в аннотациях социальных сетей выявляются лексемы, отражающие отношение к данному явлению в английской и русской лингвокультуре. Несмотря на то, что и в английском, и в русском языке прослеживается положительная оценка социальных сетей, в ряде случаев выявлено отрицательное отношение, которое выражается в употреблении лексем, отражающих ограничение доступа. В английских и русских аннотациях социальных сетей широко представлена лексика экономического характера: в русском языке отмечается тенденция коммерциализации творчества. В английском языке преобладают лексемы, отражающие виртуальный мир.

Ключевые слова: лексический аспект, социальная сеть, экономика, творчество, эмоции, виртуальный мир.

THE LEXICAL ASPECT OF THE ANNOTATIONS OF SOCIAL NETWORKS IN ENGLISH AND RUSSIAN

The article is devoted to the analysis of the lexical aspect of the annotations of social networks in English and Russian. In this respect the lexemes, reflecting the attitude to this phenomenon, are found in the English and Russian annotations of social networks. In spite of the fact, that social networks are treated positively both in English and Russian, in some cases the lexemes, reflecting restricted access, show the negative attitude. In the English and Russian annotations of social networks the lexemes, reflecting economics, prevail: the commercial approach to creativity is expressed in the Russian language. In English the lexemes, reflecting the virtual world, prevail.

Keywords: lexical aspect, social network, economics, creativity, emotions, virtual world.

Феномен социальных сетей все более привлекает внимание исследователей. В работах последних лет затрагиваются, вопросы, касающиеся, в частности, взаимосвязи социального капитала и социальных сетей [1]; психологических аспектов общения в социальных сетях виртуальной реальности [2]; влияния социальных сетей на современную культуру [3]; особенностей социальных сетей в коммуникационном пространстве глобализирующегося общества [4] и др.

Социальные сети представляют собой широкомасштабное средство «распространения и популяризации нового знания»; «формирования сообществ – коллективов и общественных движений»; «комплексных исследований спроса и продвижения продукции» [1, с. 88]. Под социальной сетью понимают «особый симбиоз социальных и технических инструментариев» [1, с. 88]; социальную структуру, состоящую из элементов, «которыми являются социальные группы, личности, индивидуумы» [2, с. 1005].

С одной стороны, социальные сети получают позитивную оценку, которая, по словам А. Л. Яценко, обусловлена восторгом «от новых коммуникационных возможностей», а также сменой вектора познавательного интереса «от технологии к социальному субъекту, являющемуся проводником в мир информации и ее продуцентом» [4]. М. М. Хайкин и А. Б. Крутик отмечают, что социальные сети, наряду с социальными нормами и доверием, входят в социальный капитал, понимаемый как «доверие и уверенность» [1, с. 85–86]. К трем составляющим доверия относятся: информационная, которая включает «знание о субъекте, открытость, внешние отзывы», эмоциональная, т. е. эмоции и чувства, и поведенческая: «опыт взаимодействия, общения, трудовой деятельности» [1, с. 86].

Негативное отношение, с другой стороны, связано с зависимостью от техники и информационных технологий, возрастающей дезорганизацией ценностей [4]. А. И. Шипицын указывает на призрачность представлений об Интернете как об идеальном пространстве для творчества, поскольку пользователи в основном преследуют или рекламные или коммерческие цели, а также стремятся произвести впечатление на других [3, с. 38].

Неоднозначность оценок социальных сетей в научной литературе делает актуальным исследование аннотаций социальных сетей. В русском языке было проанализировано 110 аннотаций социальных сетей, включенных в рейтинг социальных сетей в России (22 социальные сети) [5] и в список социальных сетей в России (148 социальных сетей) [6]. Мы абстрагировались от кратких аннотаций, не содержащих дополнительную информацию, типа «Pincat.ru – социальная сеть про кошек», поэтому фактически анализировались 88 аннотаций [6]. В английском языке исследовано 114 аннотаций, отобранных на основании их популярности и включенных в списки «74 Popular Social Networks Worldwide» [7] и «40 Most Popular Social Networking Sites of the World» [8]. Целью данной статьи является выявление сходств и различий в лексике, представленной в аннотациях социальных сетей в английском и русском языках.

Анализ исследуемых аннотаций дал следующие результаты.

Можно сказать, что отражающая **статус участников** социальных сетей лексика в основном заряжена положительно. Так, пользователи социальных сетей могут быть связаны **семейными узами:** *family-centered* [7]; *a family-oriented social network service* [8]; *a social family tree, moms, motherhood, parenthood, relatives* [7] / *мамы, родственники, семейный* [6]; *семья* [5]; **дружескими отношениями:** *friend community* [7], *new friends* [8], *old friends* [7], *school friends* [7] / *близкие люди* [5], *друзья* [5; 6], *знакомства* [6], *знакомые*, *личные знакомые, спутник жизни* [5]; **общими интересами:** *crochet-hobbyists, enthusiasts, fans, movie-enthusiasts* [7];

music fans [7; 8]; *old classmates, social network watchers, supporters* [8]; *university and high school students* [7] / *автолюбители* [6], *единомышленники* [5], *книголюбы, любители, собеседники, фанаты* [6]. В английском языке можно отметить употребление прилагательного *like-minded* по отношению к широкому кругу лиц: *like-minded entrepreneurs, liked-minded friends, like-minded global nomads, like-minded moms* [7]; *like-minded people* [7; 8].

Обращают на себя внимание лексемы, отражающие **популярность и достижения** тех или иных личностей: *activist, administrator, boss, influencer* [8]; *leader* [7; 8]; *organizer* [8]; *popular* [7]; *popular artists, specific person* [8] / *гений* [6], *звезды шоу-бизнеса* [5], *знаменитость* [6], *знаменитости мирового уровня, лидер* [5], *профессионал* [6], *создатель* [5], *талантливый* [6]. В то же время в русском языке обнаружена лексема *интроверт.* Ср.: «Nacheku.ru – интеллектуальная социальная сеть для *интровертов*» (здесь и далее курсив наш. – *А. Ш.*) [6].

Преобладание лексики, относящейся к экономической сфере, по сравнению с отражающими творчество лексемами подтверждает высказываемую в научной литературе мысль о преимущественно коммерческих целях социальных сетей. Ср.: **экономическая сфера:** *boss* [8]; *business, business communities, business owners* [7]; *business partners* [8]; *business professionals* [7]; *buyers, careers* [8]; *client* [7]; *colleague, co-worker* [8]; *currency* [7; 8]; *customer* [7]; *donated, economy, employee* [8]; *entrepreneur, global corporations, goods, industry, industry leader, manager* [7]; *market, market leader* [8]; *merchant* [7]; *money* [8]; *product* [7]; *purchase, purchase of gifts, sales* [8]; *to sell* [7]; *seller* [8]; *service, geo-location services, social services* [7]; *shop, shopper* [8], *«social shop»* [7]; *social shopping* [8] / *акция, бизнес, бизнесмен, деловые люди, деньги, зарабатывать, инвестировать, инвестор, клиентский, комммерческий, компания, кредит, кредитор, менеджер, топ менеджер, покупки, товары* [6]; *услуга* [5]; *финансовый, шопинг* [6]; **творчество:** *to create* [7; 8], *creativity* [8], *design* [7] / *дизайн, открытие* [6]; *создание, создатель, создать* [5]; *создавать, творчество* [6].

В английском языке лексема *to create* употребляется в контексте таких слов и словосочетаний, как *account, free, profile, to inspire, like-minded people, a safe and secure place, social experiences etc.* Ср.: «To access Facebook.com, you must *create* an *account* on the site which is *free*» [8]; «When you join MySpace, the first step is *to create* a *profile*» [8]; «Ning is the leading online platform for the world's organizers, activists and influencers *to create social experiences* that *inspire* action. It helps you *create a safe and secure place* online for *like-minded people*» [8].

Тенденция **коммерциализации творчества**, на наш взгляд, прослеживается в употреблении русских лексем *деньги* и *продвижение* по отношению к творчеству. Ср.: «Kroogi.com – *творчество* людей вы можете поддержать *деньгами* с помощью Краудфандинг платформы на сайте» [6], «Beesona.ru – литература, музыка, живопись. Сайт предоставляет широкие возможности для публикации текстов, размещения фотографий, иллюстраций, личного общения, *продвижения* собственного *творчества*» [6].

В аннотациях используется большое количество **интенсификаторов,** усиливающих положительно заряженные лексемы: *many entertainment options, more control, much more popularity, most of the advanced features* [8]; *very popular* [7; 8]; *very wealthy* [7]; *extremely popular, fully customizable profiles* [8]; *mostly popular* [7]; *more convenient, more popular, the best place, the most popular networking site, an impressive music section* [8] / *наиболее популярный*, *мировая популярность* [5]; *красивейший*, *лучшие моменты из жизни, самое интересное*, *широкие возможности* [6]. Для английских аннотаций характерен более широкий спектр интенсификаторов.

Несмотря на эмоциональное воздействие на человека рекламирующих социальные сети аннотаций, примеры **эмотивной лексики** немногочисленны. В английском языке нами выявлено большее число эмотивных лексем по сравнению с русским. Ср.: *to enable, to encourage, entertainment* [8]; *favorite web pages* [7]; *a favourite shopping destination, favourite charity* [8]; *interest* [7; 8], *common interests* [7], *shared interests* [7; 8]; *similar interests, inspires creativity, love* [8] / *развлекательный* [5]. Более того, в русском языке обнаружены примеры, показывающие **нейтральное отношение.** Ср.: «Cyclowiki.org – универсальная *нейтральная* вики, которую создаете вы» [6]; «Nacheku.ru – <...> будь в курсе новинок, *не выражая* своих *эмоций*» [6].

В исследуемых аннотациях социальных сетей **лексика ментального поля** также представлена недостаточно широко, поэтому мы не станем утверждать, что указанные аннотации отражают популяризацию нового знания. В английских аннотациях, по сравнению с русскими, наблюдается большее количество **сем ментальности**. Ср.: *to comment* [7]; *to discuss* [7; 8]; *discussion, to know, meaningful, recommendation* [8]; *idea, to suggest, thought* [7] / *интеллектуальный* [6], *понятный* [5].

Следующие лексемы показывают, что **доступ** к социальным сетям может быть **свободным:** *access, to access, accessible, to allow, available, free web space, a free social network, a free social networking website, a free-access social networking website, free and easy, a free account, global view, unlimited* [8], *independent* [7] / *анонимный, свобода* [6], *свободный* [5; 6], *общедоступный* [5], *универсальный* [6]; **ограниченным:** *closed communities* [7], *guestbook* [8], *invite-only worldwide network* [7], *an invite-only website, an invitation-only social networking website, only available to paid users, provided at a cost, to require, registered, restricting its popularity* [8], *selected friends* [7; 8], **свободным и ограниченным** одновременно – *free or at a cost* [8]. Следует отметить лексику, отражающую **безопасность:** *to help victims, safe, secure* [8] / *безопасность, безопасный* [5] и **контроль**: *control* [8] / *отзыв, отчет, проверка, руководитель* [6]. Примечательно, что лексемы, отражающие ограниченный доступ или свободный и ограниченный доступ одновременно, выявлены в английских аннотациях; лексемы, отражающие контроль, преобладают в русских аннотациях.

Существительное ***culture* / *культура*** употребляется в сочетании с лексемами *Internet, mass, pop / массовый.* Ср.: *mass culture* [8], *pop culture* [7], *Internet culture* [8] / *массовая культура* [5].

В английских аннотациях распространено прилагательное ***virtual***: *virtual currency* [7; 8], *a virtual economy* [8], *virtual gifts* [7], *virtual towns* [8], *virtual world* [7]. Ср.: «my Yearbook

has Flash-based games, and the games incorporate Lunch Money (the my Yearbook *virtual currency*). It includes *a virtual economy* through which people can purchase of gifts which members send to each other» [8]; «WeeWorld is *virtual world* where users have an online avatar and interact in an online video game world together» [7]. В русском можно отметить оппозицию *виртуальное общение* vs. *реальные встречи* [5]. В английском языке акцент сделан на индивидуальном пользовании информацией. Ср.: *personal information, a personal page, personal profile* [8], *private interaction, private messages* [7]. В русском выявлены оппозиции: *индивидуальные интересы* [6] vs. *общие увлечения* [5].

Обращает на себя внимание словосочетание *biggest transformations* в английском языке. Ср.: «Hi5 shares many similarities with many social network sites <...> One of the site's *biggest transformations* is the addition of many entertainment options, including games» [8] и *общение без имени и пола* [6] в русском. Ср.: «Nekto.me анонимная социальная сеть. *Общение без имени и пола*, при необходимости можно открыть свои данные» [6].

Грустную ноту вносит слово *умершие* в аннотации социальной сети *умерших людей* «Помни про» – Pomnipro.ru» [6]. Негативное отношение выявлено в лексемах *crisis* [7] */ проблемы, слухи, сплетни* [6]. Ср.: «CaringBridge. Designed for families or friends that want to set up a social hub for a *crisis* and want to post and share updates about the issue to a large community» [7]; «Russia.ru – новостная социальная сеть. Свой взгляд на *проблемы* России» [6]; «Sosedi.ru – информация о ваших соседях: объявления, знакомства, новости, все *слухи* и *сплетни*» [6].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. В рекламирующих социальные сети аннотациях и в английском, и в русском языке преобладает положительно заряженная лексика, отражающая безопасность, достижения, дружеские отношения, общие интересы, контроль, популярность, свободный доступ, творчество.

2. В ряде случаев выявлены отрицательно заряженные лексемы, показывающие ограничение доступа.

3. Интенсификаторы преобладают в аннотациях социальных сетей на английском языке и так же, как и в русском, усиливают положительно заряженные лексемы. В английском языке наблюдается более широкий спектр интенсификаторов.

4. Отражающая экономическую сферу лексика более широко представлена в английских аннотациях. В русских аннотациях отмечается коммерциализация творчества.

5. В английских аннотациях превалирует лексика, отражающая связь с виртуальным миром. В русских аннотациях выявлены лексемы, отражающие оппозиции виртуальное vs. реальное.

6. Лексемы, отражающие индивидуальное пользование информацией, характерны для английских аннотаций. В русских аннотациях выявлены лексемы, отражающие оппозиции индивидуальное vs. общее.

Таким образом, исследуемые аннотации подтверждают высказываемое в научной картине мира мнение о социальных сетях как явлении, создающем новые коммуникационные возможности, с одной стороны, а с другой – способствующем дезорганизации ценностей и коммерциализации творчества. Проведенное исследование позволяет утверждать, что социальные сети представляют собой неоднозначное явление, требующее осторожного отношения и дальнейшего изучения.

1. Хайкин М. М., Крутик А. Б. Социальный капитал и социальные сети // Вестник ЮУрГУ. Серия: Экономика и менеджмент. 2014. № 1. С. 85–92. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-kapital-i-sotsialnye-seti (дата обращения: 05.01.2016).

2. Шахмартова О. М., Болтага Е. Ю. Психологические аспекты общения в социальных сетях виртуальной реальности // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. 2011. № 24. С. 1002–1008. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-obscheniya-v-sotsialnyh-setyah-virtualnoy-realnosti–1 (дата обращения: 12.01.2016).

3. Шипицын А. И. Феномен социальных сетей в современной культуре // Известия ВГПУ. 2011. № 3. С. 36–40. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-sotsialnyh-setey-v-sovremennoy-kulture (дата обращения: 07.02.2016).

4. Яценко А. Л. Функциональные особенности социальных сетей в коммуникационном пространстве глобализирующегося общества: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2012. 21 с. URL: http://cheloveknauka.com/v/403788/a?#?page=21 (дата обращения: 05.08.2015).

5. Составлен рейтинг социальных сетей в России. URL: http://libymax.ru/?p=14253 (дата обращения: 15.07.2015).

6. Социальные сети в России. Список социальных сетей в России по состоянию на 01.01.2015. URL: http://professionali.ru/Soobschestva/internet/sotsialnye-seti-v-rossii/ (дата обращения: 25.07.2015).

7. Beyond Facebook: 74 Popular Social Networks Worldwide. URL: http://www.practicalecommerce.com/articles/2701-Beyond-Facebook–74-Popular-Social-Networks-Worldwide (дата обращения: 10.08.2015).

8. 40 Most Popular Social Networking Sites of the World. URL: http://www.socialmediatoday.com/content/40-most-popular-social-networking-sites-world (дата обращения: 20.08.2015).

© Шестова А. А., 2016

ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО

Бердникова И. В., Ситникова Е. В.
Трансформация внутренней речи героя-рассказчика (на материале романа У. Фолкнера «Особняк»)

Козловская Е. В.
Становление мифологической картины мира в диалектах Иберийского полуострова

Мельников Е. С.
Непонятый Достоевский: субъективизм в творчестве великого писателя

УДК 821.111(73)-31 + 808.1

И. В. Бердникова, Е. В. Ситникова
I. V. Berdnikova, E. V. Sitnikova

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ ГЕРОЯ-РАССКАЗЧИКА (на материале романа У. Фолкнера «Особняк»)

В статье рассматривается реализация художественного приема «поток сознания» как одного из основных способов создания языкового портрета героя-рассказчика в романе У. Фолкнера «Особняк».

Ключевые слова: внутренний монолог, поток сознания, несобственно-прямая речь, нарратор, рассказчик, У. Фолкнер, Минк Сноупс.

THE TRANSFORMATION OF A HERO-NARRATOR'S INNER SPEECH (As Exemplified in "The Mansion», A Novel by W. Faulkner)

The present article deals with the implementation of the stream-of-consciousness technique as one of the major methods of creating a hero-narrator's speech portrait in "The Mansion", a novel by W. Faulkner.

Keywords: interior monologue, stream of consciousness, experienced speech, narrator, relator, W. Faulkner, Mink Snopes.

Появившись в конце XIX в., прием «поток сознания» получал разные толкования и характеристики. Данный термин был сформулирован в 1890 г. американским психологом и философом У. Джеймсом, использовавшим его в своей книге «Научные основы психологии» (The Principles of Psychology, 1890) [1]. Отправной точкой формирования «потока сознания» в литературе стал труд французского философа А. Бергсона «Опыт о непосредственных данных сознания» (Essai sur les données immédiates de la conscience, 1889) [2]. Идея «потока сознания» также подкреплялась работами в области психологии и психоанализа З. Фрейда, а затем и К. Г. Юнга.

У многих писателей первой половины XX в. «поток сознания» из философско-психологического метода познания превратился в художественный прием. «Поток сознания» – это художественный прием, воспроизводящий процессы душевной жизни, как предельная форма внутреннего монолога, в которой объективные связи с реальной средой нередко трудно восстановимы [3, с. 47]. Литературу потока сознания отличают следующие особенности: обостренное внимание к субъективному, тайному в жизни человека; экспериментирование в области композиции и языка; смещение временных планов; нарушение традиционной повествовательной структуры.

Вопрос о существующих приемах изображения потока сознания в модернистских литературных произведениях интересовал многих зарубежных ученых. В своей монографии «Linguistic features of the stream-of-consciousness techniques of James Joyce, Virginia Woolf and Eugene O'Neill» (1970) Л. Даль указывает на следующие приемы, классифицируя их по способу отображения мыслей персонажа: 1) внутренний монолог, который делится на «чистый поток сознания» и на «косвенный внутренний монолог»; 2) чувственное впечатление; 3) мысль в сторону и 5) психологический анализ (по [4, с. 97]).

До изобретения «потока сознания» основным приемом создания психологического портрета персонажа было авторское описание, где истинные мотивы действий героя оставались неизвестными для читателя. Теперь внутренний мир героя разворачивается перед читателем, давая ему возможность строить впечатление о персонаже на основе анализа его мыслей. Это и выступает основной функцией приема «поток сознания».

Преследуя цель максимально раскрыть внутренний мир героев и отобразить ход их мыслей, У. Фолкнер в романе «Особняк» (The Mansion, 1959) делает «поток сознания» основным приемом повествования, сочетая его с усложненностью повествовательного стиля, музыкальным ритмом и повтором лейтмотивов. «Особняк» является заключительной частью саги о семействе Сноупсов, которая показывает события, происходящие в Йокнапатофе, вымышленном округе на Юге США, в период с конца 1920-х до начала 1950-х гг. Ведущей темой, объединяющей всю трилогию, является рост экономического и политического влияния буржуазии, которая вытесняет аристократию, меняя прежний уклад жизни всего населения. Так, в романе «Особняк» Флем Сноупс, один из героев, уже достиг определенных высот, став президентом банка, и теперь осуществляет власть над городом и округой. Сюжет романа завязан на неотвратимо надвигающемся убийстве Флема, застреленного в собственном доме своим дальнем родственником, нищем фермером Минком Сноупсом, который много лет планировал отомстить ему. Широко используя «поток сознания» в своем романе, Фолкнер показывает читателю мысли нескольких персонажей, которые попеременно сменяют друг друга в качестве рассказчиков, окрашивая повествование своим особенным взглядом на жизнь, личной манерой мыслить и передавать впечатления. Так, нарраторами выступают: автор, Минк Сноупс, Владимир Кириллович Рэтлиф, Гэвин Стивенс и Чарльз Маллисон (Чик). Отличительной чертой данного романа является постепенное введение автором «потока сознания» в повествование, усложняемое от повествователя к повествователю.

Следующей особенностью романа «Особняк» выступает использование аллюзий на библейские персонажи и обращение к ветхозаветным темам. Так, Флем Сноупс является прототипом Иуды, Минк отождествляется с Иовом и Ионой, а Чик, Гэвин и Рэтлиф – со Святой Троицей. Ключевыми темами произведения являются темы мести, предательства, любви и убийства.

Минк Сноупс – один из ключевых персонажей романа. Именно его мысли являются разъясняющими и объясняющими связками текста, с помощью которых события, описанные в романе, приобретают логическую оправданность и убедительную правдивость. Минк является первым рас-

сказчиком, и его «поток сознания» представлен несобственно-прямой речью, т. е. трансформированной авторской речью, что заметно с первых страниц романа. Минк обладает такими вневременными чертами, присущими людям, как гордыня, мстительность и упрямство. Они абсолютизированы, за счет чего Минк изображен в романе не как отдельная личность, а как неживой самодвижущийся образ, воплощение отдельных качеств.

Минк в авторском изложении предстает как хладнокровный убийца. Уязвленный в своем человеческом достоинстве, он убивает богача-фермера Хьюстона, за что его судят и приговаривают к пожизненному заключению. Однако Минк ни минуты не жалеет о том, что тогда спустил курок. Даже находясь в суде, Минк думает о том, что Хьюстон заслужил смерть – и не тем, что по приговору Минк тридцать семь дней должен был работать на него лишь для того, чтобы выкупить свою собственную корову; Хьюстон подписывает себе смертный приговор, когда после того, как работа была окончена, из высокомерного упрямства требует еще доллар за то, что корова простояла у него в хлеву лишнюю ночь: «…he thought *And even now. They still aint satisfied yet* as the first shell clicked dully without exploding, his finger already moving back to the rear trigger, thinking *And even yet* as this one crashed and roared, thinking how if there had only been time, space, between the roar of the gun and the impact of the shot, for him to say to Houston and for Houston to have to hear it: "I aint shooting you because of them thirty-seven and a half four-bit days. That's all right; I done long ago forgot and forgive that. Likely Will Varner couldn't do nothing else, being a rich man too and all you rich folks has got to stick together or else maybe some day the ones that aint rich might take a notion to raise up and take hit away from you. That aint why I shot you. I killed you because of that-ere extry one-dollar pound fee"» (author's italics) [5, p. 909].

В приведенном примере автор, используя сочетание чистого потока сознания, выделенного в тексте авторским курсивом, и косвенного внутреннего монолога, раскрывает истинный мотив Минка. Главной причиной был штрафной доллар, который Хьюстон выписал ему. Минк – человек совершенно темный, задавленный бытом и считающий, что все беды, обрушившиеся в этой жизни на него, объединяются в понятии «Они», т. е. Высшие силы, которые управляют его жизнью и которым он не может противостоять. Именно «Их» агентом представляется герою Джек Хьюстон. Убийство, совершенное Минком, – это бунт, который в этот момент единственным доступным способом поднял Минк, против сил, увлекающих его на дно жизни. Таким образом Минк заявляет о своем существовании и доказывает, что не все в жизни решают «Они». Подкрепляя повествование повторами разных видов, автор передает эмоциональное состояния героя и расставляет необходимые акценты. Так, семантический повтор, выраженный использованием синонимичных фраз «I shot you» и «I killed you», позволяет акцентировать внимание читателя на этом, уточнить и детализировать содержание текста, а также усилить выразительность речи Минка. Использование анафоры «And even» подчеркивает цепочку рассуждений персонажа, способствует нарастанию силы высказываний, отражает разочарование героя. Повторение фамилии убитого в пределах небольшого отрезка предложения дает возможность читателю понять сильное желание Минка, чтобы Хьюстон понял истинную причину своей гибели. Автор намеренно использует грамматические и фонетические отклонения от литературной нормы, которые несут индивидуализирующую и характерологическую функции. К грамматическим отклонениям оформления высказывания относятся следующие: «folks has», выраженное в использовании формы 3-го лица ед. числа глагола во времени Past Simple с существительным, употребленном во множественном числе; многократное отрицание в пределах одной фразы «couldn't do nothing»; сочетание Participle II и Present Simple в рамках предложения, строящегося в Past Simple «I done long ago forgot and forgive»; отрицательная форма вспомогательного и связочного глагола во всех временах и лицах заменяется универсальной формой «aint», употребленной без апострофа. Фонетическим нарушением служит нарушение графического образа фамилии местного богача «Varner» (должно быть Warner).

Гнев Минка направлен не против самого Хьюстона, а против условий жизни, в которые судьба поставила Минка. Он способен все вынести и вытерпеть, но в душе своей он сводит счет с силами, с которыми он вынужден бороться изо дня в день: «You got me, you'll wear me out because you are stronger than me since I'm jest bone and flesh. I cant leave you because I cant afford to, and you know it. Me and what used to be the passion and excitement of my youth until you wore out the youth and i forgot the passion, will be here next year with the children of our passion for you to wear that much nearer the grave, and you know it; and the year after that, and the year after that, and you know that too. And not just me, but all my tenant and cropper kind that have immolated youth and hope on thirty or forty or fifty acres of dirt that wouldn't nobody but our kind work because you're all our kind have. But we can burn you. Every late february or march we can set fire to the surface of you until all of you in sight is scorched and black, and there aint one goddamn thing you can do about it. You can wear out our bodies and dull our dreams and wreck our stomachs with the sowbelly and corn meal and molasses which is all you afford us to eat but every spring we can set you afire again and you know that too» [5, p. 969].

Данный внутренний монолог представляет собой поток сознания Минка без авторского участия. Он выступает в качестве некой молитвы, обращения к земле с просьбой принять его после всего содеянного, позволить ему умереть и не быть отвергнутым от нее. Однако в данной молитве заметна злоба Минка – он ненавидит землю за все испытания, которым она подвергает фермера каждый год, доказывая, что она сильнее. Такое противопоставление в своеобразной молитве персонажа автор осуществляет с помощью контрастного использования во внутреннем монологе Минка высокопарных и метафоричесих выражений, которые и придают монологу образ молитвы (например, «bone and flesh», «the passion and excitement of my youth», «hope», «can wear out our bodies and dull our dreams and wreck our stomachs»), и единиц сниженных пластов словаря (например, «goddamn thing»).

Такое обращение Минка к земле насыщено различными стилистическими явлениями, основным из которых является повтор. Эпифоры «and you know it» и «and you know that too» подчеркивают презрительное отношение героя к земле

за то, что она заставляет фермеров страдать, не оставляя им другого выбора, кроме как работать до изнеможения, и мстит им за свое ежегодное сожжение. Земля изнуряет нищих фермеров тяжелой работой, толкает их к могиле, но только она осталась у них, они не могут бросить ее, ведь жить им не на что. Они поджигают ее каждый год в конце февраля или начале марта, чтобы все, что на ней осталось после сборов урожая, сгорело, став удобрением для следующего сезона. Постоянно повторяющийся сочинительный союз «and» подчеркивает последовательность рассуждений Минка, акцентирует наше внимание на каждом моменте, а также ритмически организует его внутренний монолог. С помощью подобного полисиндетона автору удалось более точно передать эмоциональное состояние героя – его терпение было на грани, ведь несмотря на то, что земля являлась для Минка кормилицей, он ненавидит ее за все причиненные ему страдания. В рамках этого чистого потока сознания автор также использует семантический повтор, а именно употребление сочетаний «set fire», «set afire» и слова «burn», что содержит повторение смысла, выраженного в разных формах. Использование такого повтора помогает автору привлечь внимание читателя, усилить выразительность речь Минка и передать его желание заставить землю страдать так же, как и он. Повтор конструкции «and the year after that» несет усилительную функцию и подчеркивает основную особенность потока сознания, а именно отражение последовательности мыслей героя в момент их появления. Также следует отметить, что и параллельные конструкции на отрезке «I cant leave you because I cant afford to» говорят нам о скудности его языковых возможностей выражения своих мыслей и их правильности выражения.

Поток сознания каждого повествователя в романе У. Фолкнера «Особняк» имеет свои отличительные черты в грамматическом, лексическом и фонетическом выражении, что позволяет автору создать языковой портрет каждого героя. У. Фолкнер обогатил поэтику литературы XX в., используя необычный синтез различных точек зрения, передаваемых путем использования потока сознания как основного приема в данном романе. Совокупность потоков сознания рассказчиков организует композицию произведения и придает ему истинную содержательную емкость.

1. Джеймс У. Психология. М.: Педагогика, 1991. 367 с.

2. Бергсон А. Материя и память. М.: Московский куб, 1992. 246 с.

3. Бобрикова Е.Н. Средства связности текста в литературе «потока сознания»: на материале романа Джеймса Джойса «Улисс»: дис. … канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2008. 156 с.

4. Оттенс Г. В. «Поток сознания» как повествовательная техника художественного модернистского произведения // Вестник ИГЛУ. 2012. №2 (19) С. 92 – 99.

5. Faulkner W. Snopes: The Hamlet, The Town, The Mansion. NY: Modern Library, 1994. 1074 p.

© Бердникова И. В., Ситникова Е. В., 2016

УДК 398

Е. В. Козловская
E. V. Kozlovskaya

СТАНОВЛЕНИЕ МИФОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В ДИАЛЕКТАХ ИБЕРИЙСКОГО ПОЛУОСТРОВА

В статье рассматриваются особенности формирования мифологической картины мира в испанской лингвокультуре. Рассматривается отражение мифологической картины мира в культуре и мировоззрении народов Иберийского полуострова путем анализа конкретных легенд, репрезентирующих восприятие разными народами Испании окружающего их мира.

Ключевые слова: мифологическая картина мира, символизм, высшая мифология, низшая мифология.

FORMATION OF THE MYTHOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD IN DIALECTS OF THE IBERIAN PENINSULA

The article is devoted to peculiarities of formation of the mythological picture of the world in Spanish linguoculture. The author examines the reflection of the mythological picture of the world in culture and worldview of people from the Iberian Peninsula by analyzing the concrete legends representing perception of the surrounding world by different peoples of Spain.

Keywords: mythological picture of the world, symbolism, the highest mythology, the lowest mythology.

В статье мы рассмотрим становление мифологической картины мира народов Иберийского полуострова.

Иберийский полуостров – многонациональная и полиэтническая территория, внутри которой сосуществует множество диалектов (кастильский, каталонский, галисийский, баскский и др.). Своеобразие языковой ситуации в Испании обусловливается характером сосуществования кастильской, галисийской, каталонской и баскской наций, у каждой из которых есть свой язык. Мифология каждой исторической области Испании – Галисии, Страны Басков, Каталонии, Кастилии, Андалусии и любой другой – это сложный сплав мифологических систем, верований и суеверий.

Рассмотрим две легенды: «El bollo de cuatro pucos» («Четырехугольная булочка») и «La Mujer Serpiente» («Женщина-змея»).

В первой легенде *hada* (галисийский вариант лесной нимфы) в ночь на Ивана Купала предстает в образе прекрасной девушки перед молодым человеком и дает ему краюшку хлеба квадратной формы, которую он должен хранить не тронутой целый год; по окончании года она освободится от чар, а он, ее освободитель, получит в награду большие сокровища, которые она охраняет. Но жена юноши случайно находит этот хлеб и откусывает кусочек. Когда проходит год, парень, ничего не подозревая, снова приходит к источнику, где впервые встретил нимфу. Он бросает хлеб в озеро и ждет появления *hada*. Хлеб превращается в коня, который должен был бы увезти расколдованную девушку из места ее заточения, но он оказывается хромым на одну ногу и ничего не получается. *Hada* упрекает юношу в том, что у него такая прожорливая жена, но дает ему в знак примирения платок, который он должен отдать своей жене. Заканчивается легенда тем, что по пути домой парень останавливается, чтобы попить воды из ручья, и вешает платок на близстоящее дерево, которое тотчас вспыхивает огнем [1].

Этот поступок нимфы показывает ее истинную сущность. Она осталась зачарованной и озлобленной на весь мир, и поэтому ее душа жаждет мщения. Она дает парню платок, который принесет смерть его жене. Платок является в некотором смысле чем-то символичным. Это предмет женского туалета и частый подарок для женщин. Следовательно, парень, ничего не подозревая, несет его в подарок своей жене, но случай спасает ей жизнь. В Средние века различные предметы женского туалета (всевозможные платки, украшения, расчески и т. д.) были излюбленным объектом для ворожбы и наведения порчи. Человек, ни о чем не догадываясь, пользовался этими предметами и тем самым принимал на себя либо проклятие, либо прочу.

Появление в легенде лошади, в которую превращается краюшка хлеба, можно назвать синкретическим проявлением, но в большей мере в этом проявляется другая характеристика мифа – символизм. Символическая теория мифа, в полном виде разработанная немецким философом Э. Кассирером, была направлена как раз на интеллектуальное понимание мифологической картины мира. Мифология рассматривается Кассирером наряду с языком и искусством как автономная символическая форма культуры, замкнутая система, объединенная характером функционирования и способом восприятия окружающего мира. «Символизм мифа предполагает, что каждый его элемент является знаком, поэтому мифологическое сознание есть нечто вроде кода, символы которого есть ключ» [2, с. 57].

Кассирер рассматривал духовную деятельность человека и мифотворчество (в качестве древнейшего вида этой деятельности) как состоящие из символов. Символизм мифа восходит, по мнению Кассирера, к тому, что конкретно-чувственное мышление (т. е. мифологическое) может обобщать, только становясь знаком, символом – конкретные предметы могут становится знаком других предметов или явлений, т. е. их символически заменять.

Лошадь (или конь) – символ жизненной силы, скорости и красоты. Смерть обычно представлялась в виде черной лошади, белая же лошадь почти всегда солнечный символ света, жизни и духовного просветления. Христа иногда изображают верхом на белом коне (христианство, таким образом, связывает коня с победой, восхождением, мужеством и великодушием). Крылатые лошади также солнечный и духовный символ. Поэтому именно конь должен был вывезти зачарованную девушку из ее заточения. Белый конь – символ солнечного света и жизни, должен был как бы вернуть несчастную девушку к нормальной человеческой жизни, вывезти ее из мрака и уныния, ночи и темноты обратно к свету.

В андалузской легенде «La Mujer Serpiente» сюжет более простой: тоже есть заколдованная девушка, которую нужно расколдовать. Но для этого избавитель должен проявить свою храбрость. Нимфа принимает облик ужасной змеи, и юноша должен достать гвоздику, которую она держит в своей пасти [3].

Гвоздика издавна считалась символом храбрости. В данной легенде она олицетворяет собой смелость юноши, который, несмотря на ужасное чудовище, перебарывает свой страх, помогает бедной девушке избавиться от проклятия и получает награду. Кроме того, гвоздика по христианским поверьям впервые расцвела в тот день, когда родился Христос. Она символизирует любовь, помолвку и брак и потому стала популярным цветком для свадьбы. Розовая гвоздика символизирует слезы Девы Марии, а поэтому – материнство; белая гвоздика – чистую любовь, красная – чувственную, а желтая – пренебрежение или отказ [4].

По некоторым легендам герой побеждает, освобождает девушку и получает в награду несметные сокровища. По другим же – побеждает страх, а нимфа, чтобы наказать юношу, вырывает у него волосы, оставляет хромым и иногда проклинает его, обрекая на смерть по истечении одного года.

Как правило, эти нимфы изображались в виде девушки неземной красоты, что впоследствии повлияло на формирование образа средневековых ведьм, которые, в большинстве своем, были красавицами. Во времена инквизиции красота часто считалась чем-то преступным, противозаконным, противоестественным и связанным с темными силами и нечистыми духами. Вот почему в средневековой Европе казнили стольких ни в чем неповинных девушек, которые обладали красотой и ни в коей мере не были причастны к колдовству. Инквизиция объясняла это тем, что эти девушки продали свою душу дьяволу за вечную молодость и красоту, или утверждала, что эта «девушка» была старой ведьмой, но по своему желанию могла принимать облик молодой и привлекательной юной особы.

Вера в колдовские чары ведьм распространилась в Европе и прежде всего в Германии, Франции, Италии и Испании довольно поздно и почти одновременно – в XIII веке, а в испанской литературе первые упоминания о них относятся к Золотому веку (о них говорится у Тимонеды, Сервантеса, Аларкона и многих других).

Кроме символов, в данной легенде мы сталкиваемся с еще одним источником становления мифологической картины мира на Иберийском полуострове – влиянием высшей мифологии на низшую.

Центральный образ иберийской мифологии – «добро», представленное героем или высшим существом, вступающее в единоборство с противником, представляющим «зло». Как правило, противник предстает в виде змееподобного существа, соотносимого с нижним миром, хаотическим и враждебным

человеку. В то же время важно отметить, что существа нижнего мира также символизируют плодородие, богатство, жизненную силу. Этот дуализм мы можем проследить в данной легенде, где не случайно в качестве «воплощения зла» выступает змея (в религиозной литературе – змей). Змея считалась находящейся в постоянном контакте с тайнами земли, вод, тьмы и загробного мира – одинокая, хладнокровная, скрытная, часто ядовитая, стремительно передвигающаяся без ног, способная проглатывать животных во много раз больше себя и омолаживаться, сбрасывая кожу. Змея имеет двойственную репутацию, является источником силы, если ее правильно использовать, но потенциально опасна и часто служит эмблемой как смерти и хаоса, так и жизни. Изображения змеи, прибитой к кресту, которые встречаются в средневековом христианском искусстве, стали символом воскрешения и превосходства духа над плотью.

Двойственность репутации змеи, ее символизм, балансирующий между страхом и поклонением, повлияли на то, что она предстает то в образе прародителя, то в образе врага, считается то героем, то монстром. В иберийской мифологии символизм змеи по большей части отрицательный. Причина этого в ее раздвоенном языке, заставляющем предполагать лицемерие и обман, и яде, приносящем неожиданную и мгновенную смерть.

По библейскому сюжету Ева, побуждаемая Змеем, предложила Адаму запретный плод (символ святотатственной попытки обрести божественную власть). Отсюда и христианская традиция, представляющая змея как врага человечества и даже идентифицирующая его с сатаной. Поэтому в западном искусстве змея стала основным символом зла, греха, искушения или обмана. Ее изображали у подножия креста в качестве эмблемы первородного греха, в сценах искушения Христа, а также под ногой у Девы Марии.

На примере данных двух легенд с очень похожим сюжетом можно проследить и выявить основные характеристики, повлиявшие в ходе истории на формирование мифологической картины мира в диалектах Иберийского полуострова. Поскольку рассматривались только легенды низшей мифологии, то характерной чертой для них является наличие синкретических особенностей, а также отражение и интерпретация сюжетов высшей мифологии. Дуализм таких понятий, как «добро» и «зло» является практически неотъемлемой частью мифов данной категории. Нельзя сказать, что мифология и мифологическая картина мира Иберийского полуострова в силу его географического положения являет собой совершенно уникальную систему, но напротив, сплав культур, верований, суеверий и обычаев на данной территории рождает весьма своеобразную систему восприятия окружающего мира.

1. Baroja J. C. Del viejo folclore castellano: páginas sueltas. Salamanca: Centro de Cultura Tradicional. Diputación de Salamanca, 1989. 295 с.

2. Кассирер Э. Философия символических форм. СПб.: Университетская книга, 2001. Т. 1. 271 с.

3. Ángel del Pozo de Pablos. La cripta sellada. Madrid: Ed. de la Real Academia Española, 2007. 308 с.

4. Гвоздика // Мифологическая энциклопедия. URL: http://myfhology.info/planta/gvozdika.html (дата обращения: 30.03.2016).

5. Díaz J. Mitología popular (Campo de Montiel). Burgos: Centro de la Cultura Nacional, 2004. 268 с.

© Козловская Е. В., 2016

УДК 82.31

Е. С. Мельников
E. S. Melnikov

НЕПОНЯТЫЙ ДОСТОЕВСКИЙ: СУБЪЕКТИВИЗМ В ТВОРЧЕСТВЕ ВЕЛИКОГО ПИСАТЕЛЯ

В статье анализируется традиционный подход Ф. М. Достоевского к раскрытию персонажей через описание их субъективного мышления. Подобный творческий метод не раз вызывал удивление и непонимание среди критиков, которые часто усматривали в субъективном изложении мыслей точку зрения самого автора. Приводятся самые показательные случаи, демонстрирующие реакцию русских критиков на художественный метод Достоевского. О реакции самого Достоевского на обвинения критиков можно судить по его записям в «Дневнике писателя» и личной корреспонденции.

Ключевые слова: Достоевский, психологизм, критика, стиль, история, субъективизм, художественный замысел, творческий метод.

THE MISUNDERSTOOD DOSTOEVSKY: SUBJECTIVITY IN THE WORKS OF THE GREAT WRITER

The article analyzes the traditional approach of Fyodor Dostoyevsky to the characters development through a description of their subjective thinking. This creative method more than once caused surprise and incomprehension among critics, who often saw subjective views of the characters as the views of the author himself. The article provides the most illustrative cases that show the reaction of Russian critics on artistic method of Dostoevsky. Dostoevsky's reaction to the accusations of critics can be judged by his entries in "The Writer's Diary» and the personal correspondence.

Keywords: Dostoevsky, psychologism, criticism, style, history, subjectivity, artistic concept, creative method.

В романе Достоевского идея служит не принципом, а предметом изображения [1, с. 77]. Действительно, каждый персонаж в произведениях Достоевского носит в себе пламя идеи, которая редко изменяется по мере развития событий. Человек в работах Достоевского изображается как бы в настоящем времени. Безусловно, Ф. М. Достоевский предоставляет читателю возможность предугадать моральную эволюцию протагониста *после* событий произведения, однако в рамках повествования мы эти изменения видим редко.

По всей видимости, это связано с осознанным или даже интуитивным желанием Ф. М. Достоевского изобразить своих персонажей не как людей определенной эпохи, а как общий типаж, свойственный человеческой цивилизации.

Для Достоевского важно, что за обликом его героя стоит «страстный выразитель своей идеи… а не индифферентный и не чугунный человек. Он действительно страдает и мучается» [2, с. 487]. Именно этот подход порождает знаменитую диалектику Достоевского. Подобно самому писателю, герои его романов спорят сами с собой, соглашаются с оппонентами, подвергают сомнениям свои принципы, колеблются между верой и атеизмом.

Последнее утверждение требует особого рассмотрения. В самом деле, метания между религиозной верой и сугубо психологическим отношением к нравственности были свойственны и самому Достоевскому. В 1881 г., незадолго до смерти, он оставляет в своем дневнике заметку, исполненную одновременно боли и гордости:

«Мерзавцы дразнили меня необразованною и ретроградною верою в Бога. Этим олухам и не снилось такой силы отрицания Бога, какое положено в Инквизиторе и в предшествовавшей главе, которому ответом служит *весь роман*. Не как дурак же (фанатик) я верую в Бога. И эти хотели меня учить и смеялись над моим неразвитием. Да их глупой природе и не снилось такой силы отрицания, которое перешел я. Им ли меня учить!» [3, с. 268–269].

Тогда же, готовясь к выпуску февральского номера «Дневника писателя» (который так и не увидел свет из-за смерти автора), Достоевский собирался ответить критикам следующими словами: «…не как мальчик же я верую во Христа и его исповедую, а через большое горнило сомнений моя осанна прошла» [3, с. 375].

Критик Вячеслав Полонский однажды удачно сравнил Достоевского с «двойником» из его собственного произведения и даже предположил, что «Достоевский-неверующий был вторым и (кто знает?) не настоящим ли *я*» [4, с. 626] автором «Братьев Карамазовых» наряду с Достоевским-христианином.

В сущности, Достоевский так далеко зашел в своей диалектике, что при составлении шестой книги «Братьев Карамазовых» («Русский инок») чувствовал за нее ответственность «в том смысле, будет ли она *достаточным* ответом» на моральные вопросы, поднятые в предшествующих частях романа [5, с. 594].

Академик Д. С. Лихачев писал по этому поводу, что «в мире Достоевского нет фактов, стоящих на собственных ногах» [6, с. 30]. Позже он добавлял, что в этом мире «можно любить ненавистью и ненавидеть любовью». Похожими словами В. В. Розанов описывал Федора Карамазова, распространяя, впрочем, эти черты и на многих других героев Достоевского: «…все стихии его духовной природы точно потеряли скрепляющий центр... Нет более регулирующей нормы в нем» [7, с. 61].

Действительно, художественное пространство произведений этого великого писателя наполнено пограничными состояниями. И дело не только в том, что Достоевский изображал необычных людей. Намеренно или нет, Достоевский подталкивает читателя к собственным выводам о персонаже, давая лишь ключ к отношению самого рассказчика к описываемой натуре.

Достоевскому всегда было важно показать раскрытие героя с его субъективной точки зрения, в отрыве от авторского мнения, а по возможности – и от мнения повествователя. Давно замечено, что Достоевскому не свойственно вмешиваться в процесс мышления своего героя, и чаще всего мы видим ситуацию глазами самого персонажа. Показательно в этом смысле, что автор в произведениях Достоевского чаще всего отрешается и открещивается от описываемых им событий и даже на лексическом уровне называет себя то летописцем, то хроникером, то повествователем, то рассказчиком. Безусловно, такой прием широко известен в литературе, но чаще всего он используется именно как стилистический метод. Однако постоянство, с которым это делает Достоевский, позволяет нам предполагать осознанное стремление автора к минимизации своего личного влияния на восприятие персонажей читателями.

Хорошим примером подобного «авторского невмешательства» может служить небольшой рассказ «Приговор», поданный в форме письма и выделенный в отдельную главу «Дневника писателя» за октябрь 1876 г. В этом произведении Достоевский целиком отрешается от личности своего героя-самоубийцы, обосновывая отказ от жизни его (и только его) устами. Каждый логический аргумент дает именно персонаж, а не автор, и каждая строка наполнена субъективным тоном протагониста. В сущности, Достоевский ограничивает свое авторское вмешательство в текст буквально единственной фразой, предваряющей сам рассказ в «Дневнике писателя»: «Кстати, вот одно рассуждение одного самоубийцы от скуки, разумеется матерьялиста» [2, с. 425].

Еще раз отметим, что в этом рассказе Достоевский описывает сугубо личную, субъективную исповедь самоубийцы, основываясь только на собственном мнении и мировоззрении персонажа.

Писатель настолько старательно избегал проявления своего мнения в этом рассказе, что сразу после публикации «Приговор» вызвал удивленные отклики публики. Автору даже пришлось поспешно написать «Запоздавшее нравоучение» – статью к декабрьскому номеру журнала (за тот же 1876 г.), в которой он подтвердил свое намерение изобразить *субъективную* исповедь самоубийцы.

Более того, в этой статье Достоевский выражает свое беспокойство по поводу возможного непонимания его рассказа: «…я и сам, когда еще писал статью, чувствовал, что нравоучение необходимо; но мне как-то совестно тогда стало приписать его. Мне показалось стыдно предположить, даже в самом простодушном из читателей, столько простоты, чтобы он сам не догадался о *подкладке* статьи и цели ее… Для

меня самого эта цель была столь ясна, что я невольно предполагал ее столь же ясною и для всякого» [2, с. 483].

Не менее значимый случай, связанный с субъективным изложением «Приговора» и его восприятием читателями, рассказывает писательница Л. Симонова-Хохрякова в книге «Ф. М. Достоевский в воспоминаниях современников»:

«Прочитав октябрьскую книжку “Дневника”, а “Приговор” несколько раз, я поехала к Федору Михайловичу за объяснением. И вот какой показательный разговор состоялся между нами:

– Откуда вы взяли этот “Приговор” – сами создали или извлекли суть его откуда-нибудь? – спросила я его.

– Это мое, я сам написал, – ответил он. <…> и сам спросил меня: – а что?

– Да ваш “Приговор” так написан, что я думала, что все вами изложенное вы пережили сами» [8, с. 355].

Самоубийственную личность, которой посвящен весь «Приговор», Достоевский «взял из сердца» точно так же, как он – по собственному утверждению – некогда взял и образ Ставрогина [9, с. 464].

Подобная тяга к субъективному изложению мировосприятия прослеживается у Достоевского с первых лет творчества, а фактически – даже с юношеских лет. В своей статье «У истоков одного могучего стиля» исследователь А. В. Чичерин отмечает, что если в детских письмах Ф. М. Достоевского родителям еще улавливается повышенная чувствительность, то начиная с его писем брату 1838–1841 гг. он создает новый и уникальный стиль, свойственный лично ему. Этот стиль предполагает «настойчивое обращение к собеседнику, горячность слова и мысли» [6, с. 42].

Именно эта «интонационная гамма», сформировавшаяся еще в ранних письмах, становится для Достоевского важным писательским инструментом, занимая ведущее место среди изобразительных средств, позволяющих открывать читателю именно субъективный мир героя. Каждый персонаж Достоевского говорит с той самой настойчивостью и горячностью, которой овладел сам писатель на стыке 1830-х и 1840-х гг. Следовательно, речь *каждого* персонажа звучит убедительно и решительно, в то время как Достоевский не может поддерживать каждую из этих точек зрения просто из соображений здравого смысла.

Отсюда – субъективизм утверждений и объяснений в речи любых героев. Особенно это заметно в говоре персонажей и внутренних монологах. По мнению А. В. Чичерина, «именно это обстоятельство и породило мнение, будто все персонажи говорят и думают одинаково – причем точно так же, как автор» [6, с. 43].

Любую идею – высказанную ли самим писателем или его персонажем – в произведениях Достоевского будут оспаривать, и оспаривать горячо, приходя не только к альтернативным – но и к *обратным* выводам. Всякий спор превращается в диалог между автором, персонажами и читателем.

Впрочем, сам Достоевский видел в подобном субъективизме центральный художественный прием, необходимый для реалистичного изображения психологии героя. В этом отношении будет уместно привести следующие слова Достоевского: «Меня зовут психологом: неправда, я лишь реалист в высшем смысле, т. е. изображаю все глубины души человеческой» [10, с. 373].

Известный литературовед В. Кирпотин писал по этому поводу, что «в отличие от выродившегося декадентского психологизма… буржуазной литературы, психологизм Достоевского в положительных его созданиях не субъективен, а реалистичен. Его психологизм – особый художественный метод проникновения в объективную суть противоречивого людского коллектива… и особый художественный метод их воспроизведения в искусстве слова... Достоевский мыслил психологически разработанными образами, но мыслил социально» [11, с. 63–64].

Вообще, излишний реализм часто заносился критиками в число недостатков Достоевского как писателя. Подробно восприятие романов Достоевского драматическими цензорами рассматривалось в статье Т. И. Орнатской и Г. В. Степановой «Романы Достоевского и драматическая цензура (60-е годы XIX в. – начало XX в.)». Мы остановимся лишь на одном из самых показательных моментов, сопутствовавших оценке творчества Достоевского в русской критике XIX столетия.

В 1885 г. тайный советник П. И. Фридберг провел цензуру драмы в пяти действиях «Братья Карамазовы» (в постановке Н. И. Мердер). Несмотря на то, что он цензурирует непосредственно драму, отмеченные недостатки Фридберг приписывает исходному произведению самого Достоевского: «Роман этот, приобретший в свое время громкую известность… ни в каком случае не мог послужить темой для разработки его в драматической форме, для русской сцены. Как и в романе, так и в драме – реализм доведен до крайних пределов… реализм этот воспринимает характер грубого и наглого цинизма…В последнем действии (5-м) глазам зрителя представляется заседание Окружного суда, в полном составе, – и отчасти в окарикатуренном виде. Трудно разобрать, преследовал ли автор какую-либо нравственную цель или же в порыве мизантропии ограничился лишь объективно и чересчур реально изобразить уродливую действительность?» [12, с. 70–71].

«Реализм доведен до крайних пределов», «наглый цинизм», «порыв мизантропии», «уродливая действительность»– неудивительно, что в ноябре 1885 года, после столь громких эпитетов в отношении спектакля, господин Е. Феоктистов накладывает на отчет Фридберга визу о запрещении постановки. И в этом смысле важно учитывать, что спектакль черпал художественную эстетику исключительно из романа самого Достоевского, практически ничего не меняя со стилистической и содержательной точки зрения. Таким образом, цензорами во многом оценивалась не сама постановка, а оригинальный роман Ф. М. Достоевского.

А ведь биографам и исследователям Достоевского хорошо известно, что о «карикатурности» Окружного суда, как и судебных процессов вообще, в творчестве писателя не может идти и речи. Прошедший суд как участник кружка Петрашевского, активно консультировавшийся с юристами при написании «Братьев Карамазовых» (что отчетливо видно из письма Достоевского к Н. А. Любимову от 8 сентября 1880 г.; особенно показательны здесь предложения «Не думаю, чтоб я сделал какие-нибудь *технические* ошибки в рассказе: советовался предварительно с двумя прокурорами еще в Петербурге» и «адвокат и прокурор представляют у меня отчасти типы нашего современного суда… ни с кого лично не списанные» [5, с. 646]), Достоевский не чувст-

вовал за собой даже права представлять судебные заседания в окарикатуренном виде.

Более того, у нас есть полное основание утверждать, что Достоевский не просто *разбирался* в судебной практике – он знал о ней из личного опыта. Речь идет об известном по «Дневнику писателя» деле Е. П. Корниловой, которую осудили на каторжные работы сроком 2 года и 8 месяцев с дальнейшим переселением в Сибирь без права на обжалование. Основанием для приговора стала попытка убийства шестилетней падчерицы, совершенная самой Корниловой и лишь по счастливому стечению обстоятельств окончившаяся бескровно.

Прочитав о судебном заседании по вышеуказанному делу, Достоевский приходит в ужас от допущенной на суде ошибки: одним из свидетелей, на основе которых был вынесен приговор, выступил человек, также работавший и экспертом по этому делу. 17 октября 1876 г. Достоевский оставляет такую запись в первой главе «Дневника писателя» за этот месяц: «Право, тут могла быть ошибка… Ну вот так и мерещится, что ошибка!» [2, с. 420]. Неожиданно для Достоевского на эту запись откликается сам министр юстиции К. И. Маслянников, который предлагает автору «Дневника писателя» встретиться с Корниловой лично.

С 5 ноября 1876 г. по 21 апреля 1877 г. Достоевский многократно посещает Корнилову и помогает ей добиться справедливости. 22 апреля он приходит на суд, который выносит обвиняемой уже оправдательный приговор.

Таким образом, Достоевский прекрасно знал и о сильных сторонах русской юриспруденции, и о ее недостатках. Изображение судебного заседания в романе «Братья Карамазовы» (на котором, что характерно, допускается та же ошибка с опросом докторов Варвинского и Герценштубе *одновременно* как свидетелей и экспертов) соответствует объективной реальности, даже если последнее и включает в себя демонстрацию уязвимых сторон Окружного суда.

Следовательно, цензорами в вину Достоевскому ставится все то же субъективное отражение реальности, принятое за сознательное желание показать действительность в «уродливом» и «окарикатуренном» виде.

Впрочем, «карикатурность» Достоевскому не раз приписывали еще при его жизни, что отчетливо видно из «Дневника писателя» за 1873 г. Например, в статье «Нечто личное» Достоевский вспоминает, как один влиятельный (но неназванный) критик обругал «Преступление и наказание» из принципа, потому что помнил, как Достоевский *раньше* «окарикатуривал» образы ссыльных [13, с. 187].

Самым крупным и показательным примером непонимания этой намеренной субъективности в творчестве Достоевского можно с уверенностью назвать роман «Бесы». Долгое время «Бесы» вообще не рассматривались современниками в отрыве от злободневных социополитических вопросов, и даже вполне расположенные к Достоевскому критики не оставляли попыток взвесить идейное содержание «Бесов» на политических весах. Масла в огонь подливало и сообщение самого Достоевского критику Н. Н. Страхову о том, что он собирается написать роман из жизни русских революционеров. Наличие этого письма позволяло критикам из «левых кругов» трактовать роман Достоевского исключительно как высказывание идей самого автора.

«Левые круги наши увидели тогда в «Бесах» карикатуру, почти пасквиль на революционное движение и революционных деятелей, – напишет впоследствии Н. А. Бердяев. – «Бесы» были внесены в index книг, осужденных «прогрессивным» сознанием» [14].

Опять же, Бердяев отмечает реакцию на субъективное изложение фактов у Достоевского как на «карикатуру» и «пасквиль». Даже популярный фельетонист «Голоса» Л. К. Панютин, известный в своих кругах именно карикатурным изображением реальности, не заметил намеренности этого субъективизма. Политические идеи, звучащие в романе из уст целого круга сюжетно значимых персонажей, первоначально воспринимались как политические идеи самого автора.

Об этом же говорит современник Достоевского, профессор литературы Орест Миллер, который отмечает, что на психологическую сторону романа «понятным образом не обратила внимания враждебная критика, которой нужно было выставить Достоевского каким-то гасильником, чуть не доносчиком» [15, с. 193].

Не сразу – и главным образом уже после смерти Ф. М. Достоевского – стали довольно робко высказываться мысли о том, что в сердце романа положена, в первую очередь, религиозная драма, борьба атеизма и веры, и что нигилизм в нем присутствует скорее как *выразитель* этой борьбы, а не адресат, на который направлено осуждение автора.

Оттеснив на второй план концепцию романа-памфлета, наконец заговорили и о том, что политическое убийство в «Бесах» полностью аналогично убийствам в «Преступлении и наказании» и «Братьях Карамазовых». Стали высказываться мнения (большей частью С. Н. Булгаковым, Д. С. Мережковским и Вяч. И. Ивановым), что в романе доминирует этико-религиозный аспект, а не политические воззрения персонажей или самого автора.

Таким образом, мы видим, что как минимум в первые десятилетия после публикации центральных романов Ф. М. Достоевского критики были склонны трактовать *намеренный* субъективизм автора как субъективизм вообще. Настоящие взгляды автора по философским, религиозным и социальным вопросам хорошо видны в его публицистике и корреспонденции, но *художественные* произведения великого писателя долгое время воспринимались как личные высказывания-памфлеты. И пусть сам Достоевский не дожил до тех лет, когда намеренность его субъективизма была осознана абсолютным большинством критиков, нам он оставил достаточно писем и записей в «Дневнике писателя», чтобы мы с уверенностью могли говорить о стремлении Достоевского быть реалистом в высшем этическом понимании этого слова.

---

1. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. 5-е изд., доп. Киев: Next, 1994. 244 с.

2. Достоевский Ф. Дневник писателя 1873, 1876 // Достоевский Ф. М. Полное собрание художественных произведений. Л.: Гос. изд-во, 1929. Т. 11. 512 с.

3. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 4 т. СПб.: Изд-во А. С. Суворина, 1883. Т. 1. 834 с.

4. Достоевский Ф. М. Бесы. «Бесы»: антология русской критики. М.: Согласие, 1996. 752 с.

5. Достоевский Ф. М. Собрание сочинений: в 15 т. СПб.: Наука, 1996. Т. 15. 856 с.

6. Достоевский. Материалы и исследования. Л.: Наука, 1976. Т. 2. 331 с.

7. Розанов В. Легенда о Великом инквизиторе Ф. М. Достоевского. Изд. 3-е. СПб., 1906. 261 с.

8. Ф. М. Достоевский в воспоминаниях современников. М.: Художественная литература, 1990. Т. 2. 623 с.

9. Достоевский Ф. М. Дневник писателя 1873. Статьи и заметки 1873–1878 // Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. СПб., Наука, 1980. Т. 21. 552 с.

10. Биография, письма и заметки из записной книжки Достоевского. СПб., 1883. 127 с.

11. Кирпотин В. Ф. М. Достоевский. М.: Совет. писатель, 1947. 485 с.

12. ЦГИА СССР. Ф. 776. Оп. 26, № 4.

13. Дневник писателя за 1873 год. Критические статьи. Политические статьи. СПб.: Типография братьев Пантелеевых, 1891. 457 с.

14. Н. А. Бердяев. Духи русской революции // Библиотека «Вехи». URL: http://www.vehi.net/berdyaev/duhi.html (дата обращения: 24.04.2015).

15. Русские писатели после Гоголя. Чтения, речи и статьи Ореста Миллера. СПб.; М.: Изд. т-ва М. О. Вольф, 1890. 392 с.

© Мельников Е. С., 2016

ИСТОРИЯ

Гюль А.
Историография становления университетского образования в Турции: проблемы и перспективы

Дементьева И. Н.
Исследование специфики субъекта образования: факторы формирования протестного потенциала молодежи Вологодской области

Чуркин М. К.
Воспоминания «детей войны» (1941–1945 гг.) в коммеморативных практиках российского общества: «место памяти» или «место забвения»?

УДК 930.85

А. Гюль
A. Gul

ИСТОРИОГРАФИЯ СТАНОВЛЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена истории трансформаций системы высшего образования Турции от начала создания первого высшего учебного заведения до конца XX в. Анализируются историко-педагогические исследования, посвященные становлению высшего образования в Турции, степень изученности проблемы, закономерности, подходы к пониманию сути проблем университетского образования в указанные годы. Показаны задачи, над которыми работали ученые, исследуя реформирование системы высшего образования Турции. Установлено, что сложности подготовки специалистов высшей квалификации в этот период обозначались в большинстве работ, но практически отсутствуют комплексные исследования вопросов функционирования и развития высшей школы.

Ключевые слова: реформирование образования, университеты, модернизация, вестернизация, секуляризация.

HISTORIOGRAPHY OF FORMATION OF UNIVERSITY EDUCATION IN TURKEY: PROBLEMS AND PROSPECTS

The article deals with the hisory of transformations of higher education system in Turkey from the beginning of creation of the first higher education institution up to the end of the 20th century. The historical and pedagogical research devoted to the formation of university education in Turkey has been analyzed; the level of knowledge of the problem, mechanisms and approaches to understanding the essence of university education problems in the mentioned period have been examined. The tasks of the researchers who worked on the reformation of the higher education system in Turkey have been also considered. It is established that difficulties in the highly qualified specialists' training in this period have been studied in many scientific works, but there is a lack of complex studies on functioning and development of higher education.

Keywords: reformation of education, universities, modernization, westernization, secularisation.

Стремительное развитие науки, информационных технологий и связанное с ними развитие телекоммуникационных средств, процессы глобализации приводят к изменениям и в сфере образовательных услуг.

В конце XX в. большинство динамично развивающихся государств, которые непосредственно имеют отношение к качественным, фундаментальным научно-техническим сдвигам, начали активное формирование эффективной системы образования, особенно высшего, качественное переустройство непрерывного образования, связанное с подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации кадрового потенциала для общественного производства и менеджмента.

Ценность образования выразилась в том числе и в его способности активно влиять на смену структуры производства и ситуацию на рынке труда. В конце концов, в общественном сознании складывается понимание того, что цивилизованное, социальное, правовое государство будет иметь достойное будущее только тогда, когда его граждане будут высокообразованными и способными активно и творчески готовить основу для подъема национальной экономики, науки, техники, технологии, культуры, для стратегического выживания в условиях острой конкуренции.

Обзор научных работ свидетельствует, что, во-первых, становится возможной дальнейшая демократизация общества через реализацию «идеи университета» – духа творчества, активности, самоуправления (А. Алексюк, В. Андреев, А. Глузман, Н. Демьяненко, А. Максименко, В. Манько, В. Огневьюк, О. Петерсон, Н. Терентьева).

Поскольку высшее образование не имеет границ, возникает необходимость в его модернизации, интеграции и трансформации, разработке моделей, методов управления, рамок национальных квалификаций (К. Астахова, Я. Болюбаш, Е. Бражник, А. Василюк, Н. Кичук, Г. Козлакова, Т. Левченко, А. Максименко, Н. Побирченко, Ж. Таланова).

Процесс становления и развития системы высшего образования Турции начался в конце XII в. и постепенно охватил практически все сферы общественной жизни. Со временем желание защититься от угрозы военной экспансии европейских государств привело к осознанию неизбежности модернизации на основе европейского опыта. Заимствование европейских достижений в сфере военного дела, культуры и образования позволило бы Османской империи достичь военного могущества и сберечь территориальную целостность государства.

История реформ высшего образования в Османской империи привлекает повышенное внимание исследователей. На сегодняшний день ими создано множество монографических и диссертационных работ, написано около 100 статей и докладов, в которых анализируется процесс модернизации образования в Османском государстве.

Базой для исследования являются историографические и исторические источники. По тематическому принципу исследованные историографические источники могут быть разделены на несколько групп.

I. Исследования, представленные научными работами обобщающего характера по истории Османской империи, к ним относятся монографии, диссертации, авторефераты диссертаций и научные статьи. У этих работ высокий информационный потенциал и они дают возможность определить уровень исследованности проблемы, оценить состояние теоретико-методологической, организационной и источниковой основы исследований по истории Османской империи. К их числу следует отнести исследования А. Алимова, Д. Еремеева, А. Новичева, Ю. Петросяна, М. Мейера, И. Фадеевой и других историков.

II. Исследовательские работы проблемного характера – отдельные монографии, статьи, посвященные образовательным реформам в Османской империи. Истори-

ографические источники этой группы дают возможность определить отличия в позициях ученых, системе их взглядов и на этом основании проследить динамику историографического процесса. Эта группа представлена монографиями и статьями А. Алимова, М. Боджоляна, Н. Дулина, А. Желтякова, Н. Киреева, А. Миллера, Ю. Петросяна, Ф. Шабанова и пр.

III. Исследования, посвященные истории высшего образования провинций Османской империи, в частности работы Г. Арша, В. Грачова, Д. Жантиева, А. Новичева, С. Олюнина. В их монографиях и статьях впервые был рассмотрен процесс образовательных реформ в провинциях Османской империи, которые со временем стали самостоятельными государствами.

При подготовке исследования использовалась Конституция 1876 г. Османской империи, которая являлась важным политическим документом в истории страны эпохи нового времени. Она была принята 23 декабря 1876 г., и через два года перестала действовать, хотя и не была отменена официально [1]. Этот законодательный акт определил функции государства на данном этапе жизни страны, самые важные институты государственного управления, их состав, полномочия руководителей государства и самых важных должностных лиц.

Вторую группу источников составляют постановления высших органов власти. Это хатты 1839 и 1856 г., которые ознаменовали начало первого и второго периодов Танзимата [2]. Документы демонстрируют, какие меры предпринимало правительство на пути к модернизации высшего образования и общества в Османской империи.

В следующую группу источников входят сочинения государственных и общественных деятелей. К ним относятся записка великого визиря Аали-паши от шабана 1284 г. (30 ноября 1867 г.), составленная во время его чрезвычайной миссии на острове Крит, политическое завещание Аали-паши, политическое завещание Фуада-паши [3]. Эти документы раскрывают замыслы реформаторов второго периода Танзимата.

Предпосылки для реформирования высшего образования рассматривались О. Сенковським, В. Смирновым, В. Тепловым. Основными причинами падения империи ученые считают: бездействие султанов, переход власти в руки придворных, распространение сепаратизма глав провинций, усиление идей национальной независимости христианских народов, которые входили в состав империи.

Ю. Петросян, В. Запорожец считают, что общественные и образовательные реформы стали возможными благодаря смене традиционных представлений государственных деятелей Османской империи об отношениях Востока и Запада, их знакомству на протяжении столетий с экономической, политической и культурной жизнью государств Западной Европы [4].

При изучении реформ «низам-йджедид» ученых интересовала роль султана Селима III в преобразованиях системы образования. Главной социальной опорой реформ были представители новой османской бюрократии. Реформам в области высшего образования и просветительства способствовало расширение контактов чиновников со странами Западной Европы [5].

Особенно важным является влияние идей Великой французской революции на реформы Селима III, которые были вызваны потребностями Османской империи.

Среди причин провала образовательных реформ Селима III А. Миллер, А. Новичев, Ю. Петросян выделяли: 1) противоречия между стремлением султана к централизации империи и ростом национально-освободительных движений; 2) слабость социальной базы, на которую опирался султан; 3) сопротивление феодально-клерикальных слоев общества и их влияние на население; 4) внешнеполитические осложнения, которые возникли перед Османской империей, ее возрастающая зависимость от европейских государств и их вмешательство во внутренние дела страны. А. Новичев добавлял к этому нерешительность Селима III и «беспечность» Мустафы-паши Байрактара [6].

В то же время в монографиях Д. Еремеева, М. Мейера, И. Е. Петросяна и Ю. А. Петросяна [4] делается вывод, что поражение сторонников Селима III привело их последователей к мысли о необходимости проведения не только военных, но и образовательных реформ, которые охватили бы все стороны общественно-политической и культурной жизни страны.

Теоретическим основам развития системы высшего образования в Турции посвящены научные статьи А. Газизова и А. Гурьева. Особенное внимание в них было уделено исследованию реформирования системы высшего образования Турции в работах И. Доромаджи, Х. Ез, К. Цейткович. Результаты исследований свидетельствуют о том, что в турецкой системе образования происходят существенные изменения, связанные с трансформациями в экономической, социально-культурной жизни, необходимостью приведения образования в соответствие переменчивым требованиям общества, Болонским процессом.

Для нас также представляет интерес периодизация процесса становления системы высшего образования Турции. С. Усманова в своем диссертационном исследовании «Тенденции развития системы высшего педагогического образования в Республике Турция» выделяет несколько этапов становления и развития системы высшего образования в Турции. Первый этап (1863–1922 гг.) был ознаменован открытием в 1863 г. первого Стамбульского университета, получившего название «Darulfunun» (Дом наук) и переименованного в 1900 г. в «Darulfunun-i Osmani» (Османский дом наук), в нем готовили специалистов в области медицины, права, литературы, естественных наук и теологии. Второй этап связан с провозглашением Турецкой Республики в 1922 г. В 1924 г. было упразднено Министерство по делам религий и вакуфов (духовное звание), и духовенство было лишено прямого влияния на просветительство. Третий этап становления и развития высшего образования в Республике Турция (с 1980-е гг. и по сегодняшний день) начался с реформы высшего образования, направленной на унификацию согласно Закону 1981 г. № 2547 «Об объединении учебных заведений». Согласно этому Закону, высшее образование в Турции реорганизовывается и приобретает централизованную структуру управления [7].

Если западноевропейские буржуазные ориенталисты-историки Турции (Гибон, Гизи, Маркварт, Дени, Диль, Крамер, Йорга и др.) объясняли внутреннее развитие Османского

государства главным образом разными внешними влияниями и заимствованиями турками тех или иных черт внутренней организации государств у завоеванных и соседних народов, то современные турецкие историки, наоборот, отрицают любую возможность влияния коренных народов на общественный строй и культуру Турции [8, 9].

Известный турецкий историк Мехмед Кепрюлю в 1931 г. опубликовал статью «О влиянии византийских институтов на турецкие институты», посвященную этому вопросу.

В диссертации «Система профессионально-технического образования Турции» Т. Десятов анализирует современную структуру профессионально-технического образования Турции, в состав которой входят девять разных типов и уровней учебных заведений [10].

К. Салимова, изучая становление светской системы образования, выделяет основные черты государственной системы высшего образования Турции, в частности обязательность, абсолютное отделение от религии, демократичность, бесплатность. По мнению ученого, Турция – это единственная мусульманская страна, в которой успешно развивается светская высшая школа.

Среди основных моделей модернизации высшего образования Турции особенно интересной для нашего исследования является вестернизация.

Вестернизация – это процесс перехода от традиционного к современному обществу путем прямого переноса структур, технологий и способа жизни западного общества. Особенной чертой вестернизации является инициатива Запада и западные ценности, которые часто навязывались с помощью силовых методов, примером этого может послужить колонизация стран.

Наиболее распространенной реакцией на вестернизацию было сопротивление, а в дальнейшем, в процессе осмысления западного как лучшего, реакцией была попытка идти западным путем, но в своем темпе, иногда в условиях изоляции или авторитарной власти. Поэтому наиболее ярким примером сопротивления вестернизации была как раз Оттоманская империя. Являясь евразийской страной из-за своего геополитического расположения, Турция контролировала влияние Запада на общественно-политическую жизнь страны, пытаясь путем медленной эволюции выйти на один уровень с западными странами.

Модернизация Турции отличалась еще тем, что на первых этапах она осуществлялась под контролем Османского государства, где первый парламент появился в 1876–1888 гг., когда существовали законы, установленные султаном и неотделимые от ислама.

В 1889 г. была основана буржуазно-националистическая партия «Единение и прогресс», партия младотурков, которая начала борьбу с абсолютизмом и зависимостью Турции от Запада. После революции младотурков в 1908 г. процессы модернизации только усилились. А с приходом к власти Кемаля Ататюрка – основателя кемализма, возникает Турецкая республика.

Идеология модернизации Ататюрка включала в себя республиканизм, национализм, секуляризм, этатизм и революционизм.

Следует отметить, что секуляризация осталась наиболее драматичной частью модернизации. С одной стороны, необходимо было отделить ислам от государства, взять под государственный контроль политику и образование. С другой стороны, для осуществления всех нововведений нужно было изменить взгляды населения, сформированные исламом в течение столетий.

Турецкий национализм (миллиетчилик) – один из краеугольных камней официальной идеологии Турецкой Республики, зафиксирован в ее основном законе. Национализм занял крайне важное место в идеологическом обеспечении национально-освободительного движения турецкого народа 1918–1923 гг. Младотурки и их партия «Единение и прогресс» («Иттихадветеракки») культивировали три направления в идеологии: османизм, исламизм и национализм (тюрклюк или тюркчюлюк) [11].

Государственная политика укрепления централизованной Османской империи, ядром которой стали бы турки, объединенные вокруг национальных идеалов, должна была усилить ослабленную империю, которая в начале XX в. потеряла практически все свои немусульманские территории. Империя в узких рамках должна была возродиться на основе тюркизма – турецкого национализма, а также тюркизации мусульманских этносов, которые остались в ее составе.

Большой вклад в разработку идей тюркизма внес Зия Гекальп (1875–1924). Согласно Гекальпу, нацию (миллет) объединяют не только этнические признаки, географические условия проживания и политические факторы, а в первую очередь образование, язык, искусство, религия, мораль и т. п. Зия Гекальп отмечал, что необходимо изменение законов, проведение ряда реформ, создание общенационального характера образования для укрепления национального государства. Кроме того, ученый считал необходимым отделение религии от государства, а процесс принятия и исполнения законов – от шариата, придание всей системе образования светского характера.

Принцип национализма в системе образования, по мнению Суна Кили, не имел расистского характера, не был ирредентным, т. е. не направлялся против какого-то этноса. Наоборот, он имел объединяющий характер, указывал на единство и неделимость нации и страны, направлял усилия турок на достижение общенациональных целей. Национализм не выступал за закрытое общество, а, наоборот, базировался на желании турок превратить свою страну в современное государство, используя при необходимости опыт других стран.

Не менее важным для нашего исследования является понятие лаицизма и народности. Идеи лаицизма возникли еще во времена младотурков, которые считали лаицизм основным средством обеспечения модернизации страны, связывая его с национализмом и отрицая османизм и исламизм. Лаицизм позволил создать секулярное государство и тем самым усилить национализм, быстро и эффективно обеспечив вестернизацию государства.

М. Кемаль в 1920-е гг. много внимания уделял принципу народности (народничества). М. Кемаль прямо заявлял, что все наши желания направлены на то, чтобы создать в Турции современную, то есть западную культурно-образовательную систему [11].

Таким образом, история развития высшего образования турецкого народа непосредственно связана с его творчес-

ким потенциалом, многовековым трудом, который создал то лучшее, что теперь мы называем историческим наследием нации. Именно педагогика является одним из наиболее важных элементов процесса становления подрастающего поколения, его воспитания в духе патриотизма, любви и преданности своей отчизне.

Следует также отметить, что история Турции полна драматического чередования периодов блестящего расцвета, упадка и возрождения, завоеваний и покорений стран Востока и Запада, восстания народов, нашествия иностранцев, которые значительно повлияли на развитие культуры, искусства и педагогической мысли этого государства.

Поэтому сегодня в рамках процессов европейской интеграции, которые охватывают все больше сфер жизнедеятельности, включая и высшее образование, Турция четко определила курс на интеграцию в образовательное и научное пространство Европы, на практическое присоединение к Болонскому процессу, на модернизацию образовательной деятельности в контексте европейских требований.

1. Barblan A., Erguder U., Guruz K. Higher education in Turkey: Institutional autonomy and responsibility in a modernising society. Policy recommendations in a historical perspective. Bologna: Bononia University Press, 2008. URL: http://\vw\v.magna-charta.org/pdf/proceedings_atti_2008.pdf (дата обращения: 25.12.2015).

2. Страны и народы Ближнего и Среднего Востока. Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1985. Т. 12. Турция. 276 с.

3. Батунский М. А. Развитие представлений об исламе в западно-европейской средневековой общественной мысли (XI–XIV вв.) // Народы Азии и Африки. 1971. № 4. С. 107–118.

4. Петросян И. Е., Петросян Ю. А. Османская империя: реформы и реформаторы (конец XVIII – начало XX в.). М.: Издат. фирма «Восточная литература», 1993. 186 с.

5. История Османского государства, общества и цивилизации / под. ред. Э. Ихсаноглу. М.: Восточная литература, 2006. Т. 2. 355 с.

6. Новичев А. Д. ИсторияТурции: в 4 т. Т. 4. Ч. 3. Новое время (1853–1875). Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1978. 280 с.

7. Усманова С. М. Особенности современного высшего педагогического образования в Турции // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Ялта: КГУ, 2009. Вып. 24. Ч. 1. С. 217–223.

8. Guruz K. The development of private higher education in Turkey // International higher education. 2006. № 45. URL: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number45/pll_Guruz.htm (дата обращения: 25.12.2015).

9. Harvey L., Green D. Defining quality // Assessment and Evaluation in Higher Education. 1993. Vol. 18, No I. P. 9–34.

10. Десятов Т. М. Система професійно-технічноїосвіти в Туреччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1998. 18 с.

11. Кемаль Ататюрк. Избранные речи и выступления: пер. с тур. М., 1966. 439 с.

© Гюль А., 2016

УДК 930.85

И. Н. Дементьева
I. N. Dementieva

ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ: ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОТЕСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье рассмотрена динамика потенциала протеста молодежи Вологодской области в период с 2008 по 2015 г., а также факторы, детерминирующие протестные настроения. Исследование проведено на основе данных мониторинга общественного мнения, осуществляемого ИСЭРТ РАН на территории региона.

Ключевые слова: молодежь, протестный потенциал, социальный конфликт, социальное самочувствие, экономическое положение, общественно-политические настроения.

STUDY ON SPECIAL FEATURES OF THE SUBJECT OF EDUCATION: FACTORS OF FORMATION OF PROTEST POTENTIAL OF YOUTH IN THE VOLOGDA REGION

The article presents the dynamics of protest potential of youth in the Vologda region in the period from 2008 to 2015 and the factors that determine the protest mood. The study is based on the data of public opinion monitoring conducted by ISEDT RAS in the region.

Keywords: youth, protest potential, social conflict, social feeling, economic status, social and political moods.

Повышение эффективности педагогической деятельности невозможно вне глубокого изучения субъекта образования и воспитания – молодежи. Надежную основу теоретических построений ученых-педагогов дают социологические исследования. Предмет настоящей статьи – протестное поведение молодежи в одном из регионов России. Известно, что экономические и политические процессы, происходящие в современном российском обществе, сопровождаются распростра-

нением социальной напряженности. Одним из аспектов ее проявления на социально-психологическом уровне является потенциальная протестная активность населения.

Особым субъектом протестного поведения выступает молодежь, которая в современных условиях реализует важные социальные функции [1, с. 295]. Молодежь обладает высоким инновационным потенциалом, социально мобильна, экономически инициативна. В то же время молодежь является одной из наиболее уязвимых и слабо защищенных социально-демографических групп; так как ее представители наименее экономически самостоятельны, испытывают сильный прессинг со стороны различных политических сил и движений, не обладают четкими социальными ориентирами, находясь в ситуации жизненного самоопределения. Основное противоречие и мотив, стимулирующий протестную активность молодежи, – это существенное расхождение между амбициями, надеждами, планами, устремлениями, имеющими нередко основания для их реального воплощения в жизнь, и отсутствие возможностей их реализации или недостаточная развитость легитимных способов их достижения [2, с. 144].

В рамках мониторинга экономического положения и социального самочувствия населения Вологодской области, проводимого ИСЭРТ РАН с 1996 г.*, исследуется протестный потенциал представителей молодого поколения, под которым понимается намерение (склонность) граждан участвовать в протестных акциях при определенных условиях [3, с. 40].

В настоящей статье на основе данных социологических измерений рассматриваются тенденции потенциальной протестной активности представителей молодого поколения Вологодской области в 2008–2015 гг., а также анализируются социально-экономические и общественно-политические аспекты формирования протестных настроений данной возрастной группы.

Анализ регулярных наблюдений по Вологодской области показал, что в период с 2008 г. по август 2015 г. потенциальная протестная активность молодежи Вологодской области сохраняется на уровне 18–22 %. Это примерно соответствует среднеобластным показателям. В зависимости от форм протеста в «протестной группе» преобладает доля приверженцев «мирных» протестных действий, т. е. конвенционального поведения («выйду на митинг, демонстрацию» – 9–17%). При этом силовые протестные действия пользуются меньшей поддержкой по сравнению с законными. Однако в конце лета 2015 г. по сравнению с 2014 г. возросла доля «протестующей» молодежи, которая высказывает готовность к радикальным действиям в защиту своих интересов («если надо, возьму оружие, выйду на баррикады» – на 3 %).

Таблица 1

Динамика потенциала протеста молодежи Вологодской области

Протестный потенциал	Год							2015				Изменение, +/– авг. 15 к	
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Фев.	Апр.	Июнь	Авг.	Фев. 15	2014
Потенциал протеста, в том числе	**20,3**	**21,4**	**20,3**	**19,2**	**19,1**	**17,4**	**17,7**	**20,3**	**20,4**	**22,2**	**19,1**	**–1**	**+1**
Выйду на митинг, демонстрацию	8,9	9,9	8,5	9,2	9,3	8,1	9,1	9,0	10,0	16,7	8,6	0	–1
Буду участвовать в забастовках, других акциях протеста	6,1	5,8	6,6	4,6	5,0	4,8	4,7	4,8	3,9	2,9	3,3	–2	–1
Если надо, возьму оружие, пойду на баррикады	5,3	5,7	5,3	5,4	4,8	4,5	4,0	6,5	6,5	2,6	7,3	+1	+3

По мнению отечественных исследователей, основными индикаторами протестного потенциала выступают следующие показатели: недовольство (уровнем и условиями жизни, качеством управления, обслуживания и т. д.), недоверие (политическим институтам, органам власти, государственным организациям и т. п.), несогласие (с общим курсом развития, внешней, внутренней и экономической политикой и др.), другие негативные эмоции: разобщенность, незащищенность, несправедливость, беспокойство, раздражение, ксенофобия, ненависть и проч. [1, с. 293]. На социальное самочувствие и протестные настроения молодежи оказывают влияние и специфические психологические особенности развития данной возрастной группы, а именно: свойственное молодежи острое ощущение несовершенства общества, характерные для нее завышенные притязания к себе и окружающим [1, с. 148].

На основе социологических исследований ИСЭРТ РАН были проанализированы 2 группы факторов, детерминирующих потенциальную протестную активность молодежи:

* Опросы проводятся один раз в два месяца. Опрашивается 1500 респондентов старше 18 лет в городах Вологде и Череповце, в Бабаевском, Великоустюгском, Вожегодском, Грязовецком, Кирилловском, Никольском, Тарногском, Шекснинском районах. Репрезентативность выборки обеспечивается соблюдением следующих условий: пропорций между городским и сельским населением; пропорций между жителями населенных пунктов различных типов (сельские населенные пункты, малые и средние города); половозрастной структуры взрослого населения области. Метод опроса – анкетирование по месту жительства. Ошибка выборки не превышает 3 %. По Вологде опрашивается 380 человек, по 95 человек в каждом районе города.

• негативные общественно-политические настроения, связанные с неодобрением деятельности властей;

• социально-экономические индикаторы, отражающие неудовлетворенность молодежи собственным материальным положением и общей экономической ситуацией в стране и области.

Одним из главных факторов накопления скрытой протестной активности являются социально-политические настроения и отношение к деятельности различных структур и институтов власти. Именно у молодого поколения наиболее остро проявляется чувство недоверия к институтам власти, а также неудовлетворенность существующим положением дел в обществе, вследствие чего формируется убеждение в невозможности влиять на процесс принятия важнейших политических решений. Отсюда высокая степень отчужденности и аномичности молодежи, социальная дезинтеграция и девиантность [4, с. 48].

Так, молодежь области, характеризующая политическую обстановку в России как «напряженную, критическую, взрывоопасную», более склонна к протестным проявлениям, чем те, кто считает ее «благополучной, спокойной» (в среднем за период с 2008 по август 2015 г. – 28 % против 12 %; табл. 2).

Не исключает возможности своего участия в протестных акциях в среднем за период измерений 50 % молодежи, негативно оценивающей деятельность Президента РФ и только 10 % «полностью и в основном одобряющей» политику главы государства. При этом среди тех, кто негативно относится к деятельности главы государства, в августе 2015 г. по сравнению с февралем 2015 и 2014 г. протестные настроения усилились (на 7 и 13 % соответственно). В период с 2008 по август 2015 г. около 50 % молодежи Вологодской области, отрицательно относящейся к деятельности Правительства РФ, допускают возможность своего участия в массовых выступлениях протеста. Причем показатель протестного потенциала в данной категории имеет восходящую динамику (в августе 2015 по сравнению с 2014 г. увеличился на 13 п.п.). Среди молодых людей, придерживающихся противоположного мнения, «протестная группа почти в 5 раз меньше (10 %).

Таблица 2

Потенциал протеста в группах молодежи в зависимости от оценок политической ситуации и деятельности властей (в % от представителей каждой категории)

Ответ на вопросы	Год							2015				Изменение, +/- Авг. 15 к	
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Фев.	Апр.	Июнь	Авг.	Фев.15	2014
Как бы Вы оценили в целом политическую обстановку в России?													
Благополучная, спокойная	18,0	15,9	13,6	10,8	11,1	9,9	10,2	7,0	11,9	16,3	12,5	+6	+2
Напряженная, критическая, взрывоопасная	25,6	30,1	33,6	32,7	30,2	26,8	25,5	25,5	25,4	28,3	25,7	0	0
Как Вы оцениваете в настоящее время деятельность Президента РФ?													
Полностью и в основном одобряю	19,1	18,9	14,5	9,1	10,9	8,2	11,2	12,0	10,7	16,2	10,3	–2	–1
Полностью и в основном не одобряю	34,3	38,4	45,8	51,4	37,9	42,5	46,7	52,8	72,0	62,2	59,6	+7	+13
Как Вы оцениваете в настоящее время деятельность Правительства РФ?													
Полностью и в основном одобряю	17,9	18,2	14,1	6,4	7,7	5,9	7,7	7,5	5,1	11,6	7,9	0	0
Полностью и в основном не одобряю	34,4	37,0	37,7	44,8	36,7	38,9	39,9	54,8	65,6	58,1	53,2	–2	+13
Как Вы оцениваете в настоящее время деятельность губернатора области?													
Полностью и в основном одобряю	17,9	19,3	13,8	6,8	11,1	8,6	6,0	0,9	3,6	6,8	5,8	+5	0
Полностью и в основном не одобряю	31,4	33,1	36,9	43,5	36,6	37,3	36,2	45,5	50,0	56,1	45,8	0	+10
Как Вы оцениваете деятельность глав местных администраций?													
Полностью и в основном одобряю	18,1	19,1	13,3	6,7	11,6	4,9	6,8	7,7	5,0	6,9	5,5	–2	–1
Полностью и в основном не одобряю	27,7	30,1	34,9	40,3	34,8	36,9	36,6	44,3	43,8	57,4	46,2	+2	+10

Наиболее высокий уровень протестного потенциала, в зависимости от оценок деятельности региональных и местных органов власти, отмечается среди молодежи, неодобрительно отзывающейся о работе губернатора, глав местных администраций (в среднем 39–41 %). В августе 2015 г. доля «протестующих» в соответствующих категориях составляла по 46 %, причем по сравнению с 2014 г. существенно выросла (на 10 п.п.). Среди молодых людей региона, полностью и в основном одобряющих работу главы области и глав местных администраций, протестный потенциал составляет в среднем 9–10 %.

Таким образом, существенным фактором, детерминирующим усиление социальной напряженности среди представителей молодого поколения области, является неодобрение деятельности властных структур, в большей степени – федерального уровня.

Следующую группу факторов, влияющих на изменение протестного потенциала, составляют индикаторы, отражающие оценки экономической ситуации в стране и регионе, а также материальное положение молодежи.

Материальное положение оказывает большое влияние на процесс социального развития молодежи, а именно изменения в области трудовой и образовательной деятельности. Степень удовлетворенности молодежи собственным материальным благосостоянием отражается на мотивационной сфере сознания молодежи, ее потребностях, интересах, ценностях, настроениях.

Как показали результаты опросов, наиболее высоким уровнем потенциальной протестной активности отличаются представители молодого поколения, негативно оценивающие экономическое положение России (в среднем за период с 2008 по август 2015 г. – 33 %) и области (32 %; табл. 3). Среди тех, кто считает экономическую ситуацию в стране и регионе «очень хорошей и хорошей», доля «протестующих» составляет 13 и 10 % соответственно.

По оценкам, протестные настроения чаще присущи молодежи области с негативными характеристиками материального положения своей семьи (в среднем – 35 %). Более того, в августе 2015 по сравнению с началом 2015 г. и 2014 г. в данной категории доля «протестующей» молодежи существенно увеличилась (на 8 и 7 п.п.). В группе населения, считающего собственное материальное благосостояние «очень хорошим и хорошим», протестный потенциал находится на более низких отметках (12 %). Потенциал протеста наиболее высок среди молодых людей, относящих себя к категориям «бедных» и «нищих» (в среднем – 30 %). В группе «богатых» и «среднеобеспеченных» доля тех, кто допускает возможность своего участия в протестных выступлениях, в 2,5 раза ниже (12 %).

Наибольшая склонность к протестным проявлениям отмечается среди молодежи региона, отличающейся низким уровнем покупательной способности и доходов («денег хватает в лучшем случае на еду»; в среднем – 31 %). Однако в августе 2015 по сравнению с февралем 2015 и 2014 г. протестные настроения усилились среди тех, кто отмечает, что «имеет достаточно средств для покупки необходимых товаров» (на 3 %).

В целом же фактор экономической депривации является менее значимым по сравнению с политико-идеологическим недовольством. Молодые люди, живущие в неудовлетворительных экономических условиях, вынуждены решать свои материальные проблемы, не прибегая к малоэффективным в данном случае акциям протеста. Социальное недовольство, имеющее экономическое, материальное основание, в первую очередь находит выход не столько в протестных настроениях, сколько в дополнительной трудовой активности, служит в числе других факторов своеобразным «мотором» более конструктивных социальных действий [1, с. 298].

Негативные социально-политические настроения молодежи, неодобрение деятельности властей, а также неудовлетворенность материальным благополучием оказывают непосредственное влияние на социальное самочувствие молодых людей.

По данным опросов, наибольшую потенциальную склонность к участию в массовых выступлениях проявляет молодое население, испытывающее отрицательные эмоции («напряжение, раздражение, страх, тоску» – в среднем 42 %). При этом доля «протестующих» в данной категории в августе 2015 по сравнению с началом 2015 и с 2014 г. заметно возросла (на 6 и 13 п.п. соответственно). Удельный вес «протестующих» в категории молодежи, находящейся в «прекрасном настроении, нормальном, ровном состоянии», составляет в среднем 14 % и в 2015 г. существенно не меняется.

Потенциальной протестной активностью отличается и довольно значительная часть молодежи области с низким уровнем социального терпения («терпеть наше бедственное положение уже невозможно» – в среднем 50 %). Протестные настроения той части молодых людей, которая высказывает позитивные суждения («все не так плохо и можно жить; жить трудно, но можно и терпеть»), более чем в 3 раза ниже (16 %) и имеют нисходящую динамику.

Таким образом, молодежь играет особую роль в общественном воспроизводстве, является наиболее активной и динамичной социально-возрастной группой, реализующей себя во всех сферах жизнедеятельности общества: политической, социальной, культурной, экономической. Вместе с тем молодежь является одной из наиболее уязвимых и наименее защищенных в социальном отношении общественных групп и нередко подвергается дискриминации по возрастному признаку (что проявляется в нарушении ее прав в области профессиональной деятельности, физического и духовного развития) [5].

В основе протестного потенциала молодежи лежит субъективное чувство недовольства по отношению к своему настоящему, несоответствие социально-экономических, политических, социокультурных условий жизнедеятельности и интересов, ожиданий и ориентаций [6]. Своеобразным катализатором протестных настроений молодого поколения выступают присущие ему специфические социально-психологические качества, к которым можно отнести склонность к неоправданному риску, нонконформизм, максимализм и повышенную эмоциональность [7]. Регулярные социологические исследования на территории Вологодской области показали, что в течение периода измерений потенциальная протестная активность молодежи региона сохраняется на уровне 18–22 %.

Таблица 3

Потенциал протеста в группах молодежи в зависимости от оценок социально-экономической ситуации и материального положения (в % от представителей каждой категории)

Ответ на вопросы	Год							2015				Изменение, +/– Авг. 15 к	
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Фев.	Апр.	Июнь	Авг.	Фев. 15	2014
Как бы Вы оценили экономическое положение России?													
Очень хорошее и хорошее	17,8	9,3	9,9	14,6	17,2	8,2	6,0	5,3	18,8	11,1	20,0	+15	+14
Очень плохое и плохое	29,8	27,7	35,2	37,0	37,3	29,9	31,8	33,3	31,0	35,3	29,8	–4	–2
Как бы Вы оценили экономическое положение области?													
Очень хорошее и хорошее	16,8	10,8	10,2	14,0	13,8	9,4	2,9	0,0	5,3	12,5	19,0	+19	+16
Очень плохое и плохое	29,0	26,9	34,0	36,3	33,2	27,8	28,1	34,6	32,2	38,4	29,2	–5	+1
Как бы Вы оценили материальное положение Вашей семьи?													
Очень хорошее и хорошее	17,3	26,6	15,0	12,5	12,2	9,0	7,2	5,9	5,1	8,8	14,3	+8	+7
Очень плохое и плохое	33,3	31,0	32,0	31,8	35,3	30,9	34,0	37,5	39,8	46,3	36,5	–1	+3
Какая из приведенных ниже оценок наиболее точно характеризует Ваши денежные доходы?													
Денег вполне достаточно, чтобы ни в чем себе не отказывать	16,0	20,8	11,8	13,6	7,9	8,5	7,5	2,9	4,8	3,1	6,5	+4	–1
Денег достаточно для покупки необходимых товаров	19,8	18,0	17,3	15,0	17,3	13,9	13,2	14,0	13,7	17,3	16,5	+3	+3
Денег хватает в лучшем случае на еду	24,3	25,6	29,3	29,5	29,4	28,9	32,4	38,5	33,3	35,8	28,9	–10	–4
К какой категории Вы себя относите?													
Богатым и среднеобеспеченным	17,0	19,1	13,4	12,7	12,3	10,4	9,5	9,1	10,3	10,7	8,1	–1	–1
Бедным и нищим	29,0	25,9	30,7	30,6	31,7	26,0	27,7	31,8	30,4	37,2	29,9	–1	+2

Детерминантами потенциальной протестной активности представителей молодого поколения региона являются:

– отношение к деятельности различных структур и институтов власти;

– оценки экономической ситуации в стране и регионе, а также собственного материального положения.

Социологическое изучение потенциала протеста, а также факторов, детерминирующих протестные настроения молодежи области необходимо для профилактики деструктивных форм социального взаимодействия в обществе, а также своевременного предотвращения конфликтов, социально-политических «взрывов», т. е. резкого перехода социальной напряженности в открытые протестные действия, оказывающие негативное воздействие на социально-экономическое развитие и систему властных отношений.

Результаты исследования могут быть значимы для формирования региональной молодежной политики, разработки и реализации широкого спектра специализированных целевых программ (образовательных, жилищных, в области развития творчества, спорта, туризма, поддержки молодой семьи и т. д.) для данной социальной группы [8, с. 120].

1. Кинсбурский А. В., Топалов М. Н. Социальная напряженность и региональные конфликты // Региональная социология: проблемы консолидации социального пространства России. М.: Новый Хронограф. 2015. 624 с.

2. Габа О. И. Молодежь как субъект протестных настроений // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 1. С. 144–151.

3. Дементьева И. Н. Социально-экономические и общественно-политические аспекты формирования протестного потенциала // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2013. № 6(118) ноябрь-декабрь. С. 39–51.

4. Индикаторы определения протестного потенциала молодежи в современной России / Д. Г. Михайличенко, А. А. Фазлыев, Д. М. Абдрахманов и др. // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 38 (329). С. 47–49.

5. Куликова Ю. П. Инновационные формы политической активности молодежи в условиях модернизации общества. URL: http://publishing-vak.ru (дата обращения: 25.12.2015).

6. Бабосов Е. М. Социология конфликтов: учеб.-метод. пособие. М., 2011. С. 85.

7. Дзялошинский И. М. Медиа и социальная активность молодежи // Медиа. Информация. Коммуникация. 2012. №3. URL: http://mic.org.ru/3-nomer–2012/134-media-i-sotsialnaya-aktivnost-molodezhi (дата обращения: 25.12.2015).

8. Авцинова Г. И. Протестный потенциал российской молодежи: парадигмы исследования и политическая практика // PolitBook. 2015. № 1. С. 111–126.

9. Стратегия развития региона / коллектив авторов по руководством д-ра экон. наук, профессора В. А. Ильина. Вологда: Вологодский научно-координационный центр ЦЭМИ РАН. 2004. 228 с.

© Дементьева И. Н., 2016

УДК 947. 156

М. К. Чуркин
M. K. Churkin

ВОСПОМИНАНИЯ «ДЕТЕЙ ВОЙНЫ» (1941–1945 ГГ.) В КОММЕМОРАТИВНЫХ ПРАКТИКАХ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА: «МЕСТО ПАМЯТИ» ИЛИ «МЕСТО ЗАБВЕНИЯ»?

В статье посредством обращения к эго-источникам – воспоминаниям «детей войны», оцениваются новые возможности сохранения и трансляции исторической памяти, преодоления стандартизации и мемориализации прошлого. Установлено, что апелляции к эго-источникам в условиях «разрыва» поколенческой памяти являются одной из эффективных коммеморативных практик, в отличие от традиционных способов сохранения памяти, переводящих событие в разряд исторической достопримечательности. Выявлена ценность данного вида источников, а также предложена методика работы с воспоминаниями «детей войны» с учетом современных научно-исследовательских практик.

Ключевые слова: историческая память, «место памяти», коммеморативные практики, «дети войны».

MEMORIES OF “CHILDREN OF WAR” (1941–1945) IN COMMEMORATIVE PRACTICES OF THE RUSSIAN SOCIETY: “PLACE OF MEMORY” OR “PLACE OF OBLIVION”?

The article evaluates new opportunities for the conservation and transmission of historical memory, as well as overcoming standardization and memorialization of the past, by appealing to such ego-sources as memories of “children of war”. It is established that appealing to the ego-sources in terms of the “gap” in generational memory is one of the most effective commemorative practices, in contrast to the traditional ways of preserving the memory transforming the event into the category of historical sites. The value of this type of sources is revealed, as well as the methods of work with the memories of “children of war” based on modern research practices are offered.

Keywords: historical memory, “place of memory”, commemorative practices, “children of war”.

Репрезентация представлений об истории периода Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. на протяжении длительного временного отрезка являлась важным аргументом исторической политики государства, обрастая многочисленными штампами и стереотипами. К 1990-м гг. окончательно оформилась инерция восприятия войны, началась стадия мемориализации. Подобно тому, как во Франции к середине XX столетия события эпохи Великой французской революции перестали быть элементом повседневного опыта нации, своеобразной «скрепой» поколенческой памяти, события полувековой давности в России стремительно «отдрейфовали» в ранг исторической достопримечательности – «места памяти».

Очевидно, что идеологический процесс «стандартизации» памяти о прошедшей войне, объективно совпавший с физической смертью очевидцев и участников событий, привел к необратимому разрыву связи поколений. В результате то, что на протяжении долгих лет являлось каждодневным опытом, бытом, стало постепенно превращаться в историческую достопримечательность, «место памяти». Годами формировавшийся уклад, еще не превратившись в историю, уже перестал быть фактом повседневности и, как следствие, неотъемлемой частью коллективного опыта нации.

В этой связи особую актуальность приобретает известное высказывание М. Кундеры, полагавшего, что простое сохранение памяти есть не что иное, как одна из форм забвения [1, p. 128]. В отношении скульптурной сакрализации прошлого не менее категорично, но вполне справедливо суждение Д. Янга: «Как только мы заключаем память в монументальные формы, мы в определенной степени снимаем с себя обязанность помнить…» [2, p. 192].

В отечественной исторической науке тема частных судеб, отдельных эпизодов жизни «незамечательных людей», «безмолствующего большинства» долгое время оставалась в тени общего вектора гуманитарного знания, ориентированного преимущественно в направлении изучения политической истории. В данном отношении история Великой Отечественной войны по-прежнему часто рефлексируется в таких масштабных категориях, как «народ», «армия», «герой», «генералитет», «советская дипломатия», «советское правительство» и т. д., что неизбежно приводит к консервации и тиражированию идеологических «штампов»

в оценке содержательных аспектов событий 1941–1945 гг. «История снизу», представленная свидетельствами простых людей, чей жизненный опыт не был отражен в источниках официального делопроизводства и лишь фрагментарно, часто официозно, зафиксирован в материалах периодической печати, открывает реальные перспективы обретения нового ракурса видения истории Великой Отечественной войны, ее влияния на организацию и структуры повседневной жизни сибирской провинции, позволяет найти героев не только среди вождей, но и среди безвестного большинства народа. Предполагается, что обращение к корпусу воспоминаний современников событий предоставит возможность раскрыть многообразие индивидуальных реакций жителей провинции на череду политических, культурных, социальных явлений, инициированных катастрофическими событиями военных лет.

Вместе с тем необходимо отчетливо понимать, что в основе любых воспоминаний лежит память субъекта-мемуариста, что сообщает тексту все имманентно присущие человеческой памяти «родовые признаки»: неполноту сведений, лакуны, путаницу в именах, названиях, событийном контексте. В этой связи исследователь должен принимать во внимание обстоятельства временной дистанции между описываемыми событиями и собственно составлением воспоминаний, степень включенности автора в круговорот событий, учитывать показания других свидетелей эпохи, осознавать субъективные интересы мемуариста. По определению исследователей, в частности Ю. Л. Троицкого, наиболее достоверной линией воспоминаний признаются личные ощущения мемуариста, синхронные событийной канве [3, с. 19].

Основу настоящего исследования составили эго-источники – воспоминания непосредственных участников событий, фрагментарно отразившие детское восприятие повседневной жизни сибирской деревни периода Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. В процессе работы был осуществлен сплошной просмотр мемориальных текстов, собранных и сверстанных сотрудниками Тарской централизованной районной библиотеки [4] и филиала ОмГПУ в г. Таре [5]. В результате из 50 текстов нами было отобрано 33. Подобный выбор сделан с учетом современных психологических подходов, в частности теории К. Нельсон, сообразно с которой факт появления автобиографической памяти у ребенка фиксируется только в определенный период жизни – после выхода из детской амнезии, которая ограничена возрастом четырех лет [6, p. 172–177]. Также принималось во внимание, что детские воспоминания, как правило, «отягощены» поздней авторской рефлексией. По констатации Л. Киршенбаум, «к тому времени, когда дети оказываются в состоянии давать себе отчет в своих словах, они уже не являются детьми, и их мемуары отражают отныне как детские, так и взрослые толкования и эмоции» [7, p. 165]. Наиболее типичным в воспоминаниях «детей войны», в связи с вмешательством взрослой интерпретации, можно назвать, например, регулярно встречающиеся в текстах свидетельства о политической окраске событий – налоговых практиках, репрессивных действиях властей и т. д.: «Я работала в столовой в Пологрудово, подсобное хозяйство было, сажали картошку, овощи, но за все платили налоги… Держишь кур или нет, а 100 яиц надо было сдать. И шерсть сдавали… [4, с. 25–26]; «…люди старались еще поросенка взять, да так, чтобы под учет не попал. Налог тогда на поросят был большой, больше даже, чем на корову. А налог такой – обязан с коровы сдать четыреста десять литров молока на колхозный двор. К этому еще пятьдесят шесть килограммов мяса, сотню яиц…» [4, с. 42]; «надо было выработать минимум трудодней, иначе можно было попасть под суд» [4, с. 32]; «налоги были непомерно большими, у матери всегда были проблемы с их уплатой» [4, с. 39]; «голодно, холодно, но домой унести никто ничего не мог. За горсть гороха или пшеницы с тока сажали безжалостно в тюрьму» [4, с.8].

Следовательно, можно утверждать, что в «детской» автобиографической памяти событие погружено не в ситуативный (событийный), а в смысловой контекст истории жизни. Форма осознания события имеет социально-смысловую, обладающую динамикой во времени, произвольно реконструируемую организацию. Важно также иметь в виду, что «первое воспоминание», а для всех авторов мемуарных текстов оно таковым и являлось, всегда актуализируется по типу «яркого» [8, с. 12] и имеет рельефно окрашенный эмоциональный оттенок. В этом отношении воспоминания о катастрофическом военном лихолетье преломлялись через детское сознание, в котором бытовые трудности вытеснялись позитивным восприятием жизни: «Наконец услышали: «Война!» Женщины навзрыд заплакали, мальчишки закричали: «Ура!», пошли палками сечь крапиву…» [4, с. 38]; «Женщины соберут нас, малышню, чтоб мы не болтались где попало… и дадут нам задание, чтобы мы вот лошадей гоняли, вроде как забава…» [5, с. 178–179]; «Но дети все равно находили время побегать на улице, играли в войну» [5, с. 180]; «Чуть свободное время– бежим играть, да младших сестренок за собой тащу, надо и за ними приглядывать. Играли в «чухи» да шарики» [4, с. 21].

Одним из значимых пластов автобиографической памяти, наряду с маркировкой события в качестве «яркого», следует назвать отношение к нему авторов мемуаров как к «важному». Основное содержание воспоминания о важном событии составляет описание результатов и последствий события, «взгляд на прошлое из сегодняшнего дня». «Важное» событие определяется при этом как социально значимое. Образная часть автобиографического воспоминания, актуализируемого как «важное», «форматируется» в соответствии со смыслом события и осознанием содержания его интерпретации. Ознакомление с фрагментами детских воспоминаний о «важных» событиях повседневной жизни деревни в военный период дает наглядные представления о стратегиях выживания и поведенческих практиках населения в критических ситуациях. Симптоматично, что логика повествования авторов мемуарных текстов в полной мере монтируется с теорией «эластичности жизненного стандарта» сельского населения, озвученной еще в дореволюционной России. Так, А. Трайнин, изучавший в начале XX в. проблему различия в строении городской и сельской обеспеченности, полагал, что «недоедание» в деревне носит хронический, наследственный характер. От отца к детям переходит долготерпение и способность удовлетворяться самым малым. Ухудшение крестьянского

хозяйства происходит постепенно, последовательно [9, с. 38]. В воспоминаниях «детей войны» подвижность жизненного стандарта предполагала не только уникальную способность «затягивать пояса», но и стремление выработать такие стратегии и практики, которые были бы направлены и на улучшение качества жизни, во всяком случае, в границах концепции «выжить во что бы то ни стало». Показательно, что в данном блоке мемуаров появляется возможность отделить собственно детские воспоминания от воспоминаний, «отягощенных» и интерпретированных свидетельствами старших поколений. В результате располагающаяся в центре мемориальной конструкции «тема голода», традиционная для крестьянского сознания, амортизируется повседневными практиками, связанными с изменением качества жизни в лучшую сторону. При этом тексты позволяют четко разграничить стратегии выживания и поведенческие практики, воспоминания о которых являются вторичными (по рассказам взрослых) и первичными, ставшими плодом личных авторских воспоминаний: «Продукты все быстро закончились, и началось холодное и голодное детство. Как злой рок – ежегодный неурожай картошки (*вторичное воспоминание*)… Мы с подружками ходили по полям и собирали оставшиеся клубни, резали их на пластинки, поджаривали прямо на голой раскаленной плите и ели. Боже, как это было вкусно! Варили щи из крапивы, солили ее на зиму. Из морковной ботвы заваривали чай, сушили ее на зиму» *(первичное воспоминание)* [4, с. 18]. Или: «Жизнь стала невыносимо трудной, был голод. Ели щавель, лебеду, подорожник, крапиву, «кашку» – белый клевер, ранней весной медуницу собирали. Из картофельной кожурки мама пекла лепешки (*вторичное воспоминание*). Работали со взрослыми: собирали колоски, подбирали валки. Помню, как в первом классе вытаскивали из школьного погреба вымокшую картошку, ее наварили, наелись с голоду до отвала, потом всех рвало» (*первичное воспоминание*) [4, с. 38]. Далее: «Голодным, сиротским было наше детство… (*вторичное воспоминание*), «…лазили по оврагам, полям, лесам… собирали съедобные травы, коренья… (*первичное воспоминание*) [5, с. 193].

Яркость автобиографических воспоминаний детей в сочетании с восприятием событий в качестве важных и соответственно рефлексируемых постфактум в социальном контексте дает уникальную возможность абстрагирования от одиозно негативных оценок событий сельской повседневности в военные годы. Очевидно, что конфликт *первичных* (эмоциональных) и *вторичных* (рациональных) воспоминаний позволяет увидеть событие, в данном случае повседневную жизнь сибирской деревни, как более сложно структурированное явление. Позитивное детское мировосприятие отражалось и в первичных воспоминаниях о сельской повседневности: «Было голодно, но песни пели: так веселей было, да и есть не так хотелось… [4, с. 32]; «Не могу сказать, что мы плохо питались. Мать всегда сажала много картошки, овощей, лука. Хлеб пекла из муки грубого, мельничного помола, в основном ржаной, с добавлением картошки. Из картошки мать чего только не стряпала, парила брюкву, свеклу, репу» [4, с. 39]; «Сейчас очень часто говорят, что люди в ту пору в селах голодали. Голодали, было такое. Но не скажу, что у нас в семье не было что поесть. Хлеба не хватало, зато картошка была всегда [4, с. 43]; «Жили трудно, голодно, но дружно. Общая беда сплотила всех. Не было зависти, злобы, делились последним куском [4, с. 93]».

Таким образом, обращение к эго-источникам, в частности к воспоминаниям «детей войны», дает дополнительный шанс исследователям вникнуть в эмоциональное содержание событий и явлений, переживание обыденных фактов и бытовых обстоятельств отдельными людьми и группами людей. Кроме того, выявление и разделение первичных и вторичных воспоминаний отменяет позитивистский метод, в соответствии с которым любой персональный материал является самодостаточным, и, как следствие, тексты способны говорить сами за себя. Наконец, работа с воспоминаниями «детей войны» представляет собой весьма сложный исследовательский опыт, предполагающий учет научных подходов и теорий, разработанных в области осмысления автобиографической памяти представителями психологического знания. Все это, в конечном счете, может открыть широкие перспективы в вопросе уточнения и систематизации структур повседневной жизни, стратегий и практик социального поведения сельского населения.

1. Kundera M.Testaments Betrayed: An Essay in Nine Parts. N.Y., 1995.

2. Young J.E.The Texture of Memory: Holocaust Memorials and Meaning. Cornell, 1993. P. 5. См. также: Sherman D. Art, Commerce and the Production of Memory in France after World War I // Commemorations: The Politics of National Identity / Ed. by John R. Gillis. Princeton, NJ., 1994. P. 186–215.

3. Троицкий Ю. Л. Аналитика эго-документов: инструментальный ресурс историка // История в эго-документах: Исследования и источники / Ин-т истории и археологии УрО РАН. Екатеринбург: Изд-во «АсПУр», 2014. С. 14–32.

4. Жизнь, опаленная войной (воспоминания тружеников тыла и детей войны) / сост. Т. И. Царегородцева, Г. К. Нечаева. Омск: Изд-во «Амфора», 2015. 120 с.

5. Березина Т. Ю., Лугина Я. А. Мы были…: воспоминания о войне. Омск, 2015. 206 с.

6. Nelson K. Emergrnce of Autobiographical Memory at Age 4, Human Development 1992. 338 p.

7. Kirschenbaum L. Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917–1932. N.Y., L., 2001. 362 p.

8. Нуркова В. В. Методы исследований автобиографической памяти в психологии // Вестник Университета Российской академии образования. 1999. № 2. С. 11–17.

9. Трайнин А. А. Преступность города и деревни в России // Русская мысль. 1909. № 7. С. 29–42.

© Чуркин М. К., 2016

ПЕДАГОГИКА

Афанасьева В. В.
Факторы и условия, обусловливающие девиантное поведение подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями

Глух О. М.
Совершенствование литературного образования старшеклассников: анализ эпических произведений в 10 классе

Зарипова Е. И., Кирьянова Т. П., Лобова Т. И.
Событийность в гражданско-патриотическом воспитании школьников

Казаченок Ю. В.
К вопросу об активизации самопрезентационной деятельности студентов как продуктивной педагогической стратегии

Лоренц В. В.
Социально-культурный и культурно-просветительский проект как возможность для формирования активной гражданской позиции школьника

Мацько Д. С.
Изучение литературы как способ формирования гуманистических ценностей будущих учителей (на примере литературы Англии)

Овчинникова Т. М.
Особенности этнического самосознания в подростковом и юношеском возрасте

Одинцова С. А., Аксинович Т. В.
Формирование исследовательских умений младших школьников на основе проектной деятельности

Рыспаев А. Н., Мухамеджанова С. Ш., Серкпаев М. О., Мартынов А. А. Становление военного образования в Республике Казахстан

Федоров В. М.
Учреждения высшего образования как базовый элемент регионального развития

Федяева Л. В.
Подготовка будущих учителей к педагогической профессии

Филатова А. Ф.
Современное игровое пространство детей: его издержки и опасности

Чуркина Н. И.
Поступок в пространстве воспитания современной молодежи

Шульга Е. В.
Преподавание математики студентам нематематических специальностей вузов с использованием аспектов математической деятельности

УДК 376.56

В. В. Афанасьева
V. V. Afanasieva

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В статье раскрыты основные факторы и условия, обусловливающие девиантное поведение подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями. Все факторы и условия формирования девиантного поведения были разделены на три группы: социальные, биологические и психологические. В результате сделан вывод, что система взаимосвязанных факторов только при определенных условиях может выступать причиной формирования девиантного поведения подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки с ограниченными интеллектуальными возможностями, факторы формирования девиантного поведения, условия формирования девиантного поведения.

FACTORS AND CONDITIONS CAUSING THE DEVIANT BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article reveals the main factors and conditions causing the deviant behaviour of adolescents with intellectual disabilities. All the factors and conditions of the formation of deviant behaviour have been divided into three groups: social, biological and psychological. As a result, it is concluded that a system of interrelated factors can be a reason for the formation of deviant behaviour among adolescents with intellectual disabilities only under certain conditions.

Keywords: deviant behaviour, adolescents with intellectual disabilities, factors of formation of deviant behaviour, conditions of formation of deviant behaviour.

В Украине с каждым днем возрастает число детей подросткового возраста, чье поведение попадает в категорию девиантного, т. е. поведения, которое отклоняется от общепринятых социальных норм (общепринятое определение) и норм психического здоровья (И. Кон). Причины этому самые разные: последствия психотравмирующих ситуаций, противоречивость социальных норм и культурных ценностей в обществе, нестабильная экономическая ситуация в стране и др.

Особенно усложняется проблема девиантного поведения, когда речь идет о детях с ограниченными интеллектуальными возможностями, которые в силу наличия интеллектуального дефекта с трудом усваивают социальные нормы и только при условии специального коррекционного обучения и воспитания (говоря о подростках с ограниченными интеллектуальными возможностями, мы имеем в ввиду учащихся 5–9 классов специальных коррекционных школ VIII вида с диагнозом легкой умственной отсталости F-70). Особенно трудно детям с ограниченными интеллектуальными возможностями найти ту тонкую грань, которая отделяет социально адаптивное поведение от девиантного в противоречивых жизненных ситуациях, когда необходим сложный интеллектуальный анализ происходящей ситуации, задействование логического мышления с целью установления причинно-следственных связей происходящего для предвидения последствий своих действий и действий окружающих.

Чтобы преодолеть проблему, нужно знать причины ее возникновения и начинать работу с устранения этих причин. В данном случае выявление факторов (причин) и условий формирования девиантного поведения будет способствовать повышению эффективности процесса профилактики и коррекции девиантного поведения у подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Как показал анализ современной психолого-педагогической литературы, проблема изучения факторов девиантного поведения умственно отсталых детей еще не была предметом отдельного фундаментального научного исследования отечественных ученых, а рассматривалась, скорей, в контексте профилактики и коррекции девиантного поведения у лиц с ограниченными интеллектуальными возможностями (О. Егорова, С. Соловьева, Я. Николаенко, В. Печерский и др.).

Таким образом, выявленное противоречие между недостаточной разработанностью обозначенной проблемы в научной литературе и необходимостью выявления факторов и условий формирования девиантного поведения для организации успешной его профилактики и коррекции обусловливают актуальность темы данной статьи.

Исходя из положения Л. Выготского о наличии общих закономерностей нормального и аномального развития, формирование нормативного (социально-адаптивного) поведения умственно отсталых школьников протекает по тем же законам, которые определяют развитие нормально развивающегося ребенка. Однако наличие интеллектуального дефекта определяет качественное своеобразие поведения подростков и требует его специальной организации.

Девиантное поведение – это поведение, которое не соответствует правовым, нравственным, этическим и другим нормативным требованиям того конкретного общества, в котором живет и действует индивид. Результатом такого поведения личности, как правило, является нанесение морального или (и) физического вреда себе, окружающим или (и) окружающей среде. Как правило, девиантное поведение приводит к социальной дезадаптации.

Для регулирования поведения подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями нужно знать

факторы, которые его детерминируют. Под фактором мы понимаем причины, которые постоянно действуют на личность и обуславливают соответствующее поведение. Согласно А. Капской, система взаимосвязанных факторов только при определенных условиях может выступать причиной возникновения девиантного поведения [1, с. 221]. В данной статье раскрываются как факторы, так и условия формирования девиантного поведения детей подросткового возраста с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Все факторы формирования девиантного поведения условно можно разделить на три группы: социальные, биологические и психологические.

К социальным факторам относится уровень напряженности в обществе, который провоцируют острые социальные конфликты. Особенно актуальным этот фактор становится в современных условиях, когда Украина находится в состоянии глубокого социально-экономического и политического кризиса. В современных условиях эти проблемы особенно болезненно отражаются на детях из восточных регионов страны, которые вынужденно покинули родные дома, изменили место обучения, а их родители либо сменили место работы (часто не найдя постоянной работы), либо остались без таковой совсем. Многие дети из зоны конфликта (Луганской и Донецкой областей Украины) попадают в школы-интернаты из-за потери родителей или невозможности родителей материально обеспечить своих детей вследствие потери жилья и постоянной работы. Неуверенность в завтрашнем дне, необходимость менять привычный образ жизни, место учебы и проживания, материальные трудности семьи, безработица родителей являются мощными факторами возникновения девиантного поведения у подростков.

Другим социальным фактором, обусловливающим девиантное поведение подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями, выступает популяризация алкогольных, табачных и наркотических веществ в украинских средствах массовой информации. Увеличение психологического давления на неокрепшее сознание детей рекламы психоактивных веществ (в первую очередь алкоголя и табака) является основной причиной девиантного поведения подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями, которые наиболее уязвимы перед массовой пропагандой. Детям с ограниченными интеллектуальными возможностями невозможно самостоятельно понять, почему то, что так активно рекламируется в средствах массовой информации как «модное», может наносить реальный вред их здоровью. Чтобы подростки усвоили такое противоречие, необходимо проводить специальную профилактическую работу с ними, которая требует большой временной продолжительности и профессионализма специалистов (в первую очередь педагогов-дефектологов и психологов), работающих с данной категорией детей и их семьями.

Следующим социальным фактором, обусловливающим девиантное поведение подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями, является так называемая «двойная мораль», которая прочно укоренилась во всех социальных сферах и является препятствием в развитии личности как нормально развивающихся детей, так и детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Двойная мораль проявляется, например, когда ребенку в школе говорят, что пить и курить – это плохо, а дома подросток видит, что родители таким способом (со слов родителей) расслабляются, снимают стресс, празднуют и пр.

Проблема заключается в том, что детям с ограниченными интеллектуальными возможностями трудно понять, почему то, что расслабляет и доставляет удовольствие (пусть даже временно), может быть вредным. Особенное непонимание вызывает ситуация, когда мнения педагогов и родителей противоречат друг другу. Поэтому в данной ситуации важна профилактическая работа не только с подростками, но и обязательно с их семьями. Только такой комплексный подход может преодолеть проблему двойной морали относительно девиантного поведения.

Не менее важным социальным фактором возникновения девиантного поведения у подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями выступает негативное влияние молодежной субкультуры. Молодежная субкультура – это система ценностей, норм поведения, форм общения, которая отличается от культуры взрослых и характеризует жизнь молодежи в возрасте примерно от 12 до 20 лет [2, с. 21].

Молодежная субкультура неоднозначно влияет на современных подростков. С одной стороны, молодежная субкультура является одним из инструментов социализации подростков, способствует усвоению ценностей, норм и социальных ролей, а с другой – отчуждает их от общей национальной культуры. Проблема возникает тогда, когда молодежные интересы и ценности ограничены сферой досуга, развлекательными мероприятиями, часто общением с делинквентным (противоправным) окружением сверстников. Отрицательная молодежная субкультура имеет особое влияние на детей с ограниченными интеллектуальными возможностями, которые являются наиболее уязвимыми и, в силу интеллектуального дефекта, слабо противостоят негативному влиянию окружающей среды. Следует учитывать, что дети с ограниченными интеллектуальными возможностями легко поддаются негативному влиянию (они ведомы), поэтому важно, чтобы они оказались в социально позитивной среде. Для этого нужно специально организовывать их внешкольную деятельность и досуг. Необходимо, чтобы подростки были задействованы в спортивных, трудовых, творческих и других секциях, которые способствуют их социализации и профессиональной ориентации. Когда подросток с ограниченными интеллектуальными возможностями постоянно задействован в социально значимой деятельности, снижается риск его вхождения в негативную субкультуру.

Специфическим именно для детей с ограниченными интеллектуальными возможностями является адаптивный фактор, способствующий вхождению в референтную группу, и неадаптивный фактор, который провоцирует девиантное поведение с целью ухода от конфликта (например, выпить «с горя», для снятия напряжения, для самоутверждения и т. д.). Так, подростки с ограниченными интеллектуальными возможностями особенно склонны принять девиантные формы поведения, чтобы быть принятыми группой сверстников. И если у них не сформированы представления об альтернативных формах поведения, они могут принимать

девиантные формы поведения как норму. Поэтому у данной категории детей нужно целенаправленно формировать представления о социально приемлемых формах поведения в обществе, формировать социально приемлемые умения и навыки взаимодействия в обществе.

Важнейшим социальным фактором возникновения девиантного поведения является школьная дезадаптация умственно отсталых детей. По мнению многих ученых (Л. Дзюбко, А. Дзюбенко, Г. Кумарина, Г. Прихожан, Л. Шипицина и др.), успешная адаптация учащихся как составляющая социализации обеспечивается благодаря совокупности специально созданных социально-педагогических условий, а именно: индивидуализированная социально-педагогическая помощь детям в процессе их адаптации на основе интеграции усилий педагогов и родителей; содействие взаимодействию детей со школьной средой; организация и координация взаимодействия детей с различными институтами социализации.

Не менее важными факторами, обусловливающими девиантное поведение детей с ограниченными интеллектуальными возможностями, выступают *биологические факторы*, к которым относится наследственный фактор. Например, Н. Гасанзаде было экспериментально доказано существование «гена алкоголизма». Согласно исследованиям А. Личко и В. Битенского алкоголизм имеет генетическую обусловленность, а пьянство как более легкая форма – психосоциальную. Однако некоторые ученые (И. Агеева, А. Гадириан, Н. Жигунова, И. Муратов, С. Резников, В. Юлдашев и др.) настаивают на психологическом факторе формирования алкогольной зависимости у подростков.

Сегодня уже научно доказано, что формирование алкоголизма провоцирует такой фактор, как влияние экологии и питания. Употребление низкокалорийных продуктов питания приводит к снижению энергетической ценности пищи на 50 %, вызывая желание употребления спиртных напитков. Недостаток в пище белка (мяса, рыбы, яиц и молочных продуктов), витаминов тиаминовой группы, некоторых гормонов, побуждает человека употреблять алкоголь, потому что этанол, а точнее продукты его превращения компенсируют недостаток этих веществ в организме человека [3, с. 124–125].

Также имеет значение химическое и радиационное загрязнение окружающей среды, которое вызывает постоянное напряжение и активизацию иммунной системы [3, с. 126]. Особенности реагирования иммунной системы на экологическую загрязненность воспринимаются нервной системой как стрессовая ситуация. Такая ситуация не осознается подростком с ограниченными интеллектуальными возможностями, однако часто возникает ощущение психологического дискомфорта и немотивированного чувства неудовлетворенности. Употребление небольшой дозы любых психоактивных веществ временно снимает эти ощущения, и в следующий раз подросток может подумать, что стресс снят, например, алкоголем (якобы без психоактивных веществ нельзя избежать этих состояний). Здесь важно показать подросткам альтернативные способы избегания негативных стрессовых ситуаций и формировать у них психологические защитные механизмы противодействия стрессовым состояниям.

Как правило, у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями наблюдается ослабленное состояние здоровья и часто низкий материальный уровень семей, в которых они воспитываются. Это делает невозможным получение качественного медицинского и психологического лечения, а также оздоровительного отдыха. Такая ситуация формирует состояние постоянного дискомфорта, вызывает потребность в улучшении состояния и, как следствие, стремление к обращению к алкоголю, табаку, наркотикам, чтобы временно «заглушить» неприятные ощущения. Этот фактор очень тесно связан с двумя предыдущими, так как речь идет не только о физическом, но и о психическом здоровье подростков.

Не менее значимыми являются *психологические факторы*. Доминирующим психологическим фактором является кризис подросткового возраста. Этот период является одновременно сложным и важным периодом в жизни личности. Даже у младших подростков сегодня актуализируются попытки освободиться от контроля взрослых, что приводит к конфликтному поведению, которое является признаком возрастного кризиса. Но к полной свободе подростки, а тем более подростки с ограниченными интеллектуальными возможностями, психологически не готовы. Однако подросткам важно иметь право на собственный выбор и на ответственность за собственные решения и действия. Нервной системе подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями свойственно, что психологические реакции по своей силе и характеру часто не адекватны ситуации, которая их вызвала. Это объясняется повышенной возбудимостью центральной нервной системы.

Вышеупомянутые процессы сказываются на особенностях поведения подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями. Л. Божович отмечала, что в период полового созревания половое влечение как очень важная биологическая потребность становится предметом сознания и переживаний подростков. Часто «несчастная» любовь провоцирует девиантное поведение у подростков. Также к девиантному поведению подростки часто прибегают, чтобы казаться старше в глазах противоположного пола.

Важным психологическим фактором формирования девиантного поведения подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями являются ситуации фрустрации, когда подростки не могут удовлетворить те или иные свои потребности. В такой ситуации подростки теряют чувство меры, проявляют демонстративное поведение, которое часто носит девиантный характер. Следует отметить, что вышеназванные факторы являются лишь объективными предпосылками формирования девиантного поведения. Только совпадение их с определенными условиями приводит к формированию и закреплению девиаций. Для их предупреждения важно знать условия формирования девиантного поведения.

Условия формирования девиантного поведения подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями мы также разделили на три группы: социальные, биологические и индивидуально-психологические.

Доминирующим *социальным условием* является влияние семьи. Семья является первым и важнейшим институтом социализации ребенка. Семейный микроклимат и воспитание

формируют основы человеческой личности, и поэтому неправильные типы семейного воспитания являются одними из важнейших условий, которые могут стать причиной появления девиантного поведения у детей.

Семейное неблагополучие способствует развитию эмоциональных отклонений и на их основе различных социальных отклонений, в том числе и девиантного поведения. Реакция имитации типична для поведения подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями, поэтому проявление девиантного поведения в такой ситуации является результатом подражания родителям, которые ведут аморальный образ жизни.

Опираясь на положения Л. Выготского о том, что чувство является основой формирования многих характерологических черт личности, можно сказать, что нередко встречающееся отсутствие положительного эмоционального контакта между подростками с ограниченными интеллектуальными возможностями и их родителями является важным условием возникновения девиантного поведения. По мнению Л. Выготского, чувства, которые глубоко переживает ребенок, не только влияют на его самочувствие и становятся мотивами поступков, но и способствуют трансформации похожих эмоций в определенную черту характера. Чрезмерная акцентуация эмоции или чувства имеет негативные последствия и может привести к различным девиациям в поведении.

Также важным условием формирования у подростков девиантного поведения является неконгруэнтность в воспитании. Неконгруэнтность в воспитании – это несоответствие слов взрослых интонации и мимике. Такое встречается в случае скрытого эмоционального отторжения ребенка, который чувствует неискренность и равнодушие. Получая противоречивую информацию от взрослого, ребенок никогда не научится концентрировать свое внимание, вырабатывать формы целенаправленного поведения и способность к конструктивному выходу из психотравмирующих ситуаций [3]. К сожалению, такой стиль воспитания часто присущ как родителям, так и педагогам-дефектологам, которые, в силу различных причин (личностных черт характера, большой загруженности и т. д.), не чувствуют каждого ребенка сердцем, часто общаясь с ними формально.

Негативное влияние на психику подростков имеет и так называемое альтернирующее воспитание, когда наблюдается неустойчивое эмоциональное отношение к подростку, когда одобрение или жалобы зависят от настроения взрослых, а не от объективного поведения ребенка. В результате ребенок отказывается от анализа соответствия своих поступков социальным нормам, не вникает в причины изменений отношения взрослых к себе. В таких ситуациях подросток для поднятия настроения прибегает к различным формам проявления девиантного поведения (алкоголизм, наркомания, бродяжничество и т. д.).

Е. Иванова и С. Фролов выделяют как условие возникновения девиантного поведения влияние на ребенка так называемой «отягощенной семьи», в которой присутствует определенная проблема. Такой проблемой может быть что угодно, что семья тщательно скрывает от социума, например: тяжелобольной член семьи, секретная работа родителей, сокрытие своего национального происхождения [4].

Важным условием формирования девиантного поведения подростков является отрицательный социально-психологический статус в коллективе, вызванный пониманием сверстниками их интеллектуального дефекта и непринятия таких детей в коллектив. Под таким негативным социально-психологический статусом в коллективе понимается неблагоприятная позиция подростка в системе межличностных отношений, определяющая его права, обязанности и привилегии. Подростковый коллектив, с одной стороны, развивается под непосредственным или косвенным руководством педагогов и родителей. С другой стороны, подростки уже не ориентируются на мнения педагогов, выбирая себе партнеров по общению и друзей самостоятельно.

Описанные ситуации неправильного воспитания свидетельствуют, что отклонения в эмоциональной сфере подростков, по названным условиям, могут выступать причиной формирования девиантного поведения.

Важно учитывать и *биологические условия* формирования девиантного поведения подростков с интеллектуальными нарушениями.

Первичным условием может стать фетальный алкогольный синдром плода. Первое научное описание фетального алкогольного синдрома связывают с работами P. Lemoine и K. Jones, которые обследовали детей, родившихся в семьях алкоголиков и имевших различные аномалии. Фетальный алкогольный синдром, кроме специфических физических недостатков, сопровождается постнатальным поражением нервной системы. Часто алкогольный синдром проявляется в подростковом возрасте в виде психопатоподобных и психопатических проявлений. Вышеупомянутые условия затрудняют или даже делают невозможным социальную адаптацию, уменьшают, часто до полного отсутствия, защитную реакцию организма на психоактивные вещества.

Важным условием формирования девиантного поведения есть и наследственная предрасположенность, которая заключается в том, что тяга к психоактивным веществам (прежде всего к алкоголю) может передаваться наследственным механизмом, который отвечает за нормальное функционирование обменных процессов. Необходимо отметить, что вредные привычки могут возникать не только как результат злоупотребления родителями алкоголем, но и под влиянием других вредных веществ (радиационных, химических, токсических и т. п.), влияющих на генетический код [3]. Для нас важно отметить тот факт, что сама зависимость не может передаваться по наследству, она формируется при регулярном употреблении алкоголя, табака, наркотических веществ [3]. Поэтому правильно организованное воспитание минимизирует степень риска формирования зависимости. Биологическая или наследственная предрасположенность является существенным условием возникновения зависимого поведения, но важно понимать, что правильное воспитание может сыграть решающую роль. Благодаря слаженным действиям специалистов и родителей можно вовремя выявить и противостоять возникновению зависимости. В этом поможет целенаправленная профилактическая и коррекционная работа педагогов-дефектологов, психологов, социальных педагогов, медиков и родителей.

Также важно отметить *индивидуально-психологические условия* формирования девиантного поведения подрост-

ков с ограниченными интеллектуальными возможностями. Одним из таких условий на индивидуально-психологическом уровне выступают акцентуации характера и психопатии. А. Личко создал типологию акцентуаций характера, в которой соединил знания о психопатии и уже существующей на то время классификации акцентуаций К. Леонгарда. Психопатии – это отклонение в характере, которые влияют на все сферы жизнедеятельности личности. Типы акцентуаций К. Леонгарда исходят из понятия «акцентуированная личность», тогда как личность – понятие более широкое, чем характер. Акцентуации характера – это типы заостренных черт характера как крайнего варианта психической нормы (смежное состояние между нормой и патологией). Это еще не отклонение, а те особенности характера, которые влияют на формирование личности подростка. Скрытые акцентуации является вариантом нормы, а имеющиеся – крайним вариантом нормы. Они, как правило, не нарушают социальной адаптации. Однако при неблагоприятных условиях акцентуированные черты нарушают равновесие характера, приводят к возникновению внутриличностных и межличностных конфликтов. Психопатии – это выраженные характерологические нарушения, отличными особенностями которых П. Ганнушкина и А. Кербиков выделили: тотальность, относительную стабильность и социальную дезадаптацию. Именно последний критерий является решающим для дифференциации акцентуаций и психопатий. Психопаты особенно склонны к девиантному поведению. По обобщенным данным разных авторов, среди алкогольно зависимых подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями 60 % страдают психопатией, а наркоманией – около 30 %. Наиболее предрасположены к девиациям неустойчивый, гипертимный, циклоидный, эпилептоидный, возбудимый, истероидный типы акцентуаций характера.

Таким образом, рассмотрев факторы и условия формирования девиантного поведения у подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями, можно сделать вывод, что эти детерминанты свойственны и подросткам с нормальным интеллектуальным развитием. Снижение уровня интеллекта не является первопричиной возникновения девиантного поведения. Однако в силу наличия интеллектуального дефекта, подростки с умственной отсталостью оказываются наиболее уязвимы перед негативным влиянием асоциальной среды, пропагандирующей девиантное поведение.

Также следует отметить, что ни один из факторов и условий их возникновения не является решающим, даже если на ребенка влияет их совокупность, это еще не означает, что у него сформируется девиантное поведение. Здесь решающую роль играет правильно организованная профилактическая и коррекционная воспитательная деятельность, которая должна обеспечить выработку защитных механизмов психики подростка с ограниченными интеллектуальными возможностями к противостоянию девиантному поведению.

1. Бондарчук О. І., Вакуліч Т. М. Психологія девіантної поведінки. Киев: Науковий світ, 2010. 300 с.

2. Воронов В. Что нужно знать о молодежной субкультуре? // Воспитание школьников. 2011. № 4. С. 20–26.

3. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб. : Речь, 2007. 391 с.

4. Иванова Е. А., С. А. Фролов Семья наркомана. Типы семей с повышенным риском формирования наркозависимой личности // Вестник МГУ. Серия 18. Социология и политика. 2012. № 1. С. 98–108.

5. Максимова Н. Ю., Толстоухова С. В. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді. Киев: Освіта, 2010. 200 с.

6. Соціальна педагогіка. Навчально-методичний посібник / за ред. А. Й. Капської. Киев: Освіта, 2011. 228 с.

© Афанасьева В. В., 2016

УДК 373.5:82.09-057.874

О. М. Глух
O. M. Gluh

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: АНАЛИЗ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В 10 КЛАССЕ

Статья посвящена типам школьного анализа художественного произведения в старших классах на уроках литературы. Предложен комплексный подход для реализации полноценного восприятия старшеклассниками эпического текста. Автор статьи рекомендует разнообразные формы работы на уроках литературы при изучении романов И. С. Тургенева «Отцы и дети», «Дворянское гнездо».

Ключевые слова: литературное образование, роман, автор, типология, методы, компетентность, стиль, жанр.

PERFECTION of LITERARY EDUCATION of senior PUPILS : ASPECTS of ANALYSIS of EPIC WORKS In a 10 CLASS

The article deals withtypes and ways of school analysis of artistic work in senior classes at the literature lessons. On the basis ofthe last research reviews, publications and methods of teaching has been grounded a literature complex approach for realization of valuable perception the senior pupils of program epic text. The author of the article recommends the various forms of work in the study of I. S. Turgenev's novel «Fathers and Sons» or «A Nest of Gentlefolk» at the literature lessons of in the 10th class.

Keywords: literary education, novel, author, typology, methods, communicative competence, style, genre.

Приоритетным направлением современного отечественного литературного образования является гуманитарное, которое обеспечивает духовное развитие личности. Начитанность, умение глубоко воспринимать художественное произведение, его эстетическую ценность – традиционно считались признаками высокоразвитой личности. При таких условиях важно научить старшеклассников полноценно воспринимать программное эпическое произведение, чтобы осуществить влияние на их мышление, духовную культуру, мировосприятие.

Ряд последних зарубежных и отечественных исследований ученых демонстрирует актуальность отмеченной нами проблемы. Так, например, Г. Г. Авдонина предлагает формировать коммуникативную компетентность старшеклассников в процессе школьного анализа художественного произведения с учетом элементов риторики [1], И. А. Подругина описывает типологию школьного анализа [2], А. С. Федорова делает акцент на жанровой специфике текста [3], Л. П. Шидукова рекомендует сопоставительный анализ на материале двух литератур [4].

Попытаемся рассмотреть возможности повышения уровня литературного образования десятиклассников, которые обеспечиваются современными технологиями школьного анализа эпического произведения.

При изучении романа или повести, по рекомендациям М. А. Рыбниковой, следует тщательно выбирать основные главы произведения. Одну из них можем читать на уроке литературы, следующую – дома, третью необходимо анализировать и в полном объеме пересказать, остальные разобрать быстро, кратко пересказывая, часть текста предлагается подготовить в форме художественного пересказа отдельным ученикам [5, с. 58]. При грамотном литературном анализе изучаемых произведений с увеличением творческой самостоятельности совершенствуется филологическая компетентность старшеклассников. Доминирующее значение имеет пошаговое усложнение заданий для этой возрастной группы школьников. Целенаправленное формирование литературной компетентности проходит путь от наблюдений над особенностями стиля произведений русских писателей, от первостепенных обобщений и выводов, касающихся отдельных стилистических компонентов, – к владению теоретико-литературным понятием стиля в конкретном анализе художественного текста [6].

В своей научной разработке, посвященной типологии школьного анализа эпоса в старших классах, И. А. Подругина констатирует, что методологическими опорами изучения художественного текста являются системность, избирательность и мера. Автор характеризует достаточно подробно три типа анализа согласно их иерархии: текстуальный, обзорный и ознакомительный [2].

Г. Г. Авдонина утверждает, что при комплексном подходе к развитию речевых навыков учащихся и анализу художественного текста решается проблема исследования коммуникативно-речевого поведения персонажей эпического произведения с целью глубокого восприятия образов литературных героев, в целом поэтики текста, а также с целью выявления авторской позиции; возрастает эффективность процесса совершенствования собственной речи школьников [1]. А. С. Федорова считает, что в литературном образовании учеников учет жанровой специфики – важнейшее условие для познания авторской концепции, постижения идейно-художественной структуры текста. Внимание к жанровому аспекту активизирует мыслительные операции на старшеклассников на уроках литературы, совершенствует навыки анализа произведения в единстве его содержания и формы. Автор исследования намечает перспективы дальнейшей разработки проблемы, связывая ее решение с вопросами сравнительного изучения разножанровых художественных текстов, жанровых модификаций в литературном наследии писателей; сопоставления художественных произведений одного жанра в творчестве писателей-классиков и современных авторов [3].

Чтобы правильно выбрать пути и формы сопоставительного изучения текстов, с точки зрения Л. П. Шидуковой, необходимо создать положительную мотивацию и эмоциональную атмосферу для восприятия избранных произведений; важно сочетать индивидуальные, парные и групповые формы работы старшеклассников; нужно интегрировать уроки русской литературы с уроками мировой литературы [4].

Из работы М. Фуко следует, что в процессе анализа текста нельзя забывать о наиболее характерных авторских функциях:

1) привязанность к институционной системе, которая вызывает, определяет и артикулирует мир дискурса;

2) принадлежность дискурса его творцу, определяемая серией специфических и сложных операций;

3) неодинаковое влияние на весь дискурс всех времен и разных типов цивилизации;

4) не являясь ссылкой на реальную фигуру, она может одновременно порождать несколько «Я», нескольких субъектов и позиций, которые могут занять разные группы людей [7, с. 451].

Филологу, работающему в старших классах, следует владеть разнообразными формами и приемами анализа эпических произведений. Основательное изучение художественного текста должно отвечать общему замыслу автора, образной системе, характеру действий, поступков персонажей в единстве с сюжетно-композиционной оформлением. Учитель обязан владеть разными видами анализа эпического повествования: культурологическим, лингвистическим, стилистическим, филологическим, контекстуальным, интертекстуальным, компаративным, психологическим, мифологическим, структуралистским, герменевтическим и др. Ему нужно вооружиться знаниями о традиционных и нетрадиционных формах уроков (лекции, круглые столы, диалоги, беседы, концерты, семинары, зачеты, деловые и ролевые игры).

Например, при изучении произведений И. С. Тургенева «Отцы и дети» или «Дворянское гнездо» на уроках литературы, в зависимости от дидактических целей, специфики ученического контингента и от владения методическим мастерством, учителем могут быть выбраны разные типы уроков. Для каждого определена своя группа методов, приемов:

– лекция;

– доклад о социально-экономических предпосылках создания произведения «Дворянское гнездо»;

– компьютерная презентация «Идейно-политический, социальный характер дискуссии на материале романа «Отцы и дети»;

– выразительное чтение диалогов;
– беседа;
– анализ биографий персонажей – Базарова и Кирсановых;
– чтение основных глав;
– литературоведческий комментарий учителя;
– комментирование;
– сочинение «Мотив счастья в романе И. С. Тургенева “Дворянское гнездо”».

Для развития креативности старшеклассников можно предложить следующие работы: проведение исследований, результатом которых является создание каталогов, публикаций, буклетов, презентаций (проект на тему «Жизненный и творческий путь И. С. Тургенева», «Мотивы прозы И. С. Тургенева» и др.); написание характеристик писателя; ролевые игры (интервью, репортажи, например «Интервью с Иваном Тургеневым» и др.).

Определение авторской концепции (морально-эстетического идеала), элементов традиционного и новаторского в художественном тексте, критическая оценка литературного произведения, анализ произведения с позиций современности должны стать прочным основанием, на которое будут опираться дальнейшие знания учеников [8; 9]. Следует избегать шаблонного подхода, традиционно определяя портреты героев или составляя планы их характеристик, необходимо использовать разные формы анализа, что позволит активизировать процесс усвоения литературного произведения, будет формировать стойкий интерес к учебному предмету, повлияет на развитие морально-этических и эстетических взглядов старшеклассников.

Таким образом, анализ обозначенной в теме проблемы доказывает, что хотя традиционные аспекты технологий обучения литературе объясняют механизм усвоения художественных произведений, однако современный филолог имеет неограниченный арсенал возможностей, чтобы качественно повысить уровень литературного образования десятиклассников, превратить уроки в мастер-класс по лингвистике, культурологии, искусствоведению, компаративистике, театральному искусству и т. д.

1. Авдонина Г. Г. Анализ художественного произведения и развитие речи учащихся старших классов с учетом элементов теории ораторского искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 24 с.
2. Подругина И. А. Типология анализа эпических произведений на уроках литературы. М.: Латмэс, 2000. 157 с.
3. Федорова А. С. Изучение произведений А. П. Чехова в 10 классе с учетом жанровой специфики : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 182 с.
4. Шидукова Л. П. Методика сопоставительного анализа произведений русской и родной литератур в системе литературного образования в школах Кабардино-Балкарской Республики: дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 147 с.
5. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя. 4-е изд., испр. М.: Просвещение, 1985. 288 с.
6. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов: в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1994. Ч. 2. 288 с.
7. Фуко М. Що таке автор? // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 1996. С. 442–457.
8. Беляева И. А. Система жанров в творчестве И. С. Тургенева. М.: МГПУ, 2005. 250 с.
9. Иссова Л. Н. Романы И. С. Тургенева. Современные проблемы изучения: учеб. пособие / Калинингр. гос. ун-т. Калининград: Изд-во КГУ, 1999. 74 с.

© Глух О. М., 2016

УДК 37.01

Е. И. Зарипова, Т. П. Кирьянова, Т. И. Лобова
E. I. Zaripova, T. P. Kiryanova, T. I. Lobova

СОБЫТИЙНОСТЬ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Обосновывается взаимосвязь гражданского и патриотического воспитания школьников. Изучаются педагогические условия, которые способствуют реализации принципа событийности в гражданско-патриотическом воспитании современных школьников.

Ключевые слова: событийность, патриотическое воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, гражданственность, патриотизм.

EVENTFULNESS IN CIVIL AND PATRIOTIC UPBRINGING OF SCHOOLCHILDREN

The interconnection between civil and patriotic upbringing is grounded in the article. The pedagogical conditions which contribute to implementation of the principle of eventfulness in civil and patriotic upbringing of modern schoolchildren are investigated.

Keywords: eventfulness, patriotic upbringing, civil and patriotic upbringing, civicism, patriotism.

В современных условиях общественного развития в России система гражданско-патриотического воспитания, имеющая в прошлом прочные, проверенные временем традиции, нуждается в совершенствовании, соответствии новым реалиям. Гражданско-патриотическое воспитание стало сегодня приоритетным направлением государственной культурной

и образовательной политики, которая реализуется в следующих документах: Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г., программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации (распоряжение Правительства РФ от 18 декабря 2006 г. № 1760-р), Федеральная целевая программа «Культура России (2012 – 2018 годы)», утвержденная постановлением Правительства РФ от 3 марта 2012 г. № 186, Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р) и др. Гражданственность и патриотизм, согласно «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» являются базовыми национальными ценностями россиян.

Проблема патриотизма и гражданственности является предметом большого числа исследований как в нашей стране, так и за рубежом.

В педагогическом словаре гражданственность определяется как качество личности, характеризующееся стремлением и умением работать во имя интересов страны, нации, ответственностью по отношению к своим обязанностям, осознанием своих прав [1, с. 145]. Гражданственность – это нравственная характеристика личности, оценивающая отношение человека к обществу, это ожидаемый результат гражданского воспитания. Это воспитание нравственности и общей культуры, законопослушания, создание условий для формирования каждой личностью своей гражданской позиции и готовности к сознательному, бескорыстному, добровольному служению своему народу. Именно гражданское воспитание формирует опыт деятельности на благо государства и общества, готовность выполнять гражданский долг и нравственную ответственность за окружающее жизненное пространство. Такое понимание гражданского воспитания позволяет согласиться с мнением ученых, которые утверждают, что гражданское воспитание не только очень тесно связано с патриотическим воспитанием, но и является одной из его составляющих. Цель патриотического воспитания – формирование морально-политических, профессиональных, психологических, физических качеств, определяющих осознанный, деятельный патриотизм.

В толковом словаре поясняется, что «патриотизм – важнейшее духовно-нравственное качество, предполагающее преданность и любовь к своему Отечеству и народу, гражданственность, выраженная в активной деятельности на благо страны» [2, с. 24]. Исследованию содержания понятия «патриотизм» посвящено довольно много работ. Большинство авторов определяют патриотизм как нравственное качество личности, характеризующее ее духовное развитие; выделяют в содержании этого понятия чувство любви к Родине в разных его проявлениях; подчеркивают необходимость определенных знаний, которыми должен обладать патриот: знание российской культуры, истории, традиций, государственной символики и др.; указывают на деятельностную установку личности: практическими делами укреплять могущество и независимость родины; стремление служить в армии; стремление к защите родины, готовность к активным действиям во имя блага, суверенитета, достоинства отечества.

Таким образом, патриотизм как качество личности проявляется в практической деятельности человека, в его стремлении отстаивать законными методами соблюдение своих прав и интересов как личности, представителя конкретного сообщества и нации; в готовности нести ответственность перед государством, своей семьей; в готовности отстаивать и защищать от всяких посягательств права и интересы своего отечества. Несомненная взаимосвязь понятий «гражданственность» и «патриотизм» позволяет говорить о гражданско-патриотическом воспитании школьников, которое направлено на формирование способности школьника проявлять свою гражданскую позицию, гражданственность в отношении и в деятельности на благо семьи, общества, государства.

Современные условия и ожидаемые результаты от гражданско-патриотического воспитания школьников требуют изменить воспитание мероприятиями на воспитание событиями. А. А. Остапенко, В. А. Слободчиков подчеркивают отличия между этими инструментами воспитания: события всегда наполнены смыслом, их цели понятны и приняты ребенком, в событии невозможно не взаимодействовать, не думать, в то время как цели мероприятий навязаны ребенку взрослыми, их не проживают. Д. В. Григорьев отмечает, что воспитание в современной школе может и должно быть организовано как взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в сфере совместного бытия (со-бытия) [3]. Внутри со-бытийной общности образуются человеческие способности, позволяющие индивиду, во-первых, входить в различные общности и приобщаться к определенным формам культуры, а во-вторых, выходить из общности, индивидуализироваться и самому творить новые формы, т. е. быть само-бытным.

Событие – это встреча, в которой формируются позиции участников, раскрываются отношения к обсуждаемым объектам и предметам через действия, поведение, знаки, жесты. Событие оставляет эмоциональный след в памяти ребенка [4, с. 139].

Из вышеизложенного следует, что реализация принципа событийности в воспитании предполагает такую организацию совместной деятельности школьников и взрослых, при которой у школьников была бы возможность самостоятельно действовать при поддержке взрослого. В рамках образовательного события организуются специальные условия для детского действия, в результате которого полученный опыт, осмысленный и осознанный, превращается в средство для достижения новой, уже более высокой, цели. Воспитание на основе реальных жизненных ситуаций обеспечивает связь между действительностью и словом педагога.

В рамках педагогической науки события классифицируются по различным признакам. По эмоциональному отклику события подразделяются на положительные (связаны с радостными, счастливыми переживаниями) и отрицательные (приносят неприятности). По степени воздействия на сознание человека выделяют биографические (являются своеобразным поворотным пунктом в биографии индивида, определяя ее траекторию) и критические (вызывают существенные изменения в жизни человека). Последние бывают

нормативными (происходят обычно в определенном возрасте и имеют определенное содержание) и ненормативными (являются нетипичными для большинства людей, непредсказуемыми). Исходя из предметной области, события дифференцируют на события-впечатления, события-мысли, события-поступки [5, с. 104].

По мнению Ю. С. Мануйлова, быть или нет тому или иному факту событием – это вопрос индивидуального сознания, а не среды [6, с. 56]. Эту точку зрения разделяет Л. И. Новикова, которая считает, что событие нельзя отрепетировать и сорганизовать. Тем не менее на основе позиции Н. Б. Крыловой выделяются следующие условия возникновения событийности в образовании:

– ситуации разворачиваются на основе естественного «хода вещей», а не по специальному замыслу со стороны;

– осуществляется ориентация на сотрудничество и взаимопомощь между всеми участниками образовательного процесса, включающая общение школьника со взрослыми, сверстниками, детьми младшего и старшего возраста;

– школьная жизнь обеспечивает ребенку ту деятельность, к которой он стремится и позволяет добавлять варианты целей, средств и способов образовательного движения, проявлять самостоятельность, инициативность и ответственность в процессе активного взаимодействия [7, с. 149].

Подчеркнем, что увиденное и лично пережитое оказывает более сильное влияние, чем простой рассказ стороннего наблюдателя, при этом эмоциональное воздействие усиливается, если событие осуществляется в жизни коллектива и связано с групповым переживанием.

Носителем «события», по мнению З. А. Степанчук, может стать:

а) совместная творческая деятельность детей и взрослых, превратившаяся в со-бытие, т. е. в совместное проживание действительности;

б) фильм, спектакль, прочитанная книга, которые помогут неожиданно найти ответ на важный для личностного роста, поиска эстетического, нравственного решения вопрос при выражении ребенком собственного отношения к миру через продукт творческой деятельности;

в) «встреча» со значимым человеком, которая может оставить заметный след в жизни ребенка [8].

Например в Омской «Гимназии № 75» создан и функционирует музей 178 стрелковой Кулагинской краснознаменной дивизии. На его базе реализуется программа «Мы – кулагинцы!», которая направлена на становление общей культуры школьников, воспитание трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к малой родине, семье, окружающей природе. В соответствии с программой:

– организуются встречи школьников с ветеранами войны, тружениками тыла и современными героями России;

– совместно со взрослыми разрабатываются и проводятся детьми тематические экскурсии «Легендарная дивизия прорыва», «Салават Карымов», «Мальчишка в солдатской шинели», «Дочь Отечества», «История офицерского кителя», «Улица героя»;

– ежегодно проводится смотр-конкурс строевой подготовки и военно-патриотической песни, переходящий в Парад Победы и шествие бессмертного полка;

– традиционно проходят «Посвящение в кулагинцы», «Встреча ветеранов-кулагинцев», акции «Письмо солдату» и «Посылка солдату» (письма и посылки солдатам срочной службы), «Ветеран живет рядом»; экскурсии в Омский автобронетанковый инженерный институт;

– для всех желающих организуются творческие конкурсы, где у участников есть возможность выразить свое отношение к историческим фактам и обстоятельствам, к реальности через рисунок, стихотворение, инсценировку литературного произведения и др.

Отметим, что такое многообразие форм и содержания воспитательных событий обеспечивает школьникам выбор цели, которую они разделяют, формы, содержания и субъектов взаимодействия. В работе школьного музея осуществляется связь прошлого и реальной жизни школьника, а взаимодействие с разными социальными субъектами помогает школьникам найти людей, разделяющих их ценности. Таким образом, школьный музей – это не только хранилище документальных материалов, реликвий прошлого, но и ресурс для событийной организации воспитания.

Одним из механизмов, создающих условия для осознания школьником пережитого как события, является организация совместной со взрослыми проектной деятельности. В этом обстоятельстве школьный музей является источником исторических фактов, на основе которых школьники выполняют исследовательские проекты. Например, ученицей 5-го класса выполнен проект «Дочь Отечества», основанный на архивных материалах, переданных семьей ветерана 178 стрелковой Кулагинской краснознаменной дивизии, фронтовой медсестры Полины Васильевны Акимовой. В школьном музее долгое время хранится китель офицера, переданного семьей Петра Алексеевича Белогуба. Экспонат стал объектом исследования еще одной детской работы. Учеником 6 класса была проделана работа по поиску архивных материалов, связанных с именем героя. Таким образом, родился еще один исследовательский проект «Офицерский китель». Интересным исследовательским проектом стала работа учащихся 5 класса о тружениках тыла завода Омсктрансмаш по инициативе работников заводского музея и администрации города. По инициативе школьников на базе музея выполнены проекты «Свет победного мая (городской телекоммуникационный проект школьников 5–9 классов)», «Мальчишка в солдатской шинели», «Полотно Победы», «Это нашей истории строки» и др.

С точки зрения событийной организации гражданско-патриотического воспитания является интересным опыт учителей начальной ступени гимназии.

Во время традиционных экскурсий в городской парк Победы в канун 9 Мая учащиеся, родители и учителя переживают настолько сильные эмоции, наполняются искренним чувством благодарности ветеранам, сопричастности к этому великому празднику, что впечатления выплескиваются в создание видеороликов, презентаций, слайдов, плакатов, рисунков, макетов.

Группа ребят 3 класса решила выразить свое отношение к подвигу воевавших омичей в пластилиновой анимации. К реализации идеи подключились классный руководитель, несколько родителей и педагог городского центра духовно-нравственного развития «Исток» (студия анимации).

В результате совместного проекта «Героям войны омичам посвящается» создан музыкальный мультфильм с вылепленными из пластилина героями, который демонстрировался в гимназии и был представлен на городском конкурсе малой пластилиновой скульптуры «Пластилиновая ворона» в номинации «Анимационный пластилиновый мультфильм» по теме «Мой родной город Омск». Мультфильм, который занял первое место на конкурсе, воодушевил других ребят, и группа аниматоров выросла. Решили участвовать во всероссийском сетевом проекте «Пластилиновые мульти-пульти». В нем приняли участие 35 команд из разных городов и сел России. На первом этапе проектирования участники освоили новые для себя технологии: лепка из пластилина и глины персонажей в виде малых скульптурных форм; сценография – выбор интерьера, места действия, времени года, количества предметов, деталей, подбор цвета пластилина, смешивание цвета; покадровая съемка с передвижением. На втором этапе прошла викторина, в которой дети выполняли разные творческие задания, соревновались между собой, обсуждали идеи для будущего воплощения. Команда омичей решила, что их мультфильм будет посвящен 300-летнему юбилею Омска. На этапе «Пластилиновая кухня» дети искали рецепт материала для изготовления персонажей мультфильма, сравнивали свойства разных материалов и, выбрав оптимальный для своих условий, изготовили их. На этом же этапе был одобрен сюжет на основе стихотворения Ольги Григорьевой «Любимый Омск, или Приключения Степки и Любочки на Времялете» и распределены роли: режиссер, сценарист, декораторы, художники-кукольники, актеры для озвучивания. Для того чтобы успешно справиться со своими ролями, дети собрали информацию об исторических личностях, которые упоминаются в сюжете и узнали много нового об Омске и омичах. На этапе «Мастерская мульти-пульти» вся команда научилась делать декорации и персонажей по сюжету мультфильма.

Для покадровой съемки оборудовали в классе уголок. Один фотографирует, остальные двигают фигуры в соответствии со сценарием. Этап озвучивания проходил в соответствии со сценами, перезаписывали много раз. Чтобы имитировать тиканье часов, придумали записать стук маятника. Дети предложили добавить звуки пения птиц и песню в конце. Отдельно проводили монтаж. По отзывам детей это была «очень увлекательная, интересная, познавательная, иногда веселая, а иногда трудная и утомительная» деятельность, которая получила положительный отклик у участников. Кроме освоенных новых технологий школьникам запомнилось совместное обсуждение приемов съемки, общение не только с одноклассниками, но и общение через форум с другими участниками проекта. В процессе взаимооценки продуктов деятельности на разных этапах проектирования ребята вместе выбрали тему, обсуждали сценарий мультфильма, выслушивали мнение каждого и старались учесть все предложения. Каждый участник проекта выбрал дело «по душе» в общем деле, все посмотрели и оценили по разработанным критериям мультфильмы других команд и составили комментарии. Несомненно, что командный художественно-творческий опыт участников проекта, насыщенный переживаниями и эмоциями, стал личностно-значимым для каждого из них, а создание мультфильма «С Днем рождения, любимый Омск!» – событием. Ребята приняли участие в региональном конкурсе медиапроектов в образовании «Омску 300 лет» (Всероссийская конкурсная площадка медиа-проектов в образовании Media Battle) и заняли 1 место в номинации «Лучший видеоролик к 300-летию Омска».

Теоретические обобщения и примеры из практики педагогов омской гимназии позволяют заключить, что педагогическими условиями создания событийности в гражданско-патриотическом воспитании современных школьников являются следующие:

– задействованы реальные личностно-значимые для школьника жизненные ситуации, связанные с семьей, городом, регионом проживания и страной в целом;

– организовано взаимодействие школьников с социальными партнерами образовательного учреждения, сверстниками, младшими школьниками;

– созданы возможности для выбора школьником предпочитаемой деятельности на благо семьи, общества, государства, ее цели, содержания, способа, места осуществления и проявления эмоционального отклика на важное для него событие.

1. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 343 с.

2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1980. Т. 3. 556 с.

3. Григорьев Д. В. Воспитание в сети событий // Воспитательная работа в школе. 2006. № 6. С. 49–58.

4. Чепкова О. Н. Пространственный подход к организации современного образования, воспитания и развития детской одаренности // Ученые записки ЗабГГПУ. 2011. № 6. С. 136–141.

5. Соловьев Г. Е. Событийный подход в воспитании школьников // Вестник Удмуртского университета. 2009. № 2. С. 103–111.

6. Мануйлов Ю. С. Язык «со-» // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. М., 2010. Вып. 1. С. 51–56.

7. Крылова Н. Б. Условия проявления событийности образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. М., 2010. Вып. 1. С. 136–145.

8. Степанчук З. А. Событийность образовательного процесса в начальной школе // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (Москва, декабрь 2012 г.). М., 2012. С. 140–143.

© Зарипова Е. И., Кирьянова Т. П., Лобова Т. И., 2016

УДК 378.014

Ю. В. Казаченок
Yu. V. Kazachonok

К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПРОДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ

В статье активизация самопрезентационной деятельности студентов рассматривается как продуктивная педагогическая стратегия. Дается определение «самопрезентации» и рассматриваются ее основные виды. Представлено методическое обеспечение разделов мини-программы активизации самопрезентационной деятельности студентов.

Ключевые слова: самопрезентация, сущностные характеристики самопрезентации, виды самопрезентации, мини-программа активизации самопрезентационной деятельности.

TO THE QUESTION OF ACTIVIZATION OF SELF-PRESENTATION ACTIVITY OF STUDENTS AS PRODUCTIVE PEDAGOGICAL STRATEGY

The activation of self-presentation activity of students is considered as a productive pedagogical strategy in the article. The definition of the term “self-presentation” is given and its main types are considered. The methodological support for sections of the mini-program of activation of self-presentation activity of students is presented.

Keywords: self-presentation, intrinsic characteristics of self-presentation, types of self-presentation, mini-program of activation of self-presentation activity.

В сложившейся социально-экономической ситуации при отсутствии планового заказа на подготовку специалистов российские образовательные учреждения высшего профессионального образования оказались вовлеченными в конкурентную борьбу друг с другом на рынке образовательных услуг, а их выпускники – в конкурентную борьбу на рынке труда [1]. В этих условиях способность эффективно выстраивать отношения в различных сферах жизнедеятельности, умело презентовать себя приобретает особое значение. Способность профессионала эффективно презентовать свои личностные качества, квалификацию являются значимыми факторами достижения профессионального успеха, определяют социальную и профессиональную конкурентоспособность личности.

Общеизвестно, что процессы конкуренции охватывают все сферы жизнедеятельности человека. Проблемой нашего педагогического исследования является изучение системы формирования культуры конкурентных отношений.

Учитывая мнения исследователей, а также свой педагогический опыт, мы пришли к выводу, что одной из эффективных педагогических стратегий является активизация самопрезентационной деятельности студентов.

Научный интерес к изучению феномена самопрезентации непреклонно растет. Соглашаясь с мнением О. А. Пикулёвой [2], мы выделяем ряд сущностных характеристик самопрезентации, отраженных в таблице 1.

Таблица 1

Сущностные характеристики самопрезентации

Характеристика	*Сущность*
Определение	Самопрезентация личности представляет собой социально-психологический феномен, постоянно проявляющийся в поведении человека в ситуациях социального взаимодействия, особенности которого обусловлены совокупностью индивидуально-психологических, социально-диспозиционных и ситуационных факторов
Инструменты	Самопрезентация личности является одной из форм взаимодействия с социальной средой; инструментами ее (самопрезентации) являются средства вербального и невербального поведения, оформления внешности и принадлежащих субъекту социальных символов
Виды самопрезентации	1) По критерию осознанности действий: осознаваемая и неосознаваемая (автоматическая). 2) По критерию опосредованности: непосредственная (субъект – объект) и опосредованная. 3) По критерию ведущего мотива: ассертивная (поведение, направленное на создание нового образа в глазах окружающих) и защитная (действия, направленные на воссоздание положительной идентичности или на изменение уже существующей). 4) По критерию целенаправленности управления впечатлением, значимости объекта и целей взаимодействия: проактивная (значимый объект или цель, действия более осознанные) и реактивная (автоматическая, при осуществлении которой субъект не ставит для себя цель произвести определенное впечатление). 5) По критерию длительности осуществления самопрезентационных действий: тактическая (краткосрочный поведенческий акт) и стратегическая (более долгосрочный)

Присоединяясь к мнению отечественного исследователя И. Б. Захаровой [3, с. 9], мы считаем, что ориентирование студента на успешную самопрезентацию характеризуется как продуктивная педагогическая стратегия, реализуемая с помощью совокупности социально-педагогических условий, методов и средств, направленная на решение педагогической задачи, связанной с ознакомлением и оказанием помощи студентам в осознании собственных возможностей создать благоприятное впечатление о себе посредством конструктивных способов взаимодействия с другими людьми в процессе деятельности или общения.

Несмотря на то, что среди исследователей нет единых взглядов на феномен самопрезентации и определение ее сущности основано на анализе явлений разнопланового порядка, все же исследователи сходятся в том, что самопрезентация является активным процессом конструирования личностью своей социальной идентичности, который помогает человеку взаимодействовать с другими людьми, трансформировать их восприятие образа «Я». Приучение студентов себя правильно самопрезентовать может способствовать их конкурентному продвижению в различных сферах жизнедеятельности. Также ученые обращают внимание на то, что молодым людям необходимо оказывать поддержку в создании собственного самопрезантационного образа, в развитии коммуникативных навыков и способности социализироваться и адаптироваться через получение соответствующих знаний и умений.

Нами разработана мини-программа для активизации самопрезентационной деятельности. Методическое обеспечение разделов мини-программы отражено в таблице 2.

Таблица 2

Методическое обеспечение разделов мини-программы активизации самопрезентационной деятельности

Раздел программы		*Методическое обеспечение реализации программы*		
		Методы	*Средства*	*Формы*
Раздел 1 *Театрально-иллюстративный*	Организация наблюдения студентов за ораторским искусством, особенностями сценической речи	Интерактивные методы, экскурсия, поход в театр, встреча, конференция, семинар-дискуссия, круглый стол и др.	Видеоматериалы, периодические, научные и научно-популярные издания, УМК, профессиограмма экономиста и др.	Лекция, семинар, консультация, самообразование и др.
Раздел 2 *Информационно-ориентирующий*	Накопление теоретических знаний о способах эффективной самопрезентации.	Лекция, беседа, проблемное изложение материала, интерактивные методы, экскурсия, встреча, объяснение, конференция, семинар-дискуссия, круглый стол и др.	Учебные пособия, периодические, научные и научно-популярные издания, УМК, видеоматериалы, профессиограмма экономиста и др.	Лекция, семинар, консультация, самовоспитание и др.
Раздел 3 *Вербально-практический*	Включение в игры коммуникативно-вербального характера, создание реальных ситуаций самопрезентации	Интерактивные методы, тренинг, конференция, семинар-дискуссия, круглый стол и др.	Имитационные, рефлексивно-деловые игры, УМК, система задач и заданий и др.	Практические занятия, семинар, производственная практика, самостоятельная работа и др.

Итак, предлагаемая педагогическая стратегия реализует ряд функций:

• информационная – обогащает студентов социально-психологическими и культурологическими знаниями успешной самопрезентации;

• коммуникативная – заключается в развитии коммуникативных способностей;

• регламентационная – упорядочение и освоение новых способов деятельности и взаимодействия субъектов;

• компенсационная – выявление в процессе взаимодействия недочетов профессионального становления и др.

С нашей точки зрения, для полноценной реализации данной педагогической стратегии важна целенаправленная активизация практико-ориентированной деятельности студентов, которая предполагает осуществление следующих процедур:

• проведения инструктажа по организации и регламенту проведения самопрезентации;

• применения средств театральной педагогики и тренинговых упражнений;

• разработки комплекса дидактических материалов по организации самостоятельной работы студентов;

• регулярного мониторинга деятельности студентов.

Активизация самопрезентационной деятельности студентов выступает как продуктивная педагогическая стратегия. Она способствует формированию культуры конкурентных отношений за счет обучения студентов правильно себя презентовать и тем самым способствует конкурентно-

му продвижению к лидерству, созданию возможностей для развития способностей быстро адаптироваться, социализироваться и побеждать в конкурентных отношениях.

1. Казаченок Ю. В. Построение содержания учебных занятий на основе сотрудничества со структурами занятости как педагогическое условие формирования конкурентоспособности выпускника вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Секция «Образование. Педагогические науки». Челябинск: Издат. центр ЮУрГУ, 2012. № 14(273). С. 6–79.

2. Пикулева О. А. Социальная психология самопрезентации личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 45 с.

3. Захарова И. Б. Социально-педагогическое ориентирование личности студента на успешную самопрезентацию в образовательном процессе : автореф.дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2003. 23 с.

© Казаченок Ю. В., 2016

УДК 371

В. В. Лоренц
V. V. Lorents

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ И КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается технология социально-культурного проектирования, цели и задачи социально-культурных и культурно-просветительских проектов в контексте решения приоритетных направлений Стратегии воспитания в РФ.

Ключевые слова: социально-культурное проектирование, культурно-просветительская деятельность, гражданская позиция.

SOCIO-CULTURAL AND CULTURAL-EDUCATIONAL PROJECTS AS AN OPPORTUNITY TO FORM THE ACTIVE CITIZENSHIP OF SCHOOL STUDENTS

The article considers the technology of socio-cultural project development, goals and objectives of socio-cultural and cultural-educational projects in the context of the priority directions of Strategy of Education in the Russian Federation.

Keywords: socio-cultural project development, cultural-educational activities, citizenship.

Приоритетной задачей Российской Федерации, согласно Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 г., является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [1, с. 1].

Особое внимание уделяется развитию активной гражданской позиции школьника в целях содействия реализации и развития лидерского и творческого потенциала детей, поддержке ученического самоуправления для подготовки школьников к жизни в обществе.

Организация социокультурной внеурочной деятельности направлена на удовлетворение и развитие культурных потребностей и интересов как отдельной личности, так и социума в целом. Современный педагог способствует решению многих социальных проблем с помощью вовлечения учащихся в социально значимые проекты, организации коллективных творческих дел социального значения, проводя просветительскую работу со всеми субъектами образования. Социально-культурная деятельность – это деятельность, направленная на создание условий для наиболее полного развития, самоутверждения и самореализации личности и группы (студии, кружки, любительские объединения) в сфере досуга. Формами социокультурной деятельности являются также тематические вечера, читательские конференции, устные журналы, кинолектории, общественные и любительские объединения по интересам и т. п. Большое место в социокультурной деятельности занимает художественная самодеятельность, клубная работа, любительские театры и др.

В педагогической науке и практике отмечаются следующие особенности социокультурной деятельности, лежащие в основе проектирования различных программ и проектов социального значения. Это деятельность, которая:

– осуществляется в свободное время;

– отличается свободой выбора, добровольностью, активностью;

– характеризуется многообразием видов;

– наличием большого количества институтов, создающих условия для ее осуществления (школа, музей, библиотека, клуб, театр и пр.)

Социокультурная деятельность характеризуется гуманистическим, культурологическим и развивающим характером, выполняет развивающие, информационно-просветительские, культурно-творческие и оздоровительные

функции. Особое значение в развитии личности детей и подростков социокультурная деятельность приобретает тогда, когда она целенаправленно проектируется педагогом. В социально-педагогической литературе отмечено, что задачами социально-культурного проектирования являются:

– создание условий для развития социокультурного субъекта (личности, общности, общества в целом);

– самореализация человека в основных сферах его жизнедеятельности путем оптимизации его связей с социокультурной средой, разрешения или минимизации проблем, характеризующих неблагоприятные обстоятельства его жизнедеятельности;

– активизация совместной деятельности людей по поддержанию культурной среды, ее конструктивному изменению собственными усилиями;

– обеспечение благоприятных условий для саморазвития культурной жизни посредством стимулирования механизмов самоорганизации, осмысленного сочетания и поддержки исторически сформировавшихся и новых социокультурных технологий, элементов, явлений [2, с. 8].

В основе технологии социально-культурного проектирования лежит проблемно ориентированный анализ ситуации. Учитывая, что все проекты и программы представляют собой относительно самостоятельную, законченную и логически выстроенную последовательность мероприятий и акций, ориентированных в конечном счете на разрешение (или оптимизацию) проблем, характерных для определенных социальных групп, первым шагом в цепочке задач, решаемых в процессе разработки проекта, является анализ проблем, содержание которых в дальнейшем определяет всю логику проектирования. Поэтому доминирующим принципом разработки любого типа программ, независимо от их характера и радиуса действия, является проблемно-целевая ориентация – принцип, практическая реализация которого обеспечивает ряд дополнительных технологических достоинств и возможностей. Знание реальных проблем позволяет:

– точно определить области проектной деятельности (или приоритетные направления социально-культурного проектирования), определить аудиторию проекта (социальную категорию или общность людей – носителей проблем);

– квалифицированно разработать содержательную часть программы, т. е. сформулировать цели и задачи, определить виды социально-культурной деятельности, которые в рамках проекта рассматриваются в качестве средства решения проблем;

– определить социальные силы, заинтересованные в реализации проекта (силы поддержки, потенциальных и реальных партнеров, источники финансирования).

Последнее обстоятельство очень важно не только с позиции реальности осуществления проекта, но и с точки зрения эффективности культурной политики – ее важнейшим условием является отражение проблем в структурах власти. Принцип проблемно-целевой ориентации социально-культурных программ технологически обеспечивается методом проблемно-ситуационного анализа, суть которого составляет диагностика социально и личностно значимых проблемных ситуаций на различных уровнях функционирования социокультурного субъекта. Основными категориями проблемно-ситуационного подхода являются: ситуация, проблема, проблемная ситуация, социокультурная ситуация, среда обитания человека, образ жизни.

В практике разработки социально-культурных проектов выделяют следующие [3, с. 276].

Социально-культурные проекты историко-культурной направленности, осуществляющиеся в форме общественного объединения, могут решить целый ряд социально-культурных проблем и педагогических задач (восстановление и развитие культурно-исторической среды обитания, ценностей и традиций, воспитание молодежи на основе непосредственного контакта с историей и культурой, формирование социально и граждански активной личности, творческое освоение исторического и культурного опыта). Особое место в сфере исторической культуры занимают проекты и программы, ориентированные на проблемы и интересы конкретной этнической группы. В зависимости от идеи проекта, его аудиторию могут составить представители различных этнических групп, имеющие специфические социокультурные проблемы.

Смысл оздоровительных программ, осуществляемых на базе культурно-досуговых учреждений, заключается в том, чтобы предоставить человеку дополнительные условия для достижения физического и психического благополучия, обеспечить широкий выбор программ физкультурно-оздоровительной ориентации, сформировать навыки самостоятельного обеспечения нормальной жизнедеятельности организма.

Социально-педагогические проекты ориентированы на нравственное совершенствование личности, они должны способствовать ликвидации образовавшегося в обществе дефицита позитивных социальных отношений, распространять и утверждать этику ненасильственного и бесконфликтного решения социальных и личностных проблем.

Проблемное поле социально-психологической культуры включает в себя: социально-психологическую неадаптированность, рост межэтнической напряженности, взаимонепонимание и неприятие этнокультурных различий.

В области проектирования, связанного с исторической культурой и культурной политикой, рассматриваются наиболее актуальные проблемы, свидетельствующие о неблагополучии общества в отношении к собственной истории: утрата исторической преемственности духовно-нравственных идеалов, отсутствие интереса к культурному наследию, к национальным формам культурного творчества и т. д.

Проекты и программы в сфере профессиональной культуры могут быть классифицированы следующим образом и, соответственно, решать различные задачи, например:

– образовательные и профориентационные, ориентированные на формирование личности, стремящейся к максимальной реализации интеллектуальных, эмоциональных и творческих возможностей в трудовой деятельности. Процесс обучения в рамках такого проекта должен по возможности дополнять и компенсировать издержки школьного образования, охватывая все сферы человеческой жизнедеятельности: труд, отдых, семью, профессию, досуг и т. д.;

– социально-реабилитирующие (например, программа для пожилых людей, способствующая освоению какой-либо новой для них профессий);

– профессионально-адаптирующие (профессиональные клубы, создающие условия для наиболее полного самовыражения личности специалиста, реализации творческого потенциала человека в рамках основной профессии, формирования профессиональной этики);

– профессионально-компенсирующие (в этом случае программа выступает в качестве средства решения проблем, вызванных отсутствием условий для самореализации в рамках основного вида деятельности).

В качестве примера проекта можно привести проектирование и реализацию социокультурного проекта, осуществленного в сельской местности.

Социально-культурный проект *«Детский уличный союз».*

Цель – создание условий для приобретения юными жителями села опыта созидательной жизни через организацию детского движения в районном центре Нововаршавка (Омская область).

Задачи:

– объединение сельского сообщества на основе совместной деятельности по преобразованию поселка и использование созидательного потенциала сельской среды в воспитании растущего человека;

– привлечение внимания органов местного самоуправления и общественности к проблемам воспитания детей;

– нравственное оздоровление сельской среды;

– овладение учащимися новыми видами деятельности (проектирование, исследование, конструирование и т. д.).

Основными направлениями реализации данной программы являются: разработка и осуществление детских проектов: «ЛУЧ» (Лучшая Улица Человеку); музей «Сельский школьник»; «Село как школа»; эвриканская программа «ЭВН» и «Эврика-Медиа» и пр.; установление гражданского диалога с сельским сообществом: ежегодный сход детских уличных команд с представителями властных структур, жителями села; встречи с почетными гражданами села, уроки в «семейных гнездах», на завалинке; круглые столы с приглашением руководителей различного ранга; использование средств массовой информации (школьно-сельская газета, районная газета, местное телевидение и т. д.).

В рамках осуществления *детского социально-культурного проекта «ЛУЧ»* планировалось участие многих детских уличных команд, каждая из которых должна была обозначить проблемы своей улицы. В практике осуществления проекта эти проблемы выявились в большом количестве бродячих кошек и собак, захламленности территории вокруг некоторых домов, обилии сорняков по обочинам дороги, наличии людей преклонного возраста, нуждающихся в помощи, отсутствии детских игровых площадок и т. д.

Реализация социокультурного проекта позволила основательно решить накопившиеся в Нововаршавке социальные проблемы и проблемы сельского благоустройства за счет собственных ресурсов жителей улицы, привлечения к ним властей и предпринимателей, освещения организации работы над проектом местных СМИ.

В социально-педагогической литературе практика проектирования социально-культурных программ рассматривается в последовательности этапов их разработки.

Первый этап – диагностический. Главное его содержание составляет всесторонний анализ ситуации и выявление наиболее актуальных и типичных проблем, требующих социокультурных решений.

В рамках проектирования данный этап является основополагающим. Это обусловлено тем, что, как уже отмечалось, социально-культурная программа не простой набор мероприятий, а представляет собой систему форм, методов, различных акций и организационных структур, взаимоувязанных единой целью и ориентированных на решение определенного рода проблем.

Второй этап – нормативно-прогнозный. Он предполагает предвидение, вероятностные суждения о состоянии ситуации в будущем, о перспективах ее развития как при условии сохранения имеющихся тенденций и стихийного развития соответствующих процессов, так и в том случае, если они будут изменены в желаемом направлении в результате управленческого решения или реализации того или иного социально-культурного проекта.

Третий этап – концептуальный. Его суть заключается в том, что на основе анализа проблем, характеризующих ситуацию, определяются приоритетные направления социально-культурного проектирования и формулируются перспективные цели, связанные с решением основного круга проблем.

Четвертый этап – проектно-планирующий. Как уже отмечалось, основой проектирования социокультурной программы служит определенная концепция приоритетных направлений, разработанная на предыдущем этапе. Поэтому следующий после концептуального – проектно-планирующий этап проектирования призван осуществить переход от общей концепции приоритетных направлений социокультурной деятельности к планированию конкретных мероприятий и действий по их осуществлению.

Пятый этап – исполнительско-внедренческий – определение содержания и создание условий его реализации. То есть воплощение в жизнь того проекта и плана, которые были разработаны на предыдущем этапе.

Шестой этап – контрольно-коррекционный, на котором обобщаются и анализируются промежуточные результаты реализации программы в целом и отдельных ее элементов, учитывается их социальная эффективность и производятся соответствующие корректирующие действия [2, с. 8].

Практическая деятельность педагога часто связана с организацией *социокультурной и педагогической среды*, стимулирующей развитие и саморазвитие школьника. Ведущими целями создания такой среды являются:

– включение учащихся в различного рода творческую деятельность с использованием форм социокультурной деятельности;

– формирование доминанты саморазвития и самосовершенствования личности;

– развитие социально-значимой субкультуры детей и подростков в рамках создания реального культуротворческого процесса;

– приобщение детей к сохранению природы и исторических памятников, к традициям и народным ремеслам;

– включение школьников в современные формы хозяйствования (участие в создании технических и коммерческих программ);

– организация культурно-досуговой деятельности в среде и др.

Вместе с тем создание социально-культурной среды связано с организацией различных видов просветительской деятельности, таких как педагогическое просвещение родителей, общественности.

Просветительская деятельность педагога может осуществляться в разной форме: лекции, лектории и педагогические клубы для родителей и общественности, беседы, семинары, выставки, участие в работе методических объединений и педагогических советов, организация конференций и выставок литературы и др.). Основной смысл просветительской работы – знакомство с современным состоянием педагогической науки, основными закономерностями и условиями развития человека. Просветительская деятельность педагога направлена на формирование представления о практической значимости педагогического знания и педагогической помощи формирующемуся человеку, а также на построение педагогического процесса с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся.

При таком подходе к проектированию социально-культурной деятельности в образовательном учреждении главной задачей становится наполнение культурно-образовательного пространства жизнедеятельности всех субъектов образования новым содержанием, которое помогло бы формировать интересы к освоению новых видов социально-культурной деятельности, позволяющих заполнить досуг, расширить кругозор, адаптироваться к меняющемуся миру; повысить коммуникативную культуру личности, развить навыки творческого самовыражения и принятия решений, сформировать потребности в самореализации в социально значимых формах.

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf (дата обращения: 25.12.2015).

2. Орлова Э. А. Проблемно ориентированное социокультурное проектирование. Теория и методология // Теоретические основания культурной политики. М., Рос. ин-т культурологии, 2006.

3. Петрусевич А. А., Лоренц В. В. Практика современного образования: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. 300 с.

© Лоренц В. В., 2016

УДК 378.016: 821

Д. С. Мацько
D. S. Matsko

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (на примере литературы Англии)

Статья посвящена проблеме формирования гуманистических ценностей будущих учителей на основе изучения художественной литературы. Предложены критерии гуманистической направленности литературного произведения. Автор анализирует возможности использования различных типов заданий для формирования системы ценностей будущих учителей в процессе изучения литературы Англии.

Ключевые слова: будущий учитель, гуманистические ценности, признак гуманистической направленности литературного произведения, литература Англии.

STUDYING ENGLISH LITERATURE AS A MEANS OF FORMING HUMANISTIC VALUES OF WOULD-BE TEACHERS

The article deals with the problem of forming humanistic values of would-be teachers. The analysis of the basic categories helps the author to define the notion “humanistic values”. The criteria of humanistic orientation of literary works are revealed in the article. The author analyzes the potential of different tasks for forming future teachers’ set of values.

Keywords: would-be teacher, humanistic values, criteria of humanistic orientation of literary work, English Literature.

Развитие гражданского общества находится в прямой зависимости от его ценностной системы и ценностных ориентаций каждого человека. Конечной целью системы образования является воспитание интеллектуально развитой и духовно богатой личности. Достижение поставленной цели в значительной мере зависит от личности учителя, гуманистической направленности его профессиональной деятельности. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте указывается, что выпускник вуза должен осознавать значение гуманистических ценностей для развития современной цивилизации, уважать своеобразие иноязычной культуры и ценностные ориентации иноязычного социума [1, с. 3]. Как следствие, проблема формирования гуманистических ценностей будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки приобретает особую актуальность.

Необходимость формирования гуманистических ценностей требует осмысления содержания этого понятия. В психолого-педагогической литературе гуманность трактуется как совокупность нравственно-психологических качеств, выражающая одну из важнейших характеристик направленности личности – направленности на отношение к человеку как к высшей ценности [2].

У категории «ценность» большое количество определений, что обусловлено ее многоаспектностью. Существует по крайней мере два подхода к определению сущности ценностей. Одна группа ученых (С. Ф. Анисимов, О. Г. Дробницкий, Ю. Р. Саарнийт и др.) полагают, что ценность может иметь положительное или отрицательное значение в зависимости от отношения субъекта к предмету или явлению окружающей действительности. В частности, О. Г. Дробницкий считает, что «…всякая ценность имеет смысл только в сравнении со своим антиподом: хорошее потому и называется таким, поскольку есть еще плохое» [3, с. 36]. По мнению Ю. Р. Саарнийта, к ценностям следует относить объекты и явления, являющиеся предметом устремлений, интереса, потребности для того или иного субъекта (личности, группы, общества) [4, с. 57].

Другие ученые (А. В. Гулыга, В. П. Тугаринов) считают, что ценности по своей природе положительны и не могут нести никакого отрицательного значения. Так, В. П. Тугаринов замечает, что «…сказать «антиценности» – означает признать за «отрицательными ценностями» достоинство ценностей, что является абсолютно неправильным» [5, с. 9]. На наш взгляд, вторая позиция наиболее адекватна задаче воспитания будущих учителей.

Под системой гуманистических ценностей учителя мы понимаем *сложное личностное образование, включающее в себя совокупность значимых идей, норм, принципов и идеалов общественной и профессиональной деятельности, которые формируют активную жизненную позицию педагога, положительное отношение к личности ученика и направлены на творческую реализацию задач духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения*.

Важным инструментом нравственного воспитания личности является искусство, поскольку оно способствует обновлению внутреннего мира человека, своеобразному катарсису. В вопросе формирования гуманистической направленности личности особое место среди всех видов искусства принадлежит литературе. Говоря о возможностях литературы в духовно-нравственном воспитании человека, Е. В. Квятковский подчеркивает, что выводы, сделанные после прочтения литературного произведения, порождают соединение эмоций и интеллекта, совместную работу сердца и разума, пробуждают аналитическую мысль читателя [6, с. 25]. Как справедливо замечает Н. Ю. Донченко, текст выступает педагогическим и культурным явлением, побуждающим студентов к постижению истоков индивидуальной творческой деятельности писателя, раскрывающим ценности культуры, социума и жизни человека, обнажающим смыслы этих ценностей посредством специфической организации языковых единиц текста [7, с. 19].

В вопросах духовно-нравственного воспитания личности литература призвана выполнять двуединую функцию: с одной стороны, способствовать формированию гуманистических ориентиров личности, а с другой – корректировке уже существующих ценностных взглядов индивида. В этой связи возникает потребность в определении признаков гуманистической направленности литературного произведения. Следует отметить, что вопрос определения критериев ценности искусства и продуктов художественной деятельности личности получил осмысление в работах ряда отечественных и зарубежных ученых. Так, М. С. Каган среди признаков ценности произведений искусства выделяет небанальность искусства и его социальную направленность [8]. Другие же исследователи (В. П. Большаков, Е. В. Квятковский) к ценностным признакам художественного произведения относят эмоциональность и эстетичность [6; 9]. Согласно В. П. Большакову определение ценности художественного произведения только с позиции его социальной значимости имело отрицательные последствия для культуры СССР, когда ценными признавались «идеологически правильные» произведения, а произведения, не вкладывавшееся в идеологические догмы, выталкивались за границы культуры [9, с. 38].

Приобщение человека к ценностям литературного произведения возможно только в том случае, если это произведение создало эмоциональный отклик у читателя. Одним из существенных признаков гуманистической направленности литературного произведения является ориентация на сопереживание.

В процессе работы над книгой читатель раскрывает идейную ценностную нагрузку произведения через восприятие авторского стиля, оценку действий и характеров персонажей. Литература показывает положительные и отрицательные стороны жизни, радости и огорчения, торжество добра над злом и, напротив, зла над добром, все то, что чем полна жизнь человека и общества. Безусловно, мы не призываем выбирать произведения, руководствуясь исключительно «высокими» идеалами. В противном случае, нас можно было бы обвинить в следовании «канонам викторианской морали». Духовно-нравственное воспитание личности можно осуществлять и через формирование у студентов стойкого неприятия к антигуманным поступкам и принципам. Таким образом, признаком гуманистической направленности литературного произведения является его эстетическая ценность.

Проникновение в повседневную жизнь массовой культуры и массовой литературы обусловлено достаточно жестким ритмом жизни и, как следствие, потребностью в релаксации, желанием на некоторое время абстрагироваться от проблем повседневной жизни. В то же время массовая культура нередко пропагандирует далеко не нравственные идеалы, что продиктовано нацеленностью авторов на коммерческий успех. Поэтому признаком гуманистической направленности литературного произведения выступает социальная значимость.

Наличие вышеперечисленных признаков не является залогом того, что то или иное художественное произведение будет способствовать формированию гуманистических ценностей личности. Актуализация гуманистического ценностного потенциала произведения в значительной степени зависит от деятельности преподавателя, его умения вычленить вместе со студентами идеалы и принципы гармонизации общественных и межличностных отношений. На основе анализа опыта преподавания курсов «Литература Англии» и «Детская английская литература» постараемся определить виды заданий, которые, как нам кажется, будут способствовать актуализации гуманистического потенциала литературного произведения и, как следствие, формированию гуманистических ценностей будущих учителей.

Мы уже говорили, что реализация воспитательного потенциала литературного произведения возможна только в том случае, если произведение вызвало у читателя (в данном случае – студента) эмоциональный отклик. Эмоциональный же отклик способна вызвать актуальная для студентов тема (проблема). Так, во время изучения сказки О. Уайльда «Соловей и Роза» мы предложили студентам ряд вопросов, которые предшествовали чтению (pre-reading questions). Среди предложенных вопросов были, в частности, следующие: 1) Why did the Nightingale sacrifice his life for the Student? (Почему Соловей пожертвовал своей жизнью ради Студента?) 2) Whom do you sympathize with: Nightingale, Student, Girl? Why? Why not? (Кому Вы сопереживаете: Соловью, Студенту, Девушке? Почему? Если нет, то почему?) 3) If you were in the shoes of …., what would you do? Why? Why not? (Если бы Вы были на месте……., как бы Вы поступили? Почему? Если нет, то почему?). Как видим, предложенные вопросы затрагивали актуальную для студенческой молодежи тему любви и человеческих взаимоотношений. Причем вопросы были построены по принципу проективной методики (мы просили студентов поставить себя на место героев сказки). На наш взгляд, раскрытию гуманистического потенциала литературного произведения будет способствовать постановка преподавателем заданий / вопросов (pre-reading questions – вопросы, предшествующие чтению), отражающих потребности и интересы студенческой молодежи.

Неотъемлемой составляющей процесса формирования гуманистических ценностей является когнитивный компонент. Иными словами, ценность становится частью культуры отдельной личности только в том случае, когда человек понимает ее сущность. Чем самостоятельнее был студент в определении сущности и места ценности, тем более устойчивое положение эта ценность займет в структуре личности. Имея в виду самостоятельный характер поиска истины, в процессе формирования гуманистических ценностей будущих учителей мы предлагаем использовать проблемное обучение. Проблемное обучение предполагает совместный поиск преподавателя и студентов. Как справедливо замечает В. И. Загвязинский, «… проблемное обучение используется не на всяком материале, а только на таком, который допускает возможность неоднозначных, часто альтернативных подходов, оценок, трактовок» [10, с. 88].

Проблемное изучение литературы может проходить в форме *проблемной ситуации*, *дискуссии* или *диспута*. Успешность дискуссии зависит от соблюдения преподавателем следующих правил организации обсуждения: 1) тема дискуссии должна быть актуальной и интересной для студенческой молодежи; б) тема дискуссии не должна быть навязана преподавателем; в) преподаватель является равноправным участником дискуссии, а не исключительно арбитром; г) проведение дискуссии предполагает уважительное отношение к позиции участников. Так, во время изучения произведения Дж. Оруэлла «1984» преподаватель вместе со студентами определил следующую тему для дискуссии «Liberty, Equality and Fraternity»: utopia or reality» («Свобода, Равенство, Братство: утопия или реальность»). Студенты выбрали эту тему для обсуждения, поскольку она показалась им актуальной, особенно в контексте проблем международных отношений и соблюдения прав человека. Таким образом, реализации гуманистического потенциала литературы может служить проблемное изучение литературы, проходящее в форме проблемной ситуации, дискуссии, диспута.

Интериоризации гуманистических ценностей способствует осознание студентами того, что ценности должны стать стержневым элементом их деятельности, профессиональной культуры. Такое осознание возможно в случае проживания студенческой молодежью гуманистических ценностей «здесь и сейчас», что реализуется в форме творческой (игровой) деятельности. Как указывает В. И. Андреев, творчество как процесс характеризуется наличием противоречия или проблемной ситуации, социальной и личной значимостью творчества, наличием объективных условий для творчества, наличием субъективных условий для творчества, новизной и оригинальностью процесса или результата [11, с. 49]. Так, во время изучения произведений Т. Мора «Утопия», О. Хаксли «О дивный новый мир» и Дж. Оруэлла «1984» мы попросили студентов составить список принципов функционирования государства (Конституцию Идеальной Страны). Кроме того, мы использовали также задание, применяемое преподавателями театральных вузов, а именно «Я в предлагаемых обстоятельствах». Во время изучения сказок О. Уайльда мы разбили студентов на пары (группы по 3 человека), попросили их обосновать свои действия в следующих ситуациях а) вас просит о помощи человек, который пользовался вашей добротой; б) вы видите, что соседский мальчик рвет яблоки в вашем саду; в) ваша подруга просит одолжить ей немного денег, но у вас остались деньги только на необходимую еду и т. д. На наш взгляд, раскрытию гуманистического потенциала литературы способствует использование в учебном процессе творческих (игровых) заданий, которые создают ситуацию «включения» будущих педагогов в ценностное поле произведения.

Успешность духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в значительной мере зависит от личности учителя, ориентации педагога на гуманистические ценности как основу развития цивилизации. Под системой гуманистических ценностей учителя понимается сложное личностное образование, включающее в себя совокупность значимых идей, норм, принципов и идеалов общественной и профессиональной деятельности, которые формируют активную жизненную позицию педагога, положительное отношение к личности ученика и осознанную оценку окружающей действительности в целом, направленность на творческую реализацию задач духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Итак, в деле формирования гуманистической направленности личности особое место среди всех видов искусства принадлежит литературе. Признаками гуманистической направленности литературного произведения являются: а) ориентация на сопереживание; б) эстетическая ценность; в) социальная значимость. По нашему мнению, актуализация гуманистического ценностного потенциала литературного произведения возможна при условии использования в учебном процессе следующих типов заданий: 1) задания / вопросы (pre-reading questions – вопросы, предшествующие

чтению), отражающие потребности и интересы студенческой молодежи; 2) проблемные задания, реализуемые в форме проблемной ситуации, дискуссии или диспута; 3) творческие (игровые) задания. Безусловно, материал статьи не решает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Перспективы дальнейшего научного поиска в данном направлении видим в разработке методических указаний по курсу «Литература Англии» для студентов-филологов.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 «Лингвистика» (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: http://fgosvo.ru /uploadfiles/fgos/32/20111115120152. pdf (дата обращения: 13.05.2015).

2. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие для студ. психол. фак. ун-тов. М.: Издат. центр «Академия», 2003. 448 с.

3. Дробницкий О. Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия. М.: Политиздат, 1967. 351 с.

4. Саарнійт Ю. Р. Про співвідношення основних понять теорії цінностей // Філософ. думка. 1987. № 5. С. 56–60.

5. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме. Л.: Изд-во Ленин. ун-та, 1968. 124 с.

6. Квятковский Е. В. Преподавание литературы: текст и подтекст художественного произведения // Педагогика. 1996. № 1. С. 24–30.

7. Донченко Н. Ю. Ценностно-смысловое развитие студентов средствами художественного текста : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-н/Д., 2007. 58 с.

8. Каган М. С., Холостова Т. В. Культура – философия – искусство (Диалог). М.: Знание, 1988. 64 с.

9. Большаков В. П. Ценности культуры и время (некоторые проблемы современной теории культуры). Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. 112 с.

10. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 192 с.

11. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : Основы педагогики творчества. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. 236 [2] с.

© Мацько Д. С., 2016

УДК 37.013.78

Т. М. Овчинникова
T. M. Ovchinnikova

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются особенности этнического самосознания современной молодежи. Представлены результаты диагностического исследования типов этнической идентичности старшеклассников, предпринята попытка выявить факторы, влияющие на формирование этнической идентичности.

Ключевые слова: этническая идентичность, этническая аффилиация, потребность в этнической принадлежности, межэтнические конфликты.

FEATURES OF ETHNIC IDENTITY IN ADOLESCENCE AND YOUNG ADULTHOOD

The article discusses the features of ethnic identity of modern youth. The results of the diagnostic study of the types of high school students' ethnic identity are presented. The attempt to identify the factors influencing the formation of ethnic identity is made.

Keywords: ethnic identity, ethnic affiliation, the need for ethnicity, ethnic conflicts.

Переход от отрочества к юности связан с возникновением у подростка новой потребности – потребности осознавать себя членом общества. На одном из верхних уровней иерархии социальных категорий, «вслед за категоризацией людей как членов рода Homo sapiens», находятся этнические общности [1, с. 127]. Осознание своей принадлежности к социальной группе и ее ценностного значения приводит к формированию социальной идентичности, составной частью которой является этническая идентичность, связанная с осознанием, оцениванием и переживанием своей принадлежности к определенной этнической группе [1, с. 128]. Таким образом, формирование этнической идентичности можно рассматривать в общем контексте развития самосознания через соотнесение «Я – Другой» и «Я – Я» и установление в результате этого соотнесения устойчивых взаимосвязей субъективного восприятия окружающего мира.

Этническая идентичность в своем становлении проходит ряд этапов от диффузной идентификации с этнической группой (в возрасте 3–4 лет) до реализованной идентичности в подростковом возрасте [1, с. 134]. Первоначально основой этнического самоопределения являются внешние различия: цвет кожи, волос, национальный язык. В младшем школьном возрасте (8–9 лет) начинается расовая самоидентификация [2]. И лишь в период взросления, когда актуализируются потребности в социальных связях (солидарности, идентичности, принадлежности к группе), у ребенка формируется способность воспринимать этнические признаки, осознавать те или иные конкретные черты своего сходства с членами одной из этнических групп и своего отличия от

других групп [1, с. 134]. Безусловно, вопросы принадлежности к этнической общности для подростков и юношей не являются центральными. Для большинства из них более важными оказываются проблемы, связанные с выбором профессии, карьерой, созданием семьи, «зарабатыванием денег». Однако не следует игнорировать проблемы, связанные с групповым членством, которые могут возникать в этом возрасте. Депривация реализации притязаний на признание со стороны сверстников, в том числе на внутриэтничном и межэтничном уровнях, может привести к развитию у молодого человека пассивности, агрессивности, неуверенности в себе, конформности.

Остановимся далее на аффективном компоненте этнической идентичности, который находит свое выражение в оценке качеств собственной группы, отношении к членству в ней, осознании значимости этого членства [1, с. 129]. Для изучения степени выраженности у подростков и юношей потребности в этнической принадлежности нами использовалась методика Г. У. Солдатовой [3, с. 193–194]. Исследование проводилось на основе анонимного анкетирования учащихся 10–11 классов, в котором приняло участие 226 человек из девяти образовательных организаций Омска. Для определения степени этнического разнообразия данной выборки респондентам предлагалось указать некоторые сведения о себе, а именно: пол, возраст, состав семьи и национальность. Безусловно, такое «самоназывание» позволяет исследовать лишь степень декларируемого этнического разнообразия. Вместе с тем этническая самоидентификация является одной из составных частей когнитивного компонента этнической идентичности, и проблемы в самоопределении могут свидетельствовать о проблемах формирования этнической идентичности в целом.

Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы: подавляющее большинство опрошенных (77 %) в графе «национальность» указали «русский». Также в опросе (по данным самих респондентов) приняли участие казахи (9 %), украинцы (3 %), татары (1 %), а также армяне, киргизы, азербайджанцы, немцы, белорусы, узбеки, евреи. Представительство последних национальностей составило менее 1 %. Не заполнили графу «национальность» 5 % респондентов, указав все же при этом свой пол, возраст и состав семьи. Исследование показало, что аффилиативные тенденции в каждой из представленных этнических групп преобладают над антиаффилиативными, хотя и незначительно (средние баллы 5,1 и 4,6 соответственно). Иная картина наблюдается в группе учащихся, не назвавших свою национальность. Здесь условный средний бал выраженности аффилиативных тенденций составил 3,5, антиаффилиативных – 5,6. Определяя средние баллы, мы исходили из того, что бланк методики включал 18 вопросов-индикаторов, 9 из которых отражали высокую, а 9 – низкую потребность в этнической принадлежности. Присваивая каждому положительному ответу респондента 1 балл, а каждому отрицательному ответу 0 баллов, мы получаем максимально возможную оценку выраженности данных тенденций, равную 9. Если найти разность между суммарными баллами, набранными респондентами по каждой группе вопросов-индикаторов, и допустить, что абсолютное значение данной разности в диапазоне от 5 до 9 свидетельствует о явной выраженности той или иной тенденции, а от 1 до 4 – о выраженности неявной, то получим некую условную шкалу. На одном полюсе данной шкалы будут находиться молодые люди, равнодушные к вопросам этнической культуры и этнической принадлежности, у которых отсутствует стремление быть представителем какой-либо национальности. На другом же полюсе окажутся те, кто демонстрируют групповую солидарность по этническому признаку, имеют склонность следовать нормам и обычаям своей этнической группы (рис. 1).

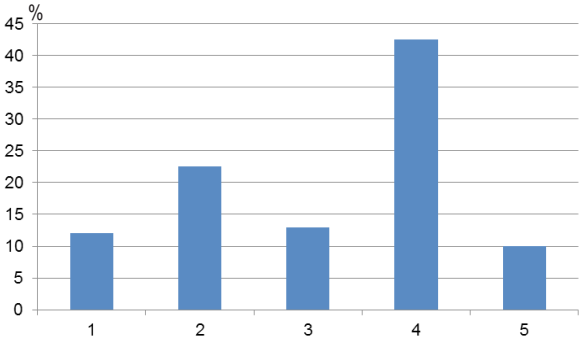


Рис. 1. Аффилиативные и антиаффилиативные тенденции среди обучающихся в 10–11 классах общеобразовательных школ Омска (в % отношении от общего числа опрошенных)

1 – антиаффилиативные тенденции выражены явно;
2 – антиаффилиативные тенденции выражены неявно;
3 – антиаффилиативные и аффилиативные тенденции представлены в равной мере;
4 – аффилиативные тенденции выражены неявно;
5 – аффилиативные тенденции выражены явно.

Возникает вопрос: насколько достоверными являются полученные результаты? Из предложений-индикаторов, представленных в анкете, мы выбрали противоречащие друг другу и проанализировали, как респонденты их оценивают. Оказалось, что 17 % опрошенных, соглашаясь с суждением о том, что «в своих поступках следует руководствоваться скорее личными интересами, чем какими-либо другими, в том числе национальными», согласны также и с тем, что «интересы народа должны быть важнее, чем интересы отдельной личности». А 24 % респондентов не согласны ни с тем, ни с другим. Почти треть учащихся (29 %) одновременно соглашаются (15 %) или одновременно не соглашаются (14 %) с утверждениями: «Современному человеку его национальность должна быть безразлична» и «Человек всегда должен помнить о своей национальности». На наш взгляд, это может означать, что либо школьники, принимавшие участие в анкетировании, отвечали на вопросы, особо не задумываясь, либо смысл предлагаемых суждений до конца им не ясен. Ведь они должны оперировать понятиями «свой народ», «иной (не свой) народ», а в современной науке «отсутствует список параметров, по которым один народ может быть *объективно* отделен от другого» [4, с. 60]. Безусловно, это свидетельствует о наличии некой погрешности полученных результатов. Но даже с учетом этой погрешности подавляющее большинство опрошенных (88 %) считает, что необходимо стремиться поддерживать обычаи и традиции своего народа. При этом

35 % школьников согласны с тем, что народные традиции устарели и современному человеку не нужны, т. е. почти каждый четвертый «голосует» за оба эти утверждения, которые также являются отрицанием друг друга.

Выше мы говорили о том, что у тех, кто назвал свою национальность, преобладают аффилиативные тенденции, а у тех, кто ее не назвал, – антиаффилиативные. Результаты сравнительного анализа таких тенденций у юношей и девушек представлен на рис. 2 (в исследовании приняли участие 115 юношей и 106 девушек, пятеро респондентов свой пол не указали).

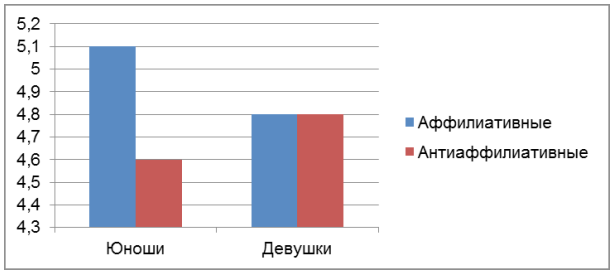


Рис. 2. Аффилиативные и антиаффилиативные тенденции среди юношей и девушек (средний балл)

Что же касается анализа отдельных суждений в этих подгруппах, то и здесь наблюдаются весьма противоречивые результаты. Так, о безразличном отношении к своей национальности говорят 39 % девушек и 31 % юношей. Наряду с этим 77 % девушек и 68 % юношей считают, что человеку необходимо ощущать себя частью какого-либо народа. Полученные результаты ставят под сомнение тезис о том, что в возрасте 15–17 лет (т. е. в ранней юности) «этнические установки становятся устойчивыми, укрепляется осознание своей этнической принадлежности, формируется этническое мировоззрение» [5].

Для изучения отношения старшеклассников к собственной и другим этническим группам в различных ситуациях межэтнического взаимодействия нами были выявлены типы этнической идентичности респондентов [3, с. 189–193]. Преобладающим типом является позитивная этническая идентичность (средний балл 15,5 из 20 возможных). Средние баллы по каждому типу этнической идентичности оказались следующими (см. рис. 3).

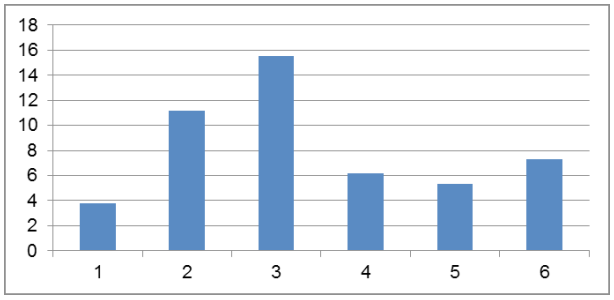


Рис. 3. Типы этнической идентичности (средний балл)
1 – этнонигилизм,
2 – этническая индифферентность,
3 – позитивная этническая идентичность (норма),
4 – этноэгоизм,
5 – этноизоляционизм,
6 – национальный фанатизм.

Наряду с преобладанием позитивной идентичности наблюдается и высокий уровень этнической индифферентности респондентов (средний балл 11,2), что вполне коррелирует с результатами исследования выраженности этноаффилиативных тенденций. Причем, по сравнению с опросом, проведенным среди старшеклассников в 2015 г. [6, с. 256], средний балл по данному типу претерпел самые значительные изменения (+1,3) (см. рис. 4).

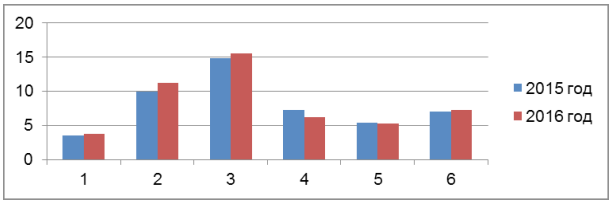


Рис. 4. Типы этнической идентичности учащихся в 10–11 классов общеобразовательных школ Омска (средний балл)
1 – этнонигилизм,
2 – этническая индифферентность,
3 – позитивная этническая идентичность,
4 – этноэгоизм,
5 – этноизоляционизм,
6 – национальный фанатизм.

Анализируя полученную в ходе опроса эмпирическую базу, мы учитывали тот факт, что формирование этнической идентичности происходит под влиянием объективных и субъективных факторов, одним из которых является сложившаяся в регионе система этнической социализации. В этой связи нам было интересно узнать, как учителя оценивают проблему формирования этнического самосознания старшеклассников. По результатам опроса 49 % учителей считает, что в ученической среде преобладает позитивное отношение к своему народу в сочетании с позитивным отношением к другим народам; 25 % говорит о преобладании безразличного отношения к собственной национальности и национальной культуре; 24 % считает, что эти проблемы не являются актуальными для современных школьников и 2 % отмечают преобладание убежденности в превосходстве своего народа. Анализ же ответов старшеклассников на отдельные вопросы (маркеры) несколько противоречит такому «спокойному» взгляду учительского сообщества на данную проблему. Так, о наличии маркеров национального фанатизма свидетельствуют следующие данные:

– считают «строго необходимым сохранять чистоту нации» 40 % опрошенных;

– считают, что «люди других национальностей должны быть ограничены в праве проживания на их национальной территории» 15 % опрошенных;

– считают, что «любые средства хороши для защиты интересов своего народа» 34 % опрошенных.

Причем, если И. С. Маловичко предлагает судить о наличии маркера в том случае, когда суждение оценено баллами 4, 3, 2 («согласен», «скорее согласен», «в чем-то согласен, в чем-то не») [7, с. 53], то мы учитывали только первые две оценки, – «согласен» и «скорее согласен», т. е. показатель присутствия маркеров национального фанатизма по

И. С. Маловичко был бы еще выше. Обеспокоенность вызывает и полученный интегративный показатель уровня межэтнической напряженности. В нашем случае он оказался равным 0,6, т. е. *тревожным* [7, с. 53–54]. Между тем 75 % учителей оценивают состояние межнациональных отношений в своей образовательной организации как «положительное» и 25 % как «нейтральное». Хотя о том, что сталкивались с проявлением неприязни к иноэтничным детям в виде оскорбительных высказываний в их адрес из-за национальной принадлежности говорят 28 % опрошенных.

Итак, определение своего места во взрослом мире, являющееся центральной задачей в подростковом и юношеском возрасте, происходит через формирование внутренней системы ценностей, приобретение гражданской зрелости, принятие и освоение различных социальных ролей, морального сознания и самосознания, этнического самосознания как составной его части. В зависимости от того, какой у молодого человека тип идентичности, можно прогнозировать его принимаемые и отвергаемые ценности и нормы, интересы и принципы, стереотипы и установки, а также стратегии поведения в ситуации межличностного взаимодействия в условиях полиэтничной образовательной среды. Кроме того, развитие этнического самосознания является мощнейшим источником его дальнейшего психического развития.

На формирование этнической идентичности современного подростка оказывает влияние множество факторов: территориальное расселение этнической группы, к которой он принадлежит, семейное воспитание, религиозное сознание, ближайшее окружение, уровень его образованности, в частности, наличие объективных знаний об этнических группах, своей и чужих, их истории и традициях, а также различиях между ними. Полученные в ходе диагностического исследования данные подтверждают необходимость разработки и внедрения в образовательное пространство специальных программ, направленных на развитие позитивной этнической идентичности, этнической толерантности, готовности к конструктивному межэтническому взаимодействию.

1. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2009. 368 с.

2. Хайруллина Н. Г., Салихова А. Р. Динамика социокультурной ситуации на юге Тюменской области. Тюмень: Изд-во ТюмГНГУ, 2004. 117 с.

3. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 389 с.

4. Карпенко О. В. Обучение «национальным» различиям: «народ» в школьных учебниках обществоведения // Расизм в языке образования / под ред. В. Воронкова, О. Карпенко, А. Осипова. СПб.: Алетейя, 2008. С. 47–87.

5. Приписнова В. В. Этническое самосознание современных студентов // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 2. URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/02/64471 (дата обращения: 25.12.2015).

6. Овчинникова Т. М. Проблемы этнической идентичности современной молодежи // Реальность. Человек. Культура: философия и философствование в современной культуре. VII Ореховские чтения: материалы Всерос. науч. конф., посвященной 50-летию кафедры философии Омского государственного педагогического университета (Омск, 12–13 ноября 2015 г.). Омск: Изд-во ОмГПУ, 2015. С. 253–257.

7. Маловичко И. С. Методика проведения исследования межэтнической напряженности в подростковых сообществах // Школьные службы примирения в регионах России. Профилактика межэтнических конфликтов / под общ. ред. Н. Л. Хананашвили. М.: Изд-во «Юрист», 2014. С. 34–71.

© Овчинникова Т. М., 2016

УДК 373.31

С. А. Одинцова, Т. В. Аксинович
S. A. Odintsova, T. V. Aksinovich

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Значительную роль в развитии ребенка играет начальная школа, которая закладывает фундамент интеллектуально и духовно развитой личности. Авторы рассматривают процесс формирования исследовательских умений младших школьников, подчеркивают необходимость организации и проведения проектной деятельности в учебном процессе начальной школы, описывают работу над проектом.

Ключевые слова: исследовательские умения, формирование, проектная деятельность, проект, учебный процесс, младшие школьники.

RESEARCH SKILL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN BASED ON PROJECT ACTIVITY

Primary school plays a significant role in the development of the child, which lays the foundation for the intellectually and spiritually developed personality. The researchers examine the process of research skill development of primary schoolchildren, emphasize the need for organization and conduct of project activity in educational process of primary school and describe the work on the project.

Keywords: research skills, formation, project activity, project, educational process, primary schoolchildren.

В условиях глобальных перемен образовательная политика Республики Казахстан направлена на усиление ценностного смысла образования в целом и его вклада в судьбу каждого человека, на повышение качества всех уровней

системы образования. Реформа 12-летнего образования в стране основывается на мировом опыте, ориентированном на развитие таких качеств личности, которые необходимы каждому учащемуся для успешной работы и обучения на протяжении всей жизни. Это значит, что выпускники должны быть не только функционально грамотными, но и способными проявить духовную и нравственную силу при решении жизненных проблем, при выборе средств, методов и путей достижения поставленных целей.

Общеобразовательные учебные программы начального образования направлены на формирование личности ребенка, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности: прочных навыков чтения, письма, счета, опыта языкового общения, творческой самореализации, культуры поведения [1].

Базовое содержание начального образования установлено на основе интеграции двух подходов: академической подготовки учащихся и развития их самостоятельности в процессе сочетания учебной, проектной и исследовательской деятельностей.

В школе наряду с обязательными учебными предметами проводятся проектные работы, элективные курсы, внеаудиторные занятия. Организация проектной деятельности младших школьников находит все большее применение в учебном процессе образовательного учреждения.

Исследовательские умения и навыки сегодня необходимы каждому человеку в самых разных сферах его деятельности. Творческий исследовательский поиск становится неотъемлемой частью любой профессии. В связи с этим обучение учащихся проведению исследования и формирование у них необходимых для этого умений и навыков является важнейшей задачей современного образования. Проектная деятельность ставит ученика в позицию «исследователя» и занимает ведущее место в начальной школе.

Проектная деятельность – это такой вид интегрированной деятельности детей, в результате которой предполагается получение определенного продукта и его дальнейшее использование [2, с. 18]. Проектная деятельность способствует формированию у учащихся критического мышления, исследовательских умений, навыков сотрудничества, позволяет закладывать основы развития думающей, самостоятельной личности. На основе проектной деятельности у учащихся младшего школьного возраста формируются следующие исследовательские умения.

Мыследеятельностные: умение видеть проблему, выдвигать идеи (мозговой штурм), ставить цель и формулировать задачи, задавать вопросы; выдвигать гипотезы, планировать свою деятельность, давать определение понятиям, классифицировать, доказывать и защищать свои идеи, анализировать свои действия.

Презентационные: построение устного доклада (сообщения) о проделанной работе, выбор способов и форм наглядной презентации результатов деятельности, изготовление предметов наглядности.

Коммуникативные: умение слушать и понимать других, выражать себя, находить компромисс, взаимодействовать внутри группы, находить консенсус.

Поисково-информационные: умение находить информацию, структурировать материал, выделять главное, делать выводы и умозаключения.

Проведение инструментального эксперимента: умение наблюдать, проводить эксперименты (организация рабочего места, подбор необходимого оборудования и т. д.) [3].

Для формирования исследовательских умений и навыков младших школьников, по мнению Н. А. Семеновой, необходимо соблюдать следующие условия: целенаправленность и систематичность, мотивированность, творческая среда, психологический комфорт, личность педагога, учет возрастных особенностей [4, с. 45–46].

При организации проектной деятельности учитель должен учитывать и степень самостоятельности учащихся, которая зависит от сложности темы проекта, характера отношений в классе или группе, предыдущего опыта учащихся. Не менее важным является и тот факт, что у учащихся младших классов недостаточно знаний, умений и навыков для правильного оформления продукта своих исследований. У них не очень хорошо развиты навыки письменной речи: не умеют грамотно составлять тексты (научные), допускают орфографические и стилистические ошибки. Но, несмотря на эти недостатки, младшие школьники обладают рядом особенностей, способствующих успешному проведению проектной деятельности, таких как наблюдательность, умение замечать незначительные детали, на которые взрослый не обратил бы внимание; аккуратность и исполнительность; особое трудолюбие, настойчивость и терпение.

Младший школьный возраст накладывает естественные ограничения на организацию проектной деятельности, однако начинать вовлекать учащихся начальных классов в проектную деятельность необходимо, так как именно в этом возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений. Организовывать проектную деятельность следует постепенно, начиная с первого класса, с третьего класса учащиеся могут уже выполнять довольно сложные проекты.

Работа над проектом начинается с выбора темы, которая входит в содержание учебных предметов или близких к ним областей. Для проекта требуется проблема, знакомая младшим школьникам и значимая для них. В одних случаях учитель может подвести детей к выбору темы, связанной с учебным содержанием предмета, который изучается. В других – темы могут быть предложены самими учащимися. Чаще всего тема проекта – коллективный выбор учителя и учащихся. Тема должна быть интересна учащимся, увлекать их. Важно, чтобы она была выполнима, а ее решение полезно участникам исследования.

Большого внимания от учителя требует процесс осмысления цели и задач проекта, приобретения и применения учащимися знаний, необходимых для выполнения этой работы. Определить цель исследования – значит ответить на вопрос, для чего ты его проводишь. Цель указывает общее направление, а задачи уточняют цель и описывают основные шаги. Одно из важных умений исследователя – умение выдвигать гипотезы, строить предположения. Научить выдвигать гипотезы следует с формирования умения задавать вопросы. Делая предположения,

учим школьников использовать следующие слова: предположим…, допустим…, возможно…, что, если...

Учитель должен уметь организовать учеников на самостоятельный поиск, поддерживать мотивацию и обеспечить необходимую помощь и поддержку.

Приведем пример работы над проектом «Береги зрение» на уроках познания мира с учащимися 3-Б класса Общеобразовательной школы № 1 г. Сарани Карагандинской области. Учащиеся проявили интерес к причинам ухудшения зрения у школьника. В связи с этим был предложен проект, который предусматривал организацию самостоятельных детских исследований, направленных на получение знаний о строении органов зрения и об уходе за глазами.

В реализации проекта участвовали субъекты образовательного процесса – учитель, ученики и родители, которые помогали своим детям советом, информацией, проявляли заинтересованность и понимали значимость проектной деятельности для развития личности ребенка.

В начале работы с учащимися определили структуру проекта – три основных раздела: 1) введение, 2) основная часть и 3) заключение. Далее проводили работу с младшими школьниками по обоснованию актуальности проблемы исследования, формулированию аппарата исследования.

Объект исследования: глаза – орган зрения. *Предмет исследования*: негативные и положительные факторы, влияющие на зрение. *Гипотеза исследования:* возможно школьнику сохранить стопроцентное зрение в современных условиях жизни.

Цель проекта: Как сохранить зрение и здоровье глаз.

Задачи проекта:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Определить причины потери зрения.
3. Познакомиться с правилами бережного отношения к зрению.
4. Определить способы сохранения зрения на долгие годы.
5. Сформулировать выводы на основе результатов исследования.

Методы исследования: изучение, анализ, опросные (беседа, анкетирование, интервьюирование), наблюдение, эксперимент.

На подготовительном этапе проекта была проведена беседа, в ходе которой учащиеся ответили на следующие вопросы: Почему глаза называют главным помощником человека? Зачем нам два глаза? Почему мы теряем зрение? Чего лишается человек, потеряв зрение? Что вредно для наших глаз? Можно ли восстановить зрение? Могут ли глаза отдыхать? Как сохранить зрение?

На следующем этапе младшие школьники провели теоретический обзор литературы по данной проблеме. В качестве источников информации использовались книги, журналы, справочная и энциклопедическая литература, интернет-ресурсы и т. д. Оказалось, что выбрать тему и собрать нужный материал при правильной организации несложно, но решить, что делать дальше с полученной информацией, как ее проанализировать, а затем обобщить, выделить главное, исключить второстепенное и как представить – намного сложнее. Учащимся оказывал консультативную помощь учитель. Дома с родителями ученики проводили опыты, как реагирует зрачок на свет (в полумраке, при сильном свете и др.). Практика показывает, что подобная совместная деятельность детей младшего школьного возраста, педагогов и родителей создает ситуацию успеха, способствует формированию у ребенка положительной самооценки, а это служит стимулом в дальнейшей работе.

На основе исследования учащиеся разработали памятки «Правила бережного отношения к зрению», «Помоги своим глазам», «Гимнастика для глаз».

Одним из главных моментов в процессе обучения начинающего исследователя является защита выполненной исследовательской работы или реализованного проекта. Итоги защиты выступают важным фактором, формирующим мотивацию исследовательского поведения ребенка. Необходимо добиваться, чтобы каждый школьник понял, что о выполненной работе важно не просто рассказать, а защитить как настоящее исследование.

На защиту проекта были приглашены администрация школы, учителя начальных классов, учащиеся параллельного класса и родители. Ученики раскрыли содержание проекта, осветили работу по его выполнению, с чего начинали, как готовились, с какими трудностями сталкивались, а также показали умение отвечать на вопросы оппонентов. Защита предоставила возможность приобщить учащихся к основам ораторского искусства, приобрести опыт публичных выступлений.

Таким образом, на каждом этапе исследования у младших школьников формировали определенные исследовательские умения:

– информационные (1 этап – выбор темы, «погружение в тему» – изучение и анализ литературы по исследуемой проблеме);

– теоретические (2 этап – определение актуальности, аппарат исследования);

– эмпирические (3 этап – проведение эксперимента);

– речевые устные, письменные (4 этап – оформление результатов исследования, защита проекта).

Эффективность проектной деятельности не сводится лишь к освоению конкретного учебного предмета, а выражается в формировании исследовательских умений младших школьников и положительного опыта.

На основании вышесказанного можно утверждать, что в период осуществления реформ образования актуальность организации проектной деятельности младших школьников значительно возрастает. В ее основе лежит развитие познавательного интереса учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, проявлять компетенцию в вопросах, связанных с темой проекта, видеть, формулировать и решать проблему. Проектная деятельность формирует исследовательские умения младших школьников и закладывает основы развития думающей, критически мыслящей, самостоятельной личности.

---

1. Государственный общеобязательный стандарт начального общего образования Республики Казахстан. ГОСО РК от 23 августа 2012 г. URL: http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1500000327 (дата обращения: 25.12.2015).

2. Шишов С. Е. Структура и содержание проектной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. № 2. С. 17–23.

3. Капранова М. Н. К проектной деятельности в школе надо подготовиться. URL: http://vio.uchim.info/Vio_124/cd_site/articles/art_4_5.htm (дата обращения: 25.12.2016).

4. Семенова Н. А. Исследовательская деятельность учащихся // Начальная школа. 2006. № 2. С. 45–49.

© Одинцова С. А., Аксинович Т. В., 2016

УДК 378.6

А. Н. Рыспаев, С. Ш. Мухамеджанова, М. О. Серкпаев, А. А. Мартынов
A. N. Ryspaev, S. Sh. Mukhamedzhanova, M. O. Serkpaev, A. A. Martynov

СТАНОВЛЕНИЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Рассматривается эволюция системы военного образования в Республике Казахстан, начиная с 1992 г., т. е. с обретения независимости. Основное внимание уделено развитию Национального университета обороны. Акцентируется взаимосвязь военного образования и военной науки.

Ключевые слова: военное образование, военная наука, Национальный университет обороны, диссертационные советы, международные связи.

ESTABLISHMENT OF MILITARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

The evolution of the system of military education in the Republic of Kazakhstan from 1992, the period of independence recovering, is considered. The main attention is paid to the development of the National Defense University. The interrelation between military education and military science is emphasized.

Keywords: military education, military science, National Defense University, Thesis Board, international links.

С обретением независимости Казахстаном главой государства Н. А. Назарбаевым 7 мая 1992 г. было принято решение о создании собственных Вооруженных Сил. В эти годы руководство Вооруженными Силами страны столкнулось с проблемой нехватки военных кадров всех специальностей, а научный потенциал военных учебных заведений практически отсутствовал.

Следует отметить, что подготовка военных научных кадров в советский период велась централизованно в основном в вузах Москвы, Ленинграда, Киева, Минска и т. д. На момент создания собственных Вооруженных сил в Республике было всего несколько кандидатов военных наук, а о докторах военных наук оставалось лишь мечтать. Из военных учебных заведений Министерства обороны на территории Казахстана функционировало алматинское высшее общевойсковое командное училище им. Маршала Советского Союза И. С. Конева. Решение задачи укрепления обороноспособности государства всецело зависело от подготовки высококвалифицированных военных кадров в военных учебных заведениях, а также в создании и развитии собственной передовой военной науки.

В течение 25 лет существования независимой Республики Казахстан и ее Вооруженных сил была создана система военного образования по подготовке военных специалистов всех уровней, соответствующих современным международным требованиям, налажена подготовка научных и научно-педагогических кадров (рис. 1).

В системе военного образования последовательно реализуются программы среднего, средне-специального, высшего и послевузовского образования, а также программы дополнительного военного образования для подготовки офицерского состава, сержантского корпуса, подготовки и переподготовки военно-обученных резервов.

На сегодняшний день высшее военное образование в Республике Казахстан представлено шестью военными вузами, в числе которых Национальный университет обороны им. Первого Президента Республики Казахстан – Лидера Нации, флагман военного образования и военной науки, в котором осуществляется послевузовская подготовка по программам магистратуры и докторантуры для выпускников высших военных учебных заведений и воинских формирований Республики Казахстан.

Национальный университет обороны (НУО) свою историю ведет с 1997 г., когда в целях подготовки офицерских кадров и развития военной науки Указом Президента Республики Казахстан 11 февраля 1997 г. № 3353 Алматинское высшее общевойсковое командное училище им. Маршала Советского Союза И. С. Конева было преобразовано в Военную академию Вооруженных сил Республики Казахстан [1].

В 2002 г. в целях дальнейшего развития Военная академия Вооруженных сил РК была передислоцирована в г. Щучинск Акмолинской области [2]. В последующем в соответствии с Указом Президента РК № 1173 от 21 августа 2003 г. «О мерах по совершенствованию системы военного образования» Военная академия Вооруженных сил РК была преобразована в государственное учреждение «Национальный университет обороны». В этот сложный период руководству Национального университета обороны удалось достичь серьезных результатов в области образования и стать лидером в Центрально-Азиатском регионе осуществляя подготовку военных кадров для государств-участников ОДКБ. Решением данной организации от 30 октября 2005 г. Национальный университет обороны включен в перечень учебных заведений по совместной подготовке военных кадров для Вооруженных сил государств – членов ОДКБ. В настоящее время в университете проходят обучение офицеры из Республики Армения, Кыргызской Республики и Республики Таджикистан.

Рис. 1 Система военного образования Вооруженныйх сил Республики Казахстан

Комплекс объектов Национального университета обороны включает учебно-лабораторные, научные и жилые корпуса общей площадью более 107 тыс. кв. м. Учебно-лабораторная и научная база университета оснащена современными, инновационными средствами обучения и позволяет решать сложные научные проблемы. Учебные корпуса Национального университета обороны состоят из групповых и лекционных аудиторий, компьютерных классов, лингафонных кабинетов, конференц-залов и кинозалов, что позволяет разместить одновременно более 1100 слушателей.

Национальный университет обороны осуществляет послевузовскую подготовку военных кадров для Вооруженных сил, других войск и воинских формирований Республики Казахстан, подготовку научных и научно-педагогических кадров для военно-учебных заведений и научных учреждений.

Основными направлениями деятельности Национального университета обороны являются:

1) подготовка военных специалистов стратегического и оперативно-стратегического звена управления по учебным программам магистратуры;

2) подготовка военных специалистов оперативно-тактического звена управления и военных научно-педагогических кадров по учебным программам магистратуры;

3) подготовка военных научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации по учебным программам докторантуры;

4) переподготовка и повышение квалификации военных кадров (курсовая подготовка);

5) проведение фундаментальных и прикладных военно-научных исследований.

Следует отметить, что с 1 сентября 2006 г. в соответствии с международными стандартами обучения Национальный университет обороны одним из первых в системе военного образования Казахстана перешел на Болонскую (кредитную) систему обучения с присвоением выпускникам академической степени «магистр», а с 2011 г. ученой степени «доктор PhD».

Университет реализует программы магистратуры по специальностям военного и государственного управления: командно-штабная, воспитательной и идеологической работы, военно-воздушных сил, противовоздушной обороны, ракетных войск и артиллерии, материально-технического обеспечения, инженерных войск, радиационной, химической и биологической защиты и Национальной гвардии.

Реализация образовательных программ магистратуры осуществляется университетом в тесном сотрудничестве с ведущими отечественными и зарубежными организациями образования и науки.

Учебный процесс магистратуры организуется на факультетах и кафедрах университета (см. рис. 2).

Факультет по подготовке слушателей (магистрантов) функционирует с момента образования Национального университета обороны и является одним из основных структурных подразделений университета по подготовке офицеров для командного состава Вооруженных сил Республики Казахстан.

При Национальном университете обороны также функционирует *факультет специальной подготовки*.

В 2011 г. в университете был открыт *факультет военного и государственного управления* (с 2014 г. факультет Генерального штаба), который занимается подготовкой военных кадров стратегического и оперативно-стратегического звеньев управления.

Выпускники данного факультета проходят службу на командных и штабных должностях высшего офицерского состава в стратегических, оперативно-стратегических, оперативно-тактических звеньях органов управления Вооруженными силами, других войск и воинских формирований Республики Казахстан. Кроме того, они могут привлекаться в качестве советников по вопросам обороны и безопасности.

Рис. 2. Структура Национального университета обороны им. Первого Президента Республики Казахстан – Лидера Нации

Высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав факультета Генерального штаба имеет ученые степени, обладает богатым жизненным и служебным опытом. Многие из преподавателей окончили академию Военную академию Генерального штаба Вооруженных сил РФ, факультеты Генерального штаба Военной академии Республики Беларусь и Генерального штаба Военной академии Вооруженных сил Республики Казахстан, являются кавалерами правительственных наград Республики Казахстан и иностранных государств.

В целях интеграции в военной сфере, изучения взглядов ведущих стран мира на ведение современных войн, а также для закрепления теоретических знаний и знакомства с практической деятельностью органов военного управления различного уровня, на факультете предусмотрены зарубежные стажировки и оперативно-полевые поездки.

Для подготовки офицеров оперативно-тактического звена управления для Национальной гвардии РК при Национальном университете обороны в 2011 г. создан *факультет Национальной гвардии Республики Казахстан*.

Выпускники данного уровня образования проходят службу на командных и штабных должностях высшего офицерского состава в оперативно-территориальном и оперативно-тактическом звеньях управления войсками Национальной гвардии Республики Казахстан.

Для осуществления систематической переподготовки и повышения квалификации военнослужащих Вооруженных сил РК в Национальном университете обороны создан *факультет повышения квалификации*. Повышение квалификации осуществляется по трем направлениям: повышение квалификации и переподготовка военных кадров оперативно-стратегического, оперативно-тактического и тактического звеньев управления.

В целом профессорско-преподавательский состав Национального университета обороны представлен ведущими докторами, кандидатами наук и докторами философии (PhD), имеющими многолетний служебный и боевой опыт.

Учебно-методическая работа направлена на дальнейшее повышение качества подготовки магистрантов и докторантов. С этой целью функционирует *Центр мониторинга учебного процесса*, который позволяет контролировать ход проведения занятий, посещаемость, методическую подготовку преподавателей, организацию самостоятельных работ магистрантов и докторантов. По итогам недели проводится анализ проведенного мониторинга в присутствии начальников кафедр и приглашенных преподавателей. Выдается ряд рекомендаций, направленных на повышение качества подготовки магистрантов и докторантов университета. Кроме того, существует система планового и внезапного контроля качества проводимых занятий.

Наряду со всеми видами методических занятий, с профессорско-преподавательским составом, докторантами и магистрантами университета проводятся лекции руководящим составом Министерства обороны РК, зарубежными специалистами и руководящим составом государственных органов.

В целях выполнения указаний главы государства о подготовке офицеров новой формации постоянно повышается уровень профессиональной подготовленности обучаемых и в соответствии с потребностями войск, в учебные программы магистрантов, докторантов вводятся новые дисциплины. Наряду с этим, для совершенствования профессиональных компетенций и педагогического мастерства, профессорско-преподавательский состав Национального университета обороны систематически проходит курсы повышения квалификации в Академии государственного

управления при Президенте РК. Также для профессорско-преподавательского состава организуются тренинги по ораторскому искусству; курсы по применению инновационных технологий в образовании.

В целях развития сотрудничества и обмена опытом, а также для повышения имиджа и привлекательности военной профессии в обществе Национальный университет обороны заключил меморандумы о сотрудничестве с ведущими казахстанскими вузами, учебными заведениями ближнего и дальнего зарубежья, в числе которых Академия государственного управления при Президенте РК; Казахский Национальный университет им. аль-Фараби; Казахский Национальный технический университет им. К. Сатпаева; Евразийский Национальный университет им. Л. Н. Гумилева; Университет КИМЭП; Национальный университет обороны Республики Чехия; Национальный университет обороны Украины; Военная академия Республики Беларусь; Турецкая Академия юстиции и др.

В рамках заключенного меморандума с Омским государственным педагогическим университетом по программе магистратуры проходят обучение 99 офицеров из числа преподавательского состава высших военных учебных заведений Республики Казахстан. Согласно заключенному меморандуму о сотрудничестве с Университетом КИМЭП, на базе Национального университета обороны проводятся занятия с офицерами Министерства обороны РК.

С первых дней создания Вооруженных сил Республики Казахстан основным направлением строительства, наряду с подготовкой нормативно-правовой базы, оптимизацией структуры Вооруженных сил РК, являлось формирование системы научного обеспечения Вооруженных сил РК [3]. В решении данной проблемы ведущая роль была отведена Военной академии Вооруженных сил РК, в которой центром подготовки офицерских научных кадров стала адъюнктура, открывшаяся 27 августа 1997 г. Наряду с этим, издается Приказ министра обороны РК № 244 от 24 ноября 1997 г. «О подготовке научно-педагогических и научных кадров в Министерстве обороны РК», позволивший надолго обеспечить жизнедеятельность адъюнктуры как основного звена подготовки военных научных кадров вплоть до 2010 г. Следует отметить, что в течении 13-ти лет функционирования, адъюнктура оставалась единственной формой послевузовской подготовки научно-педагогических кадров для военных вузов и научных кадров для военной науки Вооруженных сил РК.

В первые годы подготовка научных кадров высшей квалификации осуществлялась по следующим специальностям: 20.01.04 – Тактика общая, по видам Вооруженных сил, родам войск и специальным войскам (в том числе управление и все виды обеспечения боя); 20.02.17 – Эксплуатация и восстановление вооружения и военной техники, техническое обеспечение (в том числе по видам Вооруженных сил, тылу Вооруженных сил, родам войск и специальным войскам); 20.02.22 – Военная история. В 2000 г. в адъюнктуре Военной академии обучалось уже 29 адъюнктов [4], что стало движущей силой для создания в этом же году диссертационного совета по защите кандидатских диссертаций по двум специальностям: 20.02.17 – Эксплуатация и восстановление вооружения и военной техники, техническое обеспечение (в том числе по видам Вооруженных сил, тылу Вооруженных сил, родам войск и специальным войскам) и 20.02.22 – Военная история.

В целях подготовки кандидатов военных наук в 2000 г. параллельно создается объединенный диссертационный совет Военного института Комитета национальной безопасности (КНБ) и Военно-научного центра Министерства обороны РК по специальности 20.01.04 – Тактика общая, по видам Вооруженных сил, родам войск и специальным войскам (в том числе управление и все виды обеспечения боя) на соискание ученой степени кандидата военных наук [5].

Постепенно диссертационные советы набирали опыт и вносили свой вклад в дело подготовки военных, научных кадров. Тем не менее отсутствие необходимого количества кандидатов и докторов военных наук в республике не позволяло продолжить работу диссертационных советов силами казахстанских ученых. Для решения этой проблемы были приглашены пять докторов военных наук из Российской Федерации. Привлечение иностранных ученых дало возможность вновь создать в ноябре 2005 г. приказом председателя Комитета по контролю и надзору в сфере образования МОН РК объединенный (совместно с Военным институтом КНБ РК) диссертационный совет при Национальном университете обороны на соискание ученой степени кандидата наук.

С открытием совета подготовка научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в адъюнктуре Национального университета обороны оживилась и стала осуществляться по следующим специальностям: военное искусство, военная история, вооружение и военная техника. К концу 2007 г. в объединенном диссертационном совете защитились 17 представителей Министерства обороны, Пограничной службы Комитета национальной безапасности, Внутренних войск МВД РК. В 2008–2010 гг. (в докторском совете) – 6 докторских и 23 кандидатских диссертаций для Вооруженных сил РК и Внутренних войск МВД РК. Тем самым был заложен прочный фундамент для развития военного образования и становления собственной военной науки в Республике Казахстан.

Подготовка первых, собственных казахстанских докторов военных наук по военному искусству, докторов по военной истории, кандидатов по военно-технической специальности свидетельствует о формировании и становлении в истории государства Республики Казахстан, в истории казахов новой отрасли науки – казахстанской военной науки. Данный факт открыл новые возможности для развития теоретических основ национальной казахстанской военной стратегии, оперативного искусства и тактики. Появление собственных военных ученых открыло перспективу создания в 2011 г. в Национальном университете обороны докторантуры PhD и формирования диссертационного совета по защите докторов философии (PhD) силами казахстанских военных ученых.

В 2011 г. в целях подготовки научных и научно-педагогических кадров нового поколения в Национальном университете обороны началась подготовка по программе послевузовского образования в докторантуре (PhD) по специальности «Военное дело и безопасность», включающая три образовательные программы: «военное искусст-

во», «вооружение и военная техника» и «военная история». Обучение в докторантуре завершается защитой докторской диссертации с присуждением степени доктора философии (PhD), где будущие военные ученые получают оперативно-стратегический уровень образования.

В 2014 г. состоялся первый выпуск докторантов. В связи с этим в марте 2014 г. был открыт диссертационный совет при Национальном университете обороны, в составе которого 18 человек, из них 9 докторов наук, 9 кандидатов наук. В диссертационный совет входят известные ученые, представители научно-исследовательских институтов и исследовательских центров, руководители учебных, научных организаций и военных предприятий Республики Казахстан. Таким образом, впервые диссертационный совет при Национальном университете обороны создан силами казахстанских военных ученых. В 2014 г. в данном совете прошла защита первых докторских диссертаций на соискание ученой степени доктора философии (PhD). С появлением первых докторов PhD по Болонской системе начался новый этап в развитии отечественной военной науки. Докторантура PhD является источником и надежным резервом подготовки научных и научно-педагогических кадров для Вооруженных Сил, других войск и воинских формирований РК, что гарантирует дальнейшее развитие военной науки Республики Казахстан.

Развитием основных направлений военной науки занимается Научно-исследовательский институт (НИИ), ведущий свою историю с 6 мая 1998 г., с образования Военно-научного центра Министерства обороны РК. В 2014 г. Научный центр преобразуется в Научно-исследовательский институт. Одной из основных задач НИИ является формирование системы научных исследований современного уровня. Для этого институт обладает необходимым военно-научным и техническим потенциалом. Целесообразно отметить, что коллективом НИИ проведено достаточное количество научно-исследовательских работ, некоторые из них имеют практическое применение. Так, боевой легкобронированный автомобиль для проведения специальных операций «Сарбаз» успешно прошел войсковые испытания и неоднократно выставлялся на Международной выставке вооружения и военно-технического имущества «KADEX».

Согласно положениям военной доктрины, утвержденной Указом Президента Республики Казахстан от 11 октября 2011 г. № 161, предписано проведение мероприятий по повышению эффективности деятельности научных и научно-технических организаций в интересах укрепления обороноспособности страны. В документе одной из основных задач развития военной организации государства определено ускоренное развитие и модернизация отечественных предприятий оборонно-промышленного комплекса для:

– производства высокотехнологичной военной продукции;

– создания производств высокотехнологичных видов вооружения;

– развития военной науки с учетом передового международного опыта, поскольку без науки невозможно создание высокотехнологичного производства.

Результаты научных исследований ученых, профессорско-преподавательского состава, докторантов, магистрантов печатаются на страницах отечественных и зарубежных научных изданий.

Системный подход в решении поставленных главой государства задач позволил руководству Министерства обороны в 2014 г. обеспечить создание университетом научно-экспериментальной базы в НИИ Национального университета обороны. Она ориентирована на несколько прорывных направлений с соответствующим оснащением. Это – инженерно-техническая лаборатория, использующая технологии прототипирования и прямого безинструментального (аддитивного) производства и центр научно-технической информации, по возможностям значительно превосходящий имеющиеся в Казахстане аналоги.

Таким образом, в настоящее время в Национальном университете обороны реализованы следующие лаборатории:

1. Лаборатория инженерно-технического профиля, которая предназначена для проведения научно-экспериментальных работ с целью поиска оптимального решения при модернизации вооружения и военной техники, стоящей на вооружении Вооруженных сил РК, включающей в себя проведение научных исследований, а также проведение практических экспериментов по модернизации устаревающего вооружения и техники, создание экспериментальных образцов технической продукции.

2. Центр научно-технической информации, предназначенный для записи и профессиональной обработки всех научно-технических программ мира, с целью создания реестра изобретений, разработок и рационализаторских предложений в интересах Министерства обороны.

Уже сейчас деятельность Центра выходит за рамки предполагаемого применения, возможности которого интересуют не только магистрантов, докторантов и научных работников, но и другие силовые ведомства Казахстана.

3. Лаборатория реконструкции исторических событий и геральдики, чья деятельность предназначена для проведения экспериментальных работ по созданию образцов военной символики Вооруженных сил РК с целью унификации единых требований создания казахстанского реестра, для полного контроля существующей военной символики. В лаборатории планируется проведение работ с разными материалами, а именно литье и ковка из металла, вышивка, термическое нанесение символики на материалы методом батик, вырезание. Воссоздание исторической военной символики с целью проведения научных исследований и военно-патриотической работы среди молодежи.

4. Лаборатория автоматизированных систем управления, основная цель которой, – создание новых информационно-коммуникационных технологий для проведения специальных операций в войнах нового поколения (автоматизированная система управления войсками и оружием).

Таким образом, создана система проведения научных исследований магистрантами и докторантами, позволяющая получать практический продукт с наименьшими временными и финансовыми затратами.

Национальный университет обороны издает два научных журнала: военно-теоретический журнал «Бағдар – Ориентир», научно-образовательный журнал «ҰҚУ Хабаршысы – Вестник Национального университета обороны». Журналы включены в перечень научных изданий, рекомендованных Комитетом по контролю в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан

для публикации основных научных результатов. В журналах освещаются актуальные вопросы военного образования и военной науки, военной теории и практики, национальной безопасности, строительства и применения Вооруженных сил РК, информатизации Вооруженных сил, управления войсками, военной истории, воинского обучения и воспитания.

Для обеспечения качественно нового уровня доступности всех видов информации в Национальном университете обороны имеется научная библиотека, в которой внедрена открытая электронная система новых информационных сервисов, в том числе для взаимодействия с библиотеками других вузов. Библиотека вошла в состав Ассоциации библиотек вузов РК, заключила договор по использованию электронных фондов с Национальной Академической библиотекой РК. Ежегодно фонд библиотеки пополняется новыми наименованиями учебных изданий, разработанных силами профессорско-преподавательского состава ведущих кафедр университета. Кроме того, проводится плодотворная работа по созданию электронных версий книг с использованием программного обеспечения «Flipbookmaker».

С момента образования Национального университета обороны значительно возросли авторитет и популярность данного учебного заведения как в странах СНГ, так и в дальнем зарубежье. Побывавшие в Национальном университете обороны высшие военные руководители СНГ, военные делегации из Китая, США, Германии, Турции, Индии, Пакистана, Иордании и Румынии высоко оценили уровень профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава, магистрантов и докторантов. Встречи представителей Вооруженных сил зарубежных стран с личным составом Национального университета обороны способствуют развитию сотрудничества, открывают большие возможности для взаимного обогащения процесса подготовки военных кадров, укрепления доверия.

Международное сотрудничество Национального университета обороны организуется и осуществляется в рамках целей партнерства Казахстана с НАТО, на многосторонней основе взаимодействия с государствами-членами организации Договора о коллективной безопасности, на двусторонней основе взаимодействия со странами Содружества независимых государств, по программе «Партнерство во имя мира», в том числе по «Дорожной карте», по «Индивидуальному плану действий партнерства», по «Плану анализа реализации целей партнерства», по Плану военных контактов между Вооруженными силами Республики Казахстан и Соединенных Штатов Америки.

В рамках интеграции в международную образовательную и научную среду 15 апреля 2015 г. университет вошел в состав Евразийской ассоциации университетов, которая объединяет 139 вузов СНГ. Следует отметить, что Евразийская ассоциация университетов – это влиятельная международная организация, объединяющая университеты Азербайджана, Армении, Беларуси, Грузии, Казахстана, Кыргызстана, Латвии, Молдовы, России, Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана и Украины. Вхождение в состав данной организации предоставляет возможность интегрироваться в евразийское образовательное пространство, тесно сотрудничать по основным учебно-методическим вопросам совершенствования университетского образования.

Университет является единственным военным вузом, являющимся членом Евразийской ассоциации университетов. Кроме того, 15 декабря 2015 года Университет вошел в Оксфордский Академический союз (Великобритания). Это показатель высокой оценки научных исследований профессорско-преподавательского состава, показатель развития интеграции высокой военной науки и практики Университета.

Вопросы дальнейшего развития международного военного сотрудничества в области подготовки военных кадров, стимулирования образовательной деятельности курсантов высших военно-учебных заведений, обмена опытом педагогической деятельности были обсуждены на заседании Совета министров обороны государств-участников СНГ, проведенном 3 июня 2015 г. в г. Чолпон-Ата Кыргызской Республики. Министерство обороны Республики Казахстан, по инициативе Университета, предложило создать Координационный совет руководителей военных учебных заведений государств-участников СНГ. Сотрудничество в этой области имеет позитивный опыт и играет большую роль в формировании единого образовательного пространства государств-участников СНГ.

Во исполнение поручений Президента Республики Казахстан от 3 октября 2014 г. о повышении эффективности использования Национального университета обороны и от 24 октября 2014 г. о создании под эгидой Национального университета обороны единой системы военного образования проводится дальнейшая работа по проведению мероприятий международного, республиканского и межвузовского значения, направленных на формирование положительного имиджа Университета как межведомственного, международно-образовательного и научного центра.

Таким образом, Национальный университет обороны является военным учебным заведением нового образца, лидером в области внедрения инноваций в сферу военного образования и формирования интеллектуальной военной элиты, крупнейшим военным вузом Центрально-Азиатского региона, межведомственным учебно-методическим центром для всех военных учебных заведений Вооруженных Сил, других войск и воинских формирований РК.

Казахстанское военное образование и военная наука вносят достойный вклад в дело укрепления обороноспособности Республики Казахстан для отражения любой внешней агрессии, любого посягательства на территориальную целостность и независимость нашего государства.

Важно отметить роль Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н. А. Назарбаева в становлении и развитии Национального университета обороны, как и военного образования и военной науки [6]. Они воистину являются детищем независимости и ее гарантов – Вооруженных сил и их Верховного главнокомандующего.

---

1. Тасбулатов А. Б. Развитие профессионального военного обучения в Республике Казахстан. Алматы: Білім, 2000. С. 176.

2. Директива МО РК от 2 мая 2002 г. №1/29/1/1248 «О проведении организационных мероприятий в военно-учебных заведениях Вооруженных Сил Республики Казахстан».

3. Ермекбаев П. А. О научном обеспечении ВС // Военно-теоретический журнал «Бағдар». 1999. № 1. С. 5–9.

4. Туганбаев И. Т. Подготовка научных и научно-педагогических кадров // Военная академия ВС РК – 30 лет. Алматы: Рауан, 2000. С. 68–69.

5. Мухамеджанова С. Ш. Некоторые проблемы военно-исторического образования и военно-исторической науки: материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Козыбаевские чтения – 2013». Петропавловск, 2013. С. 221.

6. Серкпаев М. О. Проблемы военно-учебных заведений Министерства обороны Республики Казахстан в организации учебного процесса: материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы формирования позитивного имиджа военнослужащего и повышения престижа военно-профессиональной деятельности». Алматы: ВИ КНБ, 2004. С. 319–327.

© Рыспаев А. Н., Мухамеджанова С. Ш., Серкпаев М. О., Мартынов А. А., 2016

УДК 37.02

В. М. Федоров
V. M. Fedorov

УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В настоящее время уровень и качество жизни населения регионов и страны в целом в значительной части определяется уровнем образования и культуры, духовным развитием. В статье рассматривается роль образовательных учреждений высшего образования как базовых элементов в региональном социокультурном пространстве. Доказывается, что взаимовлияние учреждения высшего образования и общественности региона выступает одним из ведущих факторов регионального развития.

Ключевые слова: образовательные организации, интеграция, регион, развитие, потенциал.

INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION AS A BASIC ELEMENT OF REGIONAL DEVELOPMENT

The current level and quality of life of the population of the regions and the country as a whole is considerably determined by the level of education and culture, as well as spiritual development. The article discusses the role of higher education institutions as the basic elements in the regional socio-cultural space. It is proved that the interaction between higher education institutions and the regional society is one of the leading factors of regional development.

Keywords: educational organizations, integration, region, development, potential.

Повышение вклада образовательных организаций высшего образования в развитие страны через последовательное и всестороннее развертывание научно-исследовательской и инновационной деятельности является целью современной политики государства в области высшего образования. Предполагается, что не только ведущие вузы страны, но и многие региональные высшие учебные заведения в той или иной мере превратятся в настоящие учебно-научно-инновационные комплексы.

В соответствии со ст. 2 ФЗ «Об образовании в РФ» под образовательным учреждением высшего образования понимается организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана [1]. По данным Росстата на начало 2013/14 учебного года в России функционировали 969 образовательных организаций высшего образования, в том числе 578 государственных вузов. При этом численность студентов составляла 5646,7 тыс. чел. (из них 2618,8 тыс. чел. обучалось по очной форме) [2, с. 35]. К настоящему времени практически все регионы имеют свою локальную сеть университетов. На начало 2013/14 учебного года в России функционировало 1482 филиала образовательных организаций высшего образования (в том числе – 949 государственных и 533 частных организаций) [3]. В рамках современной тенденции развития образования просматривается целесообразность, а иногда и необходимость интеграции вузов региона в региональные сети. Необходимо отметить, что значительная доля филиалов государственных университетов находится в стадии реорганизации. Среди образовательных организаций, находящихся в реорганизации, большинство составляют филиалы государственных вузов (290 единиц), далее – частные филиалы (44 единицы), государственные вузы (17 единиц) и, наконец, частные вузы (10 единиц) [4].

Регионализация высшего образования стала важнейшей частью национальной системы образования, выполняющей целый комплекс функций в структурах основных сфер общественной жизни. На вузы государство возлагает социальную ответственность за развитие регионов, тем самым и стимулируя активное взаимодействие с органами местной власти, общественными организациями и промышленными предприятиями. В масштабах государства учреждения высшего образования выполняют роль хранителей, создателей и распространителей знания, способствуют обогащению (в широком смысле слова) людей и общества [5]. В масштабах региона вузы выступают в роли организации, которая вносит значительный вклад в развитие самого

региона, предоставляет услуги, которые обогащают социальную, культурную и экономическую жизнь.

Значительную роль учреждений высшего образования в развитии человеческого и интеллектуального потенциала регионов отмечают многие исследователи. Так, Г. Ф. Шафранов-Куцев подчеркивает, что «классические университеты обеспечивают кадрами новые направления развития науки и техники хотя бы в силу того, что в таком вузе подготовка молодых специалистов ведется не по узким профессиям, а по широким специальностям, по сути, направлениям подготовки: физик, химик, биолог, математик и т. п., а профессиональное самоопределение происходит на старших курсах через специализации» [6, с. 17]. По мнению Т. М. Чурековой, особая миссия региональных учебных заведений как центров науки, культуры и образования состоит в стабилизации процесса воспроизводства кадрового потенциала, подготовке кадров высшей категории; создании системы непрерывного образования, в том числе профессионального; сохранении социокультурных традиций (поддержке процессов восстановления местных промыслов, изучении особенностей языка этнического состава региона) [7, с. 51].

Учреждение высшего образования самим фактом своего существования оказывает воздействие на окружающий его культурно-образовательный ландшафт, экономику и социокультурные процессы, протекающие в регионе. Это воздействие проявляется не только в подготовке кадров, но и в потенциале вуза, как средоточия особой атмосферы (университетского духа), источника культуро-творческих импульсов и места концентрации людей с высоким уровнем образования. Учреждение высшего образования способно быстро ориентироваться на нужды региона и готовить востребованных в регионе специалистов, может поставить перед молодежью задачу овладения новыми специальностями. В современных условиях вуз как образовательное учреждение способен организовать систему малых образовательных форм по профессиональной подготовке и переподготовке населения, в том числе путем создания профессиональных курсов как части послевузовского образования. Также следует отметить, что в соответствии с основными направлениями региональной политики в области инноваций, региональные вузы России принимают активное участие в:

– разработке и реализации стратегии инновационного развития региона и проведении его мониторинга;

– координации и исполнении мероприятий государственных и территориальных программ развития региона;

– научно-методическом и информационном обеспечении инновационного развития региона, выполнении программ и бизнес-планов инновационного развития областей, районов, городов и агрогородков, а также отдельных предприятий;

– научно-методическом сопровождении развития региональных инновационных структур, малых и средних инновационных предприятий, центров трансферта технологий, технопарков и т. д.

В международной практике между регионами и вузами, находящимися на их территории, устанавливаются и развиваются отношения партнерства и взаимодействия на основе разделяемых взаимных интересов, главным образом экономического характера. При этом вузы рассматриваются как ключевые источники экономического развития регионов через вклад в развитие наукоемких производств, человеческого капитала, стимулирование развития новых форм предпринимательства, налоговых поступлений в бюджет регионов, а также через вклад в реализацию культурных инициатив в регионах и привлечение интереса к ним большей аудитории [8]. Выделяют три направления возможностей вуза по развитию региона: 1) вклад университета в региональное развитие как крупного работодателя; 2) технологическое развитие промышленности региона через трансферт технологий (технопарки, инкубаторы, консультационная деятельность); 3) профессиональная подготовка и переподготовка, повышение квалификации и т. д. [9].

Своей деятельностью и реализацией социальных функций учреждения высшего образования способны создавать благоприятную среду для развития местных сообществ, обеспечивая тем самым условия для эффективного развития регионов и страны в целом. При этом реализация университетами программ развития в целях местного, регионального, а следовательно, и общенационального развития осуществляется во взаимодействии с другими региональными участниками. Современные условия предъявляют новые требования к учреждениям высшего образования для их долгосрочного и эффективного функционирования. Для того чтобы быть в центре жизни своего региона и страны в целом, играть во всеобщем развитии значимую роль, вузам недостаточно выполнять обычные, традиционные функции просвещения и развития научных исследований. От современных вузов требуется активная социальная позиция, включенность и интегрированность в социальную, экономическую и культурную жизнь своего региона и страны в целом, которые обеспечиваются за счет установления связей и объединения усилий с партнерскими вузами и другими заинтересованными партнерами; предоставления возможностей образования широким слоям населения; содействия развитию рынка труда не только через подготовку и профессиональную переподготовку специалистов, но и через создание новых рабочих мест.

Усиление внимания к региональным аспектам экономического и социального развития в последнее десятилетие повлекло переоценку традиционных факторов регионального развития, создание региональных концепций, в том числе и в области образования, позволяющих комплексно решать целый ряд взаимосвязанных социально-экономических задач региона.

---

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ (ред. от 02.03.2016 г.) «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.base.consultant.ru (дата обращения: 25.06.2016).

2. Наука. Инновации. Информационное общество: 2015: краткий стат. сб. / Г. И. Абдрахманова, Н. В. Городникова, Л. М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2015. 80 с.

3. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b14_13/IssWWW.exe/Stg/d01/07–01.htm (дата обращения: 30.04.2016).

4. Отчет Министерства образования и науки Российской Федерации о результатах мониторинга системы образования за 2014 год/ URL: http://www.минобрнауки.рф/ %D0 %B4 %D0 %BE %D0 %BA %D1 %83 %D0 %BC %D0 %B5 %D0 %BD %D1 %82 %D1 %8B/7791 (дата обращения: 30.04.2016).

5. Ковалевский В. П. Проблемы теории и методологии проектирования регионального университетского комплекса // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 2(25). С. 25–30.

6. Шафранов-Куцев Г. Ф. Современному обществу – современный университет // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 5. С. 14–25.

7. Чурекова Т. М. Миссия университета в решении региональных проблем // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 2 (30). С. 50–53.

8. Нагорнов В. А., Перфильева О. В. Оценка роли вузов в региональном развитии: формирование устойчивых партнерств для взаимодействия // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2010. № 4. С. 60–86

9. Грудзинский А. О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2004. 370 с.

© Федоров В. М., 2016

УДК 373.6

Л. В. Федяева
L. V. Fedyaeva

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с выявлением и подготовкой педагогически одаренных школьников на заключительном этапе обучения в школе. Основная задача – предложить пути подготовки школьников в рамках гуманистического подхода к организации обучения.

Ключевые слова: гуманизация обучения, обучение, практика, модель педагогики, учебно-исследовательская деятельность.

REPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PEDAGOGICAL PROFESSION

The article discusses the issues of finding and training students with a talent for teaching at the last stage of their high school education. The main task is to offer the ways of school students' preparation in the framework of humanistic approach to organization of the training.

Keywords: humanization of education, education, practical, training, pedagogical model, academic and research activities.

Начиная с конца XX века перед образованием РФ остро стоит вопрос привлечения в профессию молодых, образованных, талантливых, знающих людей, готовых служить системе образования.

Параметры личности педагога определены, стандарты разрабатываются, время идет, а молодой, талантливый выпускник в школу по-прежнему не идет. Если многие годы не существовало проблемы нехватки учителей начальных классов, то сейчас многие директора говорят, что и вакансии учителей начальных классов остаются незанятыми. А ведь учитель начальных классов – во многом привилегированный член педагогического коллектива.

Не получила распространения и практика привлечения в школу специалистов из других областей. Такая возможность предоставлялась, когда в школьное обучение были введены элективные курсы или курсы по выбору. Высказывались предложения, в частности, научной группой А. Г. Каспражака, что эти курсы могут вызвать интерес у родителей, которые захотят поделиться своими знаниями не только со своими детьми. Массовым приход в школу родителей, да и других специалистов (например, вузовских преподавателей) назвать нельзя. Может быть, отсутствие специалистов стало причиной того, что элективные курсы не вошли в образовательные программы некоторых школ, а в других стали дополнительными «часами» для подготовки к ЕГЭ.

Не углубляясь в причины этого явления, отметим, что на сегодняшний день российское образование стоит перед проблемой нехватки молодых учителей, причем не только в сельских, но и городских школах, и эту проблему необходимо решать, т. е. искать будущего учителя. Единственное место, где его можно найти – основная школа.

Нужно заметить, что нехватка специалистов наблюдается и в промышленности, и на транспорте, и в сельском хозяйстве. И многие руководители вузов высказывают мнение: хочешь иметь достойного студента – найди и подготовь его в школе. Не случайно мы наблюдаем рост числа школ при вузах, а следовательно, педагогическим университетам нельзя откладывать на потом открытие специализированных школ, лицеев и гимназий. Но принять решение о важности университетского лицея – только полдела, главное, определиться, как такой лицей сможет решить проблему нехватки молодых учителей в регионе.

В первую очередь необходимо определиться с целями образования и предполагаемой аудиторией. Как гласит известная притча, к студенту можно относиться как к сосуду, который надо наполнить, или к лампаде, которую надо зажечь. Но в современном обществе эта альтернатива не работает. В ситуации информационно насыщенной среды для простого наполнения знаниями учитель в принципе не нужен. Что касается «лампадного» подхода к деятельности учителя, то, как пишет Г. А. Брандт, «сегодня, хотя бы

потому, что база студенчества активно расширяется и студентами становятся не только элитные слои молодежи, наивно преподавателю уповать на роль некого мессии, способного зажечь гносеологическую страсть в душе каждого или хотя бы большинства студентов. Само общество, став гетерогенным, с одной стороны, и жестко экономически детерминированным – с другой, ориентирует студента на иное отношение к профессии учителя» [1, с. 6–7].

Современный учитель уже не является единственным носителем информации, так как никакой человек не может соперничать с Интернетом по количеству информации. Но в ситуации информационно насыщенной среды ценность получаемой информации снижается. Скорее можно говорить о формализации знаний, когда информация тиражируется, практически не меняя мировоззрения человека. Поэтому представляется разумным, чтобы молодой учитель стал своеобразным проводником новых идей, готовым пробудить интерес к самому процессу получения знаний. Но чтобы эти будущие молодые учителя появились, педагогические вузы должны привлечь школьника.

Понятно, что на первый план выходит идея выявления педагогически талантливой молодежи еще в школе, поэтому педагогическим вузам так важно иметь тесную связь с образовательными учреждениями. Работа, прямо скажем, очень непростая, но, чтобы результат был, необходимо использовать все возможности: базовые кафедры, воскресный университет, педагогические олимпиады для школьников, создание педагогических классов и гимназий.

Надо сразу сказать, что создание школ, входящих в структуру педагогических университетов, требует напряженной работы: организационных мероприятий, проектирования основной образовательной программы, финансирования и многого другого.

Особую важность приобретает определение концепции образовательной программы. В этом случае знание чужого опыта, безусловно, необходимо, но недостаточно. Каждая педагогическая школа должна иметь «свою изюминку» и выделяться из множества школ с креативными программами. И здесь, может быть, стоит обратиться к опыту прошлого, ведь новое – это хорошо забытое старое.

Рациоцентрическая модель педагогики, позволившая сделать громадный скачок в образовании, предполагает *авторитарность* обучения: администрация школы (через учителя) навязывает ребенку цели обучения, его содержание, регламентирует его время, принуждает его следовать специальным предписаниям, а именно расписанию уроков, правилам поведения, уставу школы и т. д. Эта модель технологична, привычна, удобна, но она не может изменить взгляд молодежи на профессию учителя. Школа при педагогическом университете не должна отказываться от рациоцентрической модели, но может расширить ее рамки за счет получения знаний в рамках внеурочной деятельности.

Один из первых опытов в гуманистическом образовании зарегистрирован на рубеже XIV и XV веков. Речь идет о «Доме радости» Витторио де Фельтре. Свою школу он разместил в большом загородном доме, на берегу живописного озера, среди парков и полей. Воспитывающее действие природы было первой особенностью новой школы. Школа культивировала умеренность, самостоятельность, физическое развитие, все, что было присуще древнегреческим школам. Аналогично была построена и программа школы. Ее основу составляли литература, математика, естествознание. Это была единственная школа, где не было места авторитарности учителей. Со временем таких школ становилось больше, но они не стали доминирующими. На сегодняшний день технологичность общеобразовательной школы делает ее наиболее контурентоспособной.

Анализ опыта работы современных школ, ставящих во главу угла принцип гуманизации образования, показывает, что эти школы отличают следующие признаки:

1. Наличие комфортных условий, превосходящих общепринятые.
2. Наличие основателя школы – новатора, реализующего идею гуманизации.
3. Основными принципами, на которых базируется такая школа, являются принципы природосообразности и культуросообразности.
4. Гуманитарное наполнение базовой программы.
5. Создание особого психологического климата.
6. Свободная самодеятельность ребенка, насколько это возможно.

Рассмотрим эти признаки применительно к конкретному учебному заведению – Академическому лицею ОмГПУ.

Создание комфортных условий должно стать одной из основных задач университета. Школа – второй дом, а родной дом не хочется покидать. Необходимо, чтобы лицей стал тем местом, откуда не хочется уходить: здесь комфортно, интересно, поучительно. Лицей должен стать полноправным участником университетских мероприятий.

Студенты университета с удовольствием работают на детских площадках, проходят практику в других школах. Необходимо сделать Академический лицей базой практик. Уже сейчас имеется позитивный опыт проведения педагогической практики в рамках лицея. Причем каждая категория студентов приносит в деятельность лицея что-то свое. В 2015/2016 учебном году практику проходили и бакалавры, и заочники, и магистранты.

Антропоцентрическая модель развития педагогики, в рамки которой прекрасно вписываются школы, ставящие во главу угла принцип гуманизации, к сожалению, больше декларируется, чем реально используется. Ее достоинства обычно реализуются в современной школе через более комфортные (как материальные, так и духовные) условия обучения и широкое применение информационных технологий как средства педагогических коммуникаций. При этом гуманистическое обучение, предполагающее свободу действий, мыслей, суждений, не имеет достаточного распространения. И одной из причин этого является Единый государственный экзамен. В рамках подготовки в ЕГЭ учителя не хотят рисковать, тратя время на гуманистические изыски. Но на сегодняшний день можно констатировать несколько недостатков такой подготовки. Мы остановимся на двух.

Во-первых, ряд школ недостаточно готовит школьника к работе с тестовыми заданиями. Ведь для выполнения тестовых заданий требуется определенный набор навыков чисто технического характера. Они формируются в результате соответствующей деятельности, когда в выпускных классах итоговый (да и промежуточный) контроль осуществляется

в форме тестов, приближенных к ЕГЭ. И здесь Академический лицей ОмГПУ обладает интересным опытом: на протяжении всех лет обучения, начиная с седьмого класса, практикуется именно такая форма итогового контроля. Анализ результатов контрольных работ показывает, что через два года тренировки приобретаются устойчивые навыки и по заполнению бланков, и по работе с тестами.

Во-вторых, интенсивная подготовка к ЕГЭ усугубляет проблему, о которой ведущие специалисты высказывались еще в начале XXI в. К этим недостаткам можно отнести:

1) неумение отличить то, что ученик понимает, от того, что он не понимает;

2) неумение логически мыслить;

3) стереотипность восприятия информации.

При выполнении заданий ЕГЭ это выражается в том, что ученики просто не понимают суть заданного вопроса, а следовательно, и суть ответа.

А. Н. Леонтьев обращает внимание на условия, при которых содержание входит в сознание ребенка. Он считает, что для этого «воспринимаемое содержание» должно занять «структурное место непосредственной цели действия, и, таким образом, вступило бы в соответствующее отношение к мотиву этой деятельности» [2, с. 215]. А для этого в процесс подготовки необходимо вносить элемент новизны, хотя бы неожиданные аспекты подачи материала и новые формы деятельности, которые позволяли бы ученикам обсуждать предложенные задания, находя, хотя и не всегда сразу, осознаваемую суть вопроса.

Эти недостатки подготовки к ЕГЭ могли бы быть учтены в программах школ, ставящих во главу угла принцип гуманизации, и тем самым оказать помощь будущим молодым учителям. Чтобы не быть голословными, рискнем предложить в качестве основного направления построения программы организацию учебно-исследовательской деятельности. Учебно-исследовательская деятельность, во-первых, позволит преодолеть фрагментарность знаний и перейти к умению применять эти знания; во-вторых, даст опыт совместной деятельности, а в случае успеха повысит веру школьника в себя; в-третьих, такая форма деятельности способствует формированию и критического мышления, и эвристических способностей. По мнению М. В. Степановой, этот метод вполне может считаться индивидуальным методом обучения, т. е. определяется как метод обучения, связанный с решением творческих исследовательских задач [3]. Организация деятельности учащихся в соответствии с этим методом предполагает наличие следующих этапов работы:

1) постановка проблемной задачи;

2) ознакомление с методами исследования проблемы;

3) изучение теоретических аспектов исследуемой работы;

4) сбор, самостоятельный анализ и обобщение материала;

5) собственные выводы и презентация исследовательской деятельности.

Академический лицей ОмГПУ обладает высококлассным педагогическим потенциалом, но этого недостаточно для организации полноценной учебно-исследовательской деятельности, способной преодолеть все указанные проблемы. Плодотворный союз вуза и его лицея может поднять эту работу на достойный уровень. При этом общение и совместная деятельность лицеистов, учителей лицея и преподавателей вуза могут быть интересными и позволят переориентировать выпускников на педагогическую деятельность.

Таким образом, инновационный опыт лицея по подготовке к ЕГЭ и учебно-исследовательская деятельность в рамках вуза смогут решить проблемы подготовки будущих учителей, обозначенные в рамках данной статьи.

1. Инновационное образование: методы активного обучения: метод. пособие / предисл. Г. А. Брандт. Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2006. 316 с.

2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Изд-во полит. лит , 1975. 304 с.

3. Степанова М. В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении: учеб.-метод. пособие для учителей / под. ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во КАРО, 2005. 228 с.

© Федяева Л. В., 2016

УДК 159.9.072

А. Ф. Филатова
A. F. Filatova

СОВРЕМЕННОЕ ИГРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТЕЙ: ЕГО ИЗДЕРЖКИ И ОПАСНОСТИ

Статья посвящена проблемам современного игрового пространства детей. Рассмотрены психологические и педагогические аспекты традиционных и современных игр и игрушек, а также опасности и издержки современного игрового пространства детей.

Ключевые слова: детство, игра, игровое пространство, игрушка, кукла, Монстр Хай.

MODERN PLAY SPACE FOR CHILDREN: ITS DAMAGES AND RISKS

The article is devoted to the problems of modern play space for children. The psychological and pedagogical aspects of traditional and modern games and toys, as well as the risks and damages of modern play space for children are discussed.

Keywords: childhood, game, play space, toy, doll, Monster High.

В игровом пространстве современных детей (как и в образовательном и жизненном пространстве в целом) в последнее десятилетие произошли значительные изменения. Эти изменения изучаются различными специалистами: философами, социологами, экономистами, демографами и др. Но важнейшими в этом плане вычленяются задачи психологов и педагогов.

Д. И. Фельдштейн отмечает, что в центре внимания педагогов и психологов должен находиться современный растущий человек, особенности и пути его развития [1, с. 254]. Данный автор известен своими практическими и теоретическими исследованиями Детства. Так, с прописной буквы он уважительно обозначает многоаспектный мир растущего человека, мир детей. Д. И. Фельдштейн проанализировал материалы, полученные Российской академией образования, которые свидетельствуют о следующем. Нынешнее поколение детей, с одной стороны, значительно опережает все предшествующие, обладая многими новыми способностями и возможностями (в основном, новые возможности появились у современных детей с появлением Интернета, айфонов и айпадов). С другой стороны, за минимально короткий период, начиная с 2008 г., резко снизилось, например, когнитивное развитие детей дошкольного возраста. Снизилась их энергичность, желание активно сотрудничать с другими детьми и взрослыми.

В изменении позиции взрослых по отношению к детям можно выделить следующие моменты.

1. Низкий уровень *родительской мотивации*.

2. Увеличение *безразличия к детям* (не конкретных родителей к своему ребенку, а вообще взрослого человека к детям).

3. *Потеря ответственности* взрослого сообщества за детей, потеря общественного контроля и причастности Взрослого мира к миру Детства. Сегодня разрушены практически все структуры, осуществляющие межпоколенческие связи взрослых и детей. Хотя при этом имеются, конечно, отдельные энтузиасты, однако в целом взрослое сообщество реально отвернулось от Детства: нет устойчивой иерархии разнообразных связей и системного взаимодействия.

Более того, все это происходит на фоне деградации воспитательного компонента в образовании, в которое внедрился экономический термин «образовательные услуги», превращающий образование из *ценности* и *высочайшей обязанности общества* в «услугу». Данное положение особенно недопустимо в условиях нынешней нестабильности общества, потери им четкой ориентации, отказа от идеологии, т. е. изъятия ориентиров, когда реально выросла опасность, о которой предупреждали еще великие русские философы, начиная с Владимира Соловьева. Это – опасность вырождения человечества в «зверочеловечество, обусловленной тем, что рост материальных потребностей опережает рост потребностей духовных, а активно насаждаемая рыночная идеология, ориентированная на сиюминутный успех, внедряясь в интеллектуальную жизнь, способна «ввергнуть все общество в мир абсурда» [1, с. 259].

Другим важнейшим, активно воздействующим на развитие Детства фактором является изменение жизненного пространства, в которое сегодня вступает ребенок, начиная с младенческого возраста. Это сейчас не просто другой мир, но и другое восприятие ребенком этого мира. Это новые урбанистические структуры и организация жизни в них, новые скорости, ритмы, увеличение подвижности, мобильности человека и т. д. Благодаря Интернету и телевидению широко открытое пространство общечеловеческой жизни создает детям возможность находиться сразу в нескольких временных, исторических, географических, этнокультурных и других пространствах, не осмысливаемых детьми.

В современном обществе картина мира растущего человека как особая система представлений, отношений ребенка к окружающей среде, другим людям и самому себе формируется в условиях «информационного бума», под мощным влиянием средств массовой информации, со значительным преобладанием визуальных образов теле– и компьютерного экрана.

Сегодня обсуждаются вопросы о последствиях влияния экрана – физических, эстетических, психологических и других параметров на развитие ребенка. В частности, психологическая зависимость от экрана отчуждает ребенка от живого общения со взрослыми, сужает сферу их совместной деятельности в семье. Экран вытесняет традиционную игру, в том числе коллективную игру со сверстниками, так необходимую для психического развития детей и подростков, их личностного становления, формирования адекватной полоролевой идентичности.

Экран внедряет инокультурные нормы и образцы вместо национальных традиций и ритуалов (предприимчивые герои мультфильмов Диснея – вместо образов русских сказок; куклы Барби, Bratz, Monster High и др.).

О. В. Шалыгина и А. В. Холмогорова в своих исследованиях показывают на то, что усвоение социальных стандартов и ценностей является одним из важнейших аспектов процесса социального познания, который происходит с ранних лет и касается разных сфер жизни, включая представления о физической привлекательности [2, с. 130]. Изучение указанными авторами факторов формирования представлений о внешней привлекательности у девочек дошкольного и младшего школьного возраста показало, что пропагандируемые в современном обществе ценности худобы и стройности усваиваются детьми очень рано, и уже 5–6-летние девочки отдают предпочтение ультратонким телесным стандартам, воплощенным в образах современных модных кукол (таких как Барби, Братц, Монстер Хай, Винкс и др.) по сравнению с более реалистичным телесным образом, отраженным в кукле-девочке с обычными пропорциями. По результатам экспериментального исследования на основе авторской методики «Выбор куклы» наименьший рейтинг по количеству выборов с большим негативным отрывом от четырех модных кукол получила именно эта кукла [2, с. 137–138]. Обоснованием отвержения чаще всего служили указания на ее полноту и недостаточную длину и худобу ног, а также чрезмерную величину рук. Делается вывод, что воплощенные в образах популярных модных кукол нереалистичные телесные стандарты худобы и стройности могут восприниматься девочками как телесная норма, в то время как реалистичные объемы воспринимаются как чрезмерные и трактуются ими как «толстые», «большие» и «некрасивые». Анализ речевой продукции девочек показал, что образ модной куклы соотносится у них не только

с телесными стандартами, но и с определенным образом жизни, связанным с развлечениями, праздностью и социальной успешностью.

Таким образом, некритично усвоенные в раннем детстве идеалы красоты и стройности, пропагандируемые в современной культуре, могут воздействовать на формирование у девочек нереальных представлений о физической привлекательности и зарождать впоследствии недовольство собственной внешностью. Это, в свою очередь, является причиной рискованного поведения, наносящего прямой вред как физическому, так и психическому здоровью (чрезвычайно строгие диеты, изнурительные тренировки, курение с целью контроля веса, использование различного рода энергетиков для заглушения чувства голода, бесконтрольный прием лекарственных препаратов для снижения веса, необоснованное обращение к пластической хирургии и т. д.).

Плата за стремление соответствовать модному телесному стандарту оказывается очень высокой и зачастую оборачивается потерей здоровья, а иногда и жизни.

Оформление телесного образа на модели кукол может превращаться в специальную деятельность у девочек, вовлеченных в интернет-сообщества, когда детскую дружбу подменяет конкуренция за обладание наиболее красивой куклой и аксессуарами.

Модные куклы, предназначенные для детских игр, воплощают в себе идеалы потребительского общества: нереалистичные телесные параметры, гламур, успешность, вещизм, нарциссизм. Вместе с тем они пользуются необыкновенной популярностью у девочек. С другой стороны, в работах отечественных психологов, и в частности В. С. Мухиной и Д. Б. Эльконина, показана та исключительная роль, которую играет кукла как феномен культуры в становлении идентичности ребенка, ее возможность глубоко воздействовать на психику человека, влиять на эмоциональное и нравственное развитие формирующейся личности [3, с. 81].

Становятся очевидными опасные последствия широкого распространения кукол, воплощающих в себе ценности потребительского общества, включая нереалистичные телесные стандарты. Опасна яркость и вездесущесть этих кукол, а также широкая поддержка в виде сопутствующей продукции (мультфильмов, книг, журналов, компьютерных игр, рекламы, одежды и вещей для них и др.). Одобрение этих кукол обществом, родителями, сверстниками не оставляют шансов для большинства детей остаться в стороне от их влияния и закладывают основу для психических расстройств, связанных с недовольством собственным телом, зависимости от шопинга, страстью потреблять.

Навязывается идеология гламура и вещизма. Так, приобретение куклы для девочки-дошкольницы зачастую является первым шагом, за которым следует приобретение множества «необходимых» для игры с ней вещей: наборов одежды, обуви и аксессуаров; мебели, бытовой техники и транспортных средств; любимых животных, друзей и родственников. Главной функцией человека здесь подразумевается потребление, не только как присвоение товаров, но и как образ жизни, что «отчуждает человека от самого себя, лишая его собственно человеческих смыслов» [4, с. 23]. Проблема еще и в том, что сама игра зачастую подменяется накопительством вещей, слишком конкретных и функционально однозначных, что обкрадывает развитие ребенка, лишая его простора для творческого воображения (вспомним здесь о появлении в детской игре предметов-заместителей, характеризующих важный этап в развитии мышления). Ведь через игру, идентифицируясь с куклой, ребенок познает мир, его законы, ценности, стандарты, касающиеся всех сторон жизни.

28 октября 2015 г. в ОмГПУ Сергей Николаевич Широбоков – начальник отдела молодежной политики и председатель региональной общественной организации «Омское родительское собрание» Евгений Владимирович Лобунец организовали встречу с Татьяной Львовной Шишовой – детским психологом, педагогом, общественным деятелем, экспертом и вице-президентом Фонда социально-психической помощи семье и ребенку. Т. Л. Шишова – автор многих работ, основной тематикой которых являются вопросы воспитания подрастающего поколения. Встреча показала, что она также обеспокоена тем, что современное игровое пространство детей вполне справедливо воспринимается детьми как сплошная праздность, на которую ребенок может подсознательно нацеливаться, перенося модели ролевой игры в реальность. Еще опасней для детской психики увлечение игрушечными монстрами и монстриками, киборгами, троллями и проч. Короче, всеми теми персонажами, которые можно по-русски обозначить словом «чудовище». Даже если они будут с виду не такими уж и страшными, обольщаться не стоит. Игрушка не просто забава. Она дает детям яркие, запоминающиеся образы, и от того, какими они будут, во многом зависит формирование их морально-нравственных представлений, картины миры. Какие чувства укореняются в душе ребенка, когда он привязывается к монстру, начинает его любить? А если ребенок будет с монстром играть, это неизбежно произойдет: с нелюбимыми игрушками дети не играют. Значит, он начнет видеть в безобразии что-то привлекательное, видеть в зле, которое в детском возрасте прочно ассоциируется с понятием «некрасивый», добро. Таким образом, понятия добра и зла будут размыты, еще не успев толком оформиться.

Детское сознание устроено так, что не воспринимает полутонов и нюансов. Или – или. Или плохой, или хороший. Или добрый, или злой. Или можно, или нельзя. А если сегодня можно, а завтра то же самое нельзя, возникает волнение, возмущение, протест, в глубине которых таится страх. И это понятно: окружающий ребенка мир сложен, часто непостижим, ему нужны простые, четкие ориентиры, чтобы чувствовать себя в безопасности. Потом, когда человечек повзрослеет, к нему придет способность различать оттенки понятий, качеств и отношений. Но сначала нужно заложить базу. На шатком фундаменте прочного здания не построишь.

Не способствует развитию детской инициативы и новая тенденция создавать полностью укомплектованный мир игрушечных персонажей. Так, для Барби можно приобрести в магазине все, от нарядов до автомобиля или яхты. Вроде бы здорово, лишь бы деньги были. Но человека, разбирающегося в детской психологии, это в восторг не приведет. Ребенку для развития необходимо прикладывать какие-то усилия: домысливать, фантазировать, учиться делать

многое своими руками. Зачем шить, рискуя уколоться иголкой, выкраивать из лоскутков, распарывать и перешивать, если что-то не получится, когда кукольное платье можно купить в магазине? Зачем напрягаться?

В итоге формируется психология потребителя, привычка скользить по поверхности, уклоняться от трудностей – то, на что сейчас так часто сетуют родители и что очень мешает ребенку, когда он поступает в школу. Ведь игра, по определению Д. Б. Эльконина [5, с. 7], это «школа произвольного поведения». Ребенок, играя, учится контролировать свои эмоции, действовать по чужому заданию, а не только по собственной прихоти, осваивает трудные виды деятельности. Взять хотя бы нанизывание бус. Трудно даже перечислить, сколько полезных умений и навыков получит девочка, сделав такое украшение своими руками. Это незатейливое занятие тренирует мелкую моторику, усидчивость и внимание, способствует освоению формы предметов, помогает в овладении счетом, развивает художественный вкус и фантазию, учит заботе о других (если бусы предназначены для куклы или кому-то в подарок). Всего этого ребенок, которому купили игрушечные бусы в магазине, будет лишен.

Также огромный простор для творческой фантазии предоставляется мальчишке, мастерящему для сестры кукольный дом, или детям, устраивающим миниатюрный дворец из кресел, покрывал и подушек!

Традиционная кукла недаром лишена взрослых форм. Это прообраз ребенка. А девочка, играя, становится в опекающую материнскую позицию. Она воспроизводит действия взрослых: пеленает «дочку», кормит, укачивает и таким образом готовится исполнить главную миссию женщины – материнство.

В последние 5 лет хитом продаж стали куклы Monster High (Монстр Хай – Школа монстров). Одна из легенд возникновения этих кукол – мультсериал о школе, в которой обучаются дети мистических героев ужасов (Франкенштейн, граф Дракула, оборотень Клаудин Вольф и многие другие). Ролевая игра с куклой Монстр Хай – это конструирование новой реальности, а не просто средство общения в Интернете. Появляется новая детская игровая интернет-культура, ориентирующая ребенка на индивидуализацию игрового процесса, способствующая социальному отчуждению и виртуализации сознания. В игре с этими современными куклами у девочек появляются совершенно недетские стили поведения. Процесс игры с куклами Monster High отчетливо демонстрирует, что девочка теперь не играет в дочки-матери, не учится в игре вести хозяйство. *Теряется отношению к труду как к общественной ценности. Смысл бытия, предлагаемый данной игровой западной культурой, сводится к праздности, безделию, развлечениям, участиям в досуговых мероприятиях и вечеринках, где ярко представлено твое превосходство над остальными, сияние нарядов и украшений и т. п. Игра носит примитивный характер, цель жизни главных героев – получение простых удовольствия от упрощенных игровых форм.* Кроме этого, появление новых игр влечет за собой потребность в постоянном пополнении их коллекции, обновлении нарядов, покупке новых аксессуаров и т. д. Куклы Монстр Хай несут и определенную смысловую нагрузку, акцентируют противоречивые характеры – капризные, коварные, жестокие и разрушительные. Это может привести к появлению подобных качеств у детей, склонных к отождествлению с любимой игрушкой. Важно также отметить, что при современной социализации детей происходит все больший разрыв культурной преемственности между поколениями. Новые игровые практики – типичный пример однопоколенной культуры. Современные дети порой значительно опережают взрослых в адаптации к новым техническим и социальным условиям, к убыстряющему ритму жизни. В частности, дети самостоятельно совершают видеоэкскурсии по кукольному прстранству Монстр Хай [6, с. 157–158]. Вместе с тем исследования Е. Зиборовой, Е. Репринцевой и др., обобщенные Е. В. Конькиной [7], работы О. В. Шалыгиной и А. В. Холмогоровой [2], Е. О. Смирновой и Е. А. Абдулаевой [3] и др. показывают опасность современного игрового пространства детей. Новая для российского игрового пространства игра несет в себе информацию, способную причинить вред их здоровью и развитию. Необходимо изучение специфики современного Детства и решение проблем организации игрового и образовательного пространства, разработка игр, в том числе компьютерных, основанных на отечественных культурно-исторических фактах и литературном материале, учитывающих особенности российской культуры.

1. Фельдштейн Д. И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Мир психологии. 2014. № 6. С. 254–264.

2. Шалыгина О. В., Холмогорова А. В. Роль модных кукол в усвоении нереалистичных социальных стандартов телесной привлекательности // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 130–154.

3. Смирнова Е. О., Абдулаева Е. А. Куклы нашего времени // Вестник практической психологии образования. 2006. № 2. С. 81–85.

4. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов высших учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 608 с.

5. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.

6. Филатова А. Ф. К вопросу о сложностях растущего человека в современном нестабильном мире // Человек и общество в нестабильном мире: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 27 февраля 2015 г.) / отв. ред. Г. И. Тюменцева. Омск: Омская юрид. академия. 2015. С. 154–158.

7. Конькина Е. В. Психолого-педагогические риски современного игрового пространства (на примере куклы Monster High) // Мир психологии. 2014. № 6. С. 254–264.

© Филатова А. Ф., 2016

УДК 37.011.3

Н. И. Чуркина
N. I. Churkina

ПОСТУПОК В ПРОСТРАНСТВЕ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье на основе анализа современных психологических концепций и явлений, составляющих социокультурный контекст образования, выделяются проблемы и тенденции воспитания детей и молодежи. Раскрываются возможности и задачи воспитательной деятельности школы и семьи в контексте профессионального выбора школьников. Делается вывод о необходимости создания условий для расширения пространства свободного выбора жизненных стратегий современной молодежи.

Ключевые слова: воспитание, детство, молодежь, поступок, нравственный поступок.

ACT IN THE FRAME OF EDUCATION OF MODERN YOUTH

The article deals with the problems and trends in the upbringing of children and youth on the basis of the analysis of modern psychological concepts and phenomena comprising the social and cultural context of education. The opportunities and challenges of school and family educational activities in the context of vocational guidance of schoolchildren are revealed. The conclusion on the need to create conditions for the expansion of space of free choice in life strategies of modern youth is made.

Keywords: education, childhood, youth, act, moral act.

Изменения в современном мире стали стремительными. Р. Ф. Абдеев, Д. Белл, А. П. Беляева, Н. Н. Моисеев, А. Тоффлер и др. выделяют перечень признаков и названий современного общества. Использование одного из предложенных определений отражает позицию автора и ту сторону общественного устройства, которые попадают в сферу его научного интереса. Так, с точки зрения экономики и социальной жизни новый этап общественного развития называют постиндустриальным. Характеристики этого общества ученые определяют через такие приметы, как приоритет производства услуг, а не вещей; государственное регулирование экономики; потребность в высококвалифицированных ученых и специалистах на производстве; отход от рутинного труда, конвейерного труда; возрастающий интерес к качеству жизни; знание становится источником стоимости товара.

Называя новое общество информационным, исследователи заявляют, что информация начинает выступать как основа определения социальной структуры, приобретает решающее значение для экономической и социальной жизни; складывается новый уклад, основанный на телекоммуникациях. Он характеризуется ростом интеллигенции, профессионалов и «технического класса»; центральная роль начинает принадлежать теоретическому знанию; приоритетной становится ориентация на будущее; на создание интеллектуальных технологий; возрастает значение прагматического подхода к проблемам.

Использование понятия «гражданское общество» указывает прежде всего на политико-правовую сферу, и тогда мы говорим о расширяющихся возможностях различных слоев населения в принятии решений и сочетании интересов большинства и меньшинства за счет развития институтов гражданского общества (общественных организаций). Изменение в духовной культуре нового общественного порядка связывают с феноменом постмодернизма. Это понятие, которым обозначают этап современного развития культуры. Постмодернизм как направление в искусстве известен с середины XX века, однако рождение самого понятия относится к 1917 г., когда вышла книга Рудольфа Панвица «Кризис европейской культуры». Как философско-культурологическое направление оно зарождается в рамках французской философии (Ж. Делез, Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Бодрияр, Ж. Деррида). В реальной действительности постмодернизм постулирует «множественность порядков», между которыми невозможно установление какой-либо иерархии.

Но если для взрослого человека это новый уклад жизни, который по отдельным позициям категорически отвергается, то для детей и молодежи он является естественной средой обитания. Это мир детства, идеальный мир, с которым дети потом будут сравнивать все последующие модели общественного устройства.

Разнообразные характеристики современного уклада повлияли не только на контекст жизни, они изменили самого человека. Психологи (А. Я. Варга, К. Н. Поливанова, И. Д. Фельдштейн и др.) указывают на глобальные трансформации, происходящие с детством. О кризисе детства исследователи впервые заявили в середине XX века. Кризис детства как кризис образования стал лейтмотивом многих работ. Эти проблемы были озвучены в книгах Ф. Г. Кумбса, вышедших в 1968 и 1980 г. Кризис образования, о котором Кумбс заявлял в первой книге, к выходу второй книги не был преодолен.

Если кризис образования можно принять и увидеть его проявления, то в чем выражается кризис детства? Детство – сравнительно недавний феномен. В культурно-исторической ретроспективе феномен детства появился сравнительно поздно, исследователи говорят о четырехсотлетней истории детства. Ребенок, освоивший словарный запас, способный добывать пищу, в традиционном обществе уже с 7 лет считался взрослым. К детям не относились как к особой категории, что проявлялось в отсутствии особой одежды, рациона питания и т. д. Первые игрушки были маленькими копиями орудий труда взрослого человека. Американский социолог Нейл Постман еще в 1982 г. выпустил книгу, в которой описывался генезис детской культуры. Исходный тезис работы состоит в том, что детство не определимо биологически, поскольку в наших генах не содержится информация о том, в каком возрасте человека следует считать ребенком. Детство это не биологический, а социальный феномен, «придуманный» взрослыми, искусственный продукт развития общества [1]. Это приводит многих ученых

к выводу о возможном исчезновении детства как социального феномена в исторической перспективе.

Такой фантастический сценарий подтверждается многими тенденциями современности. Границы детства и взрослости стали размыты, в среде взрослых постепенно теряются навыки, принципиально отличающие их от детей, например такой, как критическое чтение. Взрослые и дети равны перед визуальной культурой, поэтому индустрия развлечений для взрослых сегодня строится по детской модели (преобладают различные программы, где нет аналитики, но есть красивая картинка, образ). Взрослые стали принимать значимые решения (например, участвовать в выборах) на основе картинки (фотографии), т. е. без анализа, подчиняясь эмоциональному выбору. Взрослое поколение не хочет стареть, присваивая и осваивая модные тенденции и интересы молодежной среды. Цитата из классического текста: «на крыльце сидел старик лет пятидесяти…», сегодня звучит как оксюморон. В околонаучном сообществе даже появился новый термин, обозначающий человека неопределенного возраста «кидалт», (от английского *kid* — ребенок и *adult* — взрослый) — взрослый человек, сохраняющий свои детские и юношеские увлечения.

Одним из признаков кризиса детства называют разрушение традиционных механизмов взросления, которые в рамках культурно-исторической концепции описаны Д. Б. Элькониным. На уровне обыденного знания очевидны изменения традиционных средств и каналов воспитания: семьи и школы. Современные исследования показывают, что на смену ядерной семье приходят двухядерные, сетевые семьи, что изменило границы и ценности детства (несколько домов, несколько родителей, разные сестры и братья, бабушки и дедушки в каждом пространстве свои нормы и ценности, традиции). Появились новые стратегии семейного воспитания, в которых родители переносят ответственность за воспитание на профессионалов; пытаются компенсировать собственные мечты и надежды; снимают все запреты и ограничения с детей и др. [2].

Сложность современного воспитания состоит и в том, что образ и идеал взрослой жизни, который всегда был средством воспитания, перестал быть для детей эталонным, к которому они стремятся. Как пишет об этом К. Н. Поливанова: «Взрослый в традиционной философии характеризуется субъектностью: взрослое Я (self) стабильно, автономно, часто характеризуется как самостоятельное, полностью открытое самому себе (прозрачное для самого себя), отвечающее за свои поступки и обладающее способностью к осознанному выбору» [3]. Место значимых взрослых у современных детей и молодежи занимают герои масс-медиа, мультсериалов.

Можно согласиться с А. Асмоловым, что школа остается сегодня единственным гарантированным каналом позитивного влияния на ребенка. Но школа как пространство равенства (за которое педагоги и политики долго боролись) в погоне за универсальным методом «всех учить всему», работает на нивелирование исходных отличий. Д. Брунер пишет об извечном противоречии образования: «образование должно создавать условия для индивидуального развития и обеспечить воспроизводство культуры» [4, с. 22]. В условиях размытых и неявных ценностных основ семейного воспитания только через образование ребенок, осваивая культуру (как традиции), должен обрести понимание границ дозволенного. Очерченные границы помогают ему не только в том, чтобы войти в мир, но и чтобы познать себя. Индивидуальность формируется в процессе преодоления границ, для которых необходим поступок, усилие.

В качестве главной причины психических новообразований современных детей многие исследователи называют отсутствие усилия, преодоления, которые всегда сопровождали ребенка в процессе социализации. Вхождение в мир взрослых у детей стало более длительным, вариативным. В связи с чем подростку жить в соответствии с нравственными идеалами и даже элементарными законами гармоничного социального сосуществования становится трудно, некомфортно, а значит, не нужно. Призывы к успешности, разговоры о личных приоритетах, стремление взрослых оградить детей от любых сложностей, приводят молодежь к центрации на себе, своих переживаниях. Это распространяется на все стороны жизни: отношения дружбы и любви, профессиональный выбор.

Процесс взросления у молодых людей совпадает с кризисом идентичности. В поле современных исследований молодежи появилось понятие «гибридная идентичность», которая распространяется на национальную, культурную, половую идентификацию и связана с размытостью культурных границ и открытостью информационного пространства. Одной из составляющих идентичности является профессиональная идентичность. Осмысление себя у молодежи происходит параллельно с адаптацией ко времени. В контексте проблемы профессионального выбора это означает для молодых людей осуществление такого выбора, который будет одобрен современным обществом. Максимальную опасность, по мнению исследователей, представляет потеря идентичности, когда молодой человек не может удовлетворить свои требования «физической интимности», что распространяется и на процесс выбора профессии. Профессиональное самоопределение в современных условиях затрудняется в связи с «увеличением возможностей выбора жизненного пути» у современной молодежи (М. Уле) [5, с. 76]. Трудоустройство и выбор будущего места работы не являются обязательным этапом для молодежи в определенном возрасте, а зависят от индивидуального решения человека.

Что же делать родителям, педагогам в существующих условиях? В мировой практике получил поддержку один путь, по которому идут развитые страны. Принимая во внимание, что современные молодые люди позже, чем предшествующее поколение, вступают во взрослую, самостоятельную жизнь, психологи предлагают обществу дать молодому человеку «мораторий на взрослость». Для этого вводится тринадцатилетняя общеобразовательная школа, предлагаются модели профессиональной старшей школы, чтобы параллельно с освоением общеобразовательной программы старшеклассники могли получить основы профессии. Рынок труда предлагает отдельные виды деятельности, которые может выполнять молодой человек без определенной квалификации. Отражением масштабности и всеобщности данной тенденции является решение Всемирной организации здравоохранения в 2002 г. о продлении возраста юности до 24 лет.

Второй путь предлагает педагогическая теория. В российской педагогической науке сложился целый пласт концепций о «нравственном поступке», разрабатываемых психологами и педагогами (М. Н. Аплетаев, О. С. Богданова, Е. В. Бондаревская, Д. М. Гришин, К. К. Платонов, Н. Е. Щуркова и др.). Главный лейтмотив этих концепций заключается в том, чтобы стимулировать детей на нравственный поступок, создавать условия для его совершения. Как мы уже отмечали, в современном обществе не остается места для поступка, а сам поступок в сознании детей ассоциируется с выбором. Словарь психологии определяет поступок как «сознательное действие, оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, самому себе, группе или обществу, к природе в целом. Поступок – основная единица социального поведения. В нем проявляется и формируется личность» [6]. Не совершив поступка, молодой человек не может осознать себя личностью, оценить свои возможности. Второй путь более сложный для взрослых, он требует целенаправленной и длительной работы, которую необходимо начинать с первых лет жизни ребенка, соединив усилия школы и семьи.

Таким образом, в условиях серьезных изменений социальной жизни перед родителями и педагогами стоит задача выбора стратегий воспитания. В условиях, когда в пространстве воспитания нет места поступка, обществу придется найти способ распространения «моратория на взрослость» не только на сферу профессионального выбора, но и на другие жизненные процессы своих «взрослых» детей (начало самостоятельной жизни, создание семьи, рождение детей и т. д.). И надеясь на то, что взрослеющие дети пусть позже, но станут родителями, попытаться создать для внуков благоприятную среду обитания, в которой будут традиционные сложности (в виде мокрых штанишек, приема пищи неудобной ложкой и т. д.) освоения социальных норм. А значит, будет граница, отделяющая детство и взрослость, будет поступок, который помогает понять человеку, кто он такой и чего он стоит.

1. Постман Н. Исчезновение детства // Отечественные записки. 2004. № 3. URL: http://www.strana-oz.ru/2004/3/ischeznovenie-detstva (дата обращения: 25.12.2015).

2. Будинайте Г. Современные стратегии семейного воспитания глазами семейного психотерапевта // Отечественные записки, 2004. №3. URL: http://www.strana-oz.ru/2004/3/sovremennye-strategii-vospitaniya-glazami-semeynogo-psihoterapevta (дата обращения: 25.12.2015).

3. Поливанова К. Н. Взросление сегодня: социальные изменения современного детства. URL: http://www.gosbook.ru/node/21848 (дата обращения: 25.12.2015).

4. Брунер Д. Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 223 с.

5. Уле М. Изменение гендерных стереотипов в процессе взросления // Вестник Пермского университета. 2011. № 4(8). С. 75–86.

6. Психологический словарь. URL: http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/index.htm?id=1716 (дата обращения: 25.12.2015).

© Чуркина Н. И., 2016

УДК 372.851

Е. В. Шульга
E. V. Shulga

ПРЕПОДАВАНИЕ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АСПЕКТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена вопросам содержания и методики преподавания математики для нематематических специальностей вузов. Рассмотрены достоинства и недостатки различных подходов к изложению математики для студентов гуманитарных направлений подготовки. Предложен вариант реализации методики преподавания математики на основе деятельностного подхода. Рассмотрен пример обучения свойствам математических понятий студентов нематематических специальностей вузов.

Ключевые слова: гуманитарное направление образования, математическое образование, математика, математическая деятельность.

TEACHING MATHEMATICS TO UNIVERSITY STUDENTS OF NON-MATHEMATICAL SPECIALTIES BY USING ASPECTS OF MATHEMATICAL ACTIVITY

The article is devoted to the content and methods of teaching mathematics to university students of non-mathematical specialties. The advantages and disadvantages of different approaches to the presentation of mathematics for the students training in the humanities are discussed. A variant of the implementation of mathematics teaching methods based on activity approach is offered. An example of teaching the properties of mathematical concepts to university students of non-mathematical specialties is considered.

Keywords: humanities education, mathematics education, mathematics, mathematical activity.

Современная высшая школа переживает очередной виток реформирования. В настоящий момент вводятся государственные образовательные стандарты нового уровня, так называемые ФГОС 3+, в которых, как и ранее, закреплено положение статьи 12 пункта 5 «Федерального закона об образовании в Российской Федерации» о том, что «Образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если настоящим Федеральным законом не установлено иное» [1]. Соответственно и набор дисциплин, относящихся к базовой части программы бакалавриата, организация определяет самостоятельно в объеме, установленном ФГОС ВО, с учетом соответствующей примерной основной образовательной программы. Результат самостоятельной разработки программ и выбора дисциплин привел к тому, что в разных вузах по всей стране могут отличаться не только набор вступительных экзаменов на одну и ту же специальность, но и программа, по которой студент будет обучаться этой специальности. Если нет единообразия по профильным дисциплинам, то о базовых и говорить не приходится. Само собой на повестке дня встал вопрос о том, нужна ли «гуманитариям» математика и, если нужна, то в каком объеме?

Н. Х. Розов [2] выделил несколько концепций преподавания «гуманитарной математики».

1) «Академическая» концепция. Ее суть в классическом изложении конкретных математических фактов с большим количеством разобранных примеров, детальной проработкой понятий и использованием алгоритмов решения задач. Автор считает, что это точка зрения приверженцев высказывания М. В. Ломоносова о том, что «математику уже затем учить надо, что она ум в порядок приводит».

2) «Историческая» концепция. Суть: знакомить «гуманитариев» с математикой, придерживаясь ее «естественного» пути развития, т. е. опираясь на историю математической науки и ее творцов.

3) «Прагматическая» концепция. Суть: отбирать математический материал в соответствии с реальными потребностями каждого конкретного «гуманитарного» направления.

4) «Научно-популярная» концепция. Суть: создание «просветительской» литературы доступной широкому кругу читателей с целью привлечения интереса к математике.

5) «Образовательная» концепция. Суть ее Н. Х. Розов определяет как математику для «массового гуманитария», которому никогда не придется использовать в жизни хитроумных доказательств или цепочек вычурных преобразований, но необходимо грамотно применять математику на бытовом уровне и использовать отдельные фундаментальные понятия профессионально [2].

Из предложенной классификации вторую и четвертую концепции можно рассматривать только с точки зрения популяризации математики, а на это сейчас не хватает учебного времени ни в школе, ни в вузе. Непосредственно к изучению и преподаванию математики относятся первая и третья концепции, а пятая, по сути, является их комбинацией. Основной выбор, «душевные» метания преподавателей и руководства вузов при создании образовательных программ и определения набора необходимых дисциплин (модулей), идет именно между ними: либо классическая математика, либо «усеченный» вариант, необходимый минимум, достаточный для применения «в быту» и в будущей профессиональной деятельности. Чаша весов склоняется в пользу второго «прагматического» варианта. Эта тенденция подтверждается и разработчиками единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике, который в этом году уже во второй раз будет проводиться с разделением на базовый и профильный уровни.

Здравый смысл подсказывает, что классический подход, при котором много времени и сил тратится на изучение и доказательство математических фактов, которые впоследствии, возможно, никогда и нигде в жизни больше не пригодятся, себя изжил. Однако недостатки второго подхода, с изучением только необходимого минимума математики видны уже сейчас. Во-первых, при рассмотрении отдельных, математических фактов и приобретении узкопрофильных практических навыков, не подкрепленных достаточным количеством теории, страдает логика изложения, теряются причинно-следственные связи и, как следствие, усиливается и без того негативное отношение «гуманитариев» к математике. Во-вторых, снижая планку требований, мы снижаем и качество получаемых знаний: вчера, чтобы получить определенную оценку, надо было выполнить одни требования, а сегодня, раз тебе математика не нужна, можно на эту же оценку спросить гораздо меньше. Завтра и это «гораздо меньше» становится непосильным. Этот факт подтверждается тем, что базовый уровень ЕГЭ по математике, в который включены задания, необходимые только на бытовом (житейском) уровне каждому человеку, в прошлом году смогли преодолеть далеко не все выпускники школ. То есть через пару лет уже и «деньги без Пафнутьича» невозможно будет сосчитать. В-третьих, за многолетний период внедрения гуманизации и гуманитаризации высшего и среднего образования (очень хороших идей) как-то незаметно в обществе утвердилось мнение о том, что «гуманитариям» математика недоступна и, более того, чуть ли не противопоказана. С одной стороны, чистых «гуманитариев» и «технарей» в природе так же мало, как и чистых правшей и левшей: кроме технического и гуманитарного направлений, существует, например, и естественнонаучное. Куда, к «гуманитариям» или «технарям», отнести экономистов, социологов, технических дизайнеров? С другой стороны, всем со школьной скамьи известно имя Пифагора, не менее известны Аристотель и Демокрит, а уж вклад Евклида с его «Началами» в развитие геометрии невозможно переоценить. Эти люди были в первую очередь древнегреческими философами, а уже потом математиками. Люди, внесшие весомый вклад в математику более позднего времени: Рене Декарт – философ, Франсуа Виет и Пьер Ферма – юристы, Жерар Дезарг и Кристофер Рен – архитекторы. То есть ученые, которые создали и дали развитие точной науке математике были «чистыми гуманитариями». Напрашивается вывод (возможно спорный) о том, что не «гуманитарии» не могут осилить математику, а люди, которые в принципе не хотят учиться и от предмета изучения это не зависит. В-четвертых, в современном мире активнее всего развиваются междисциплинарные направления. Например, Нобелевскую премию все чаще стали вручать за выдающиеся исследования, которые находятся на стыке

наук. И, наконец, в-пятых. Эта причина не является основополагающей среди перечисленных, но реалии жизни никто не отменял. Можно сколько угодно говорить о необходимости индивидуального подхода к студентам разных профилей подготовки, самостоятельной разработке образовательных программ и учебных планов, но если обратиться к материалам Федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования (ФЭПО) для гуманитарных направлений, то их содержание будет соответствовать «классической», а не «прагматической» математике.

В связи с вышеизложенным, одним из путей решения проблемы отсутствия у первокурсников-«гуманитариев» элементарных базовых знаний по школьному курсу математики и с вытекающим из этого нежеланием ее изучать, является применение деятельностного подхода к обучению математике. Этот подход позволяет дифференцировать содержание образования в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, а проблемные ситуации, возникающие в процессе обучения, способствуют осознанию необходимости освоения способов математической деятельности.

Рассмотрим теоретические положения данного подхода.

За основу теории обучения математике А. А. Столяр взял модель математической деятельности, в которой выделил три основных аспекта: МЭМ – математизация эмпирического материала; ЛОММ – логическая организация математического материала; ПМТ – применение математической теории [3]. Использование этой модели позволяет применить в процессе обучения сочетание аспектов математической деятельности: МЭМ; МЭМ→ЛОММ; МЭМ→ЛОММ→ПМТ.

МЭМ может осуществляться и тогда, когда студент еще слабо владеет определенным математическим аппаратом (тогда решается педагогическая задача овладеть этим аппаратом, выделить математические понятия из конкретных ситуаций, открыть математические закономерности, отражающие свойства рассматриваемой предметной области) и когда студент уже владеет необходимым математическим аппаратом (тогда целью математического описания эмпирического материала становится применение уже известных математических понятий в конкретной ситуации для решения, связанных с нею задач).

ЛОММ может происходить либо внутри какой-нибудь небольшой темы и тогда она будет локальной, либо в масштабах целой теории, такая организация называется глобальной.

ПМТ понимается в широком смысле: и как «практическое» применение (т. е. при решении практических задач), и как применение в другой теории (например, алгебры в геометрии).

Как и любая учебная деятельность, математическая деятельность состоит из отдельных действий. Необходимый уровень обучения достигается тогда, когда студент выполнил всю совокупность заданий, адекватных изучаемому теоретическому материалу. Используя в обучении математике схему «задачи → теория → задачи» [3], требуемого уровня можно достичь благодаря использованию задач, структуры которых подчиняются сочетанию аспектов математической деятельности, приведенных выше. Задания для каждого из аспектов составляются на посильном для студента уровне, но не без затруднений. В зависимости от подготовки студента, можно предлагать задачи для прохождения каждого аспекта отдельно или сочетая несколько аспектов в одной, но обязательно с соблюдением указанной последовательности.

Рассмотрим схему реализации аспектов математической деятельности на примере обучения свойству понятия [4].

Учебный материал		*Аспекты математической деятельности*		
		МЭМ	*ЛОММ*	*ПМТ*
Свойство понятия	Задание	Построить модель	Составить алгоритм применения свойства	Исполнить алгоритм
	Результат	Модель свойства	Алгоритм применения свойства	Применение алгоритма

Покажем каждый из вариантов обучения по приведенной в таблице схеме на конкретных примерах.

Обучение свойству понятия

ТЕМА: *Определители и системы линейных уравнений.*

1) **МЭМ**

Задание: построить модель.

Задание: объяснить, почему равны определители

$$\begin{vmatrix} 1 & 2 \\ 1 & 2 \end{vmatrix}, \begin{vmatrix} 3 & 4 & 3 \\ 6 & 1 & 6 \\ 4 & 5 & 4 \end{vmatrix}, \begin{vmatrix} 1 & 9 & 6 & 2 \\ 7 & 5 & 4 & 2 \\ 8 & 3 & 3 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \end{vmatrix}.$$

Результат: модель свойства.

Результат: определитель равен нулю, если содержит две одинаковые строки (два одинаковых столбца) или нулевую строку (нулевой столбец).

2) **ЛОММ**

Задание: составить алгоритм применения свойства.

Задание: составить алгоритм распознавания определителя, равного нулю.

Результат: алгоритм применения свойства.

Результат: алгоритм распознавания определителя, равного нулю (рис. 1).

3) ПМТ

Задание: исполнить алгоритм.

Задание: записать определитель матрицы третьего порядка, равный данным.

Результат: применение алгоритма.

Результат: $\begin{vmatrix} 1 & 4 & 0 \\ 2 & 5 & 0 \\ 3 & 6 & 0 \end{vmatrix}$*, определитель содержит нулевой столбец, следовательно, он равен нулю.*

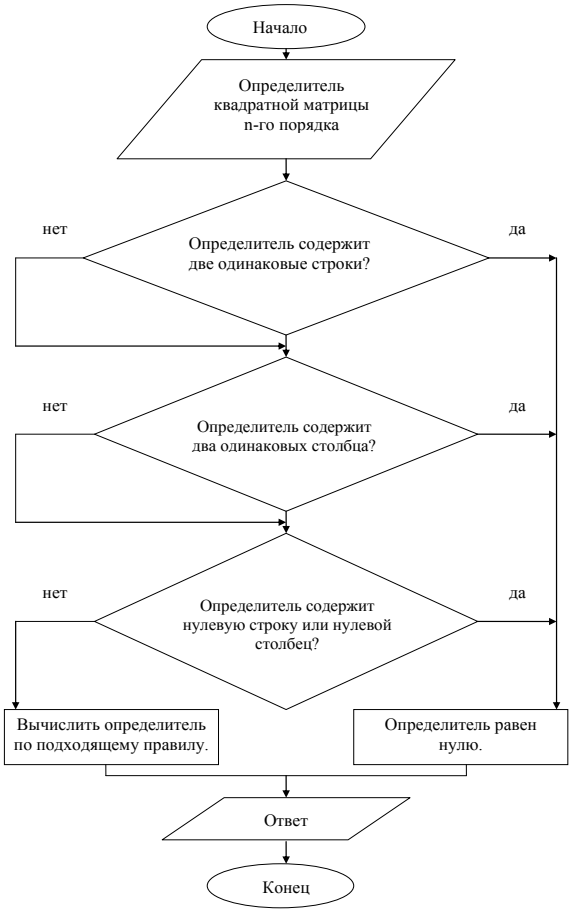


Рис. 1. Алгоритм распознавания определителя, равного нулю

Пользуясь текстами приведенных примеров, выясним, как будут выглядеть задания, для различных сочетаний аспектов математической деятельности:

МЭМ

Задание: объяснить, почему равны определители

$$\begin{vmatrix} 1 & 2 \\ 1 & 2 \end{vmatrix}, \begin{vmatrix} 3 & 4 & 3 \\ 6 & 1 & 6 \\ 4 & 5 & 4 \end{vmatrix}, \begin{vmatrix} 1 & 9 & 6 & 2 \\ 7 & 5 & 4 & 2 \\ 8 & 3 & 3 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \end{vmatrix}.$$

Задание в такой формулировке можно предлагать, студентам, которые еще слабо владеют определенным математическим аппаратом, с целью его освоения или более подготовленным студентам, которые могут использовать его для решения других, связанных с ним задач.

МЭМ → ЛОММ

Задание: объяснить, почему равны определители

$$\begin{vmatrix} 1 & 2 \\ 1 & 2 \end{vmatrix}, \begin{vmatrix} 3 & 4 & 3 \\ 6 & 1 & 6 \\ 4 & 5 & 4 \end{vmatrix}, \begin{vmatrix} 1 & 9 & 6 & 2 \\ 7 & 5 & 4 & 2 \\ 8 & 3 & 3 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \end{vmatrix}.$$

Составить алгоритм распознавания определителя, равного нулю. Задание в таком виде можно сразу предлагать студентам, которые уже владеют определенным математическим аппаратом или использовать формулировку «Составить алгоритм распознавания определителя, равного нулю» в качестве второго этапа обучения понятию для менее подготовленных студентов, которые освоили необходимый математический аппарат на первом этапе (МЭМ).

МЭМ → ЛОММ → ПМТ

Задание: объяснить, почему равны определители

$$\begin{vmatrix} 1 & 2 \\ 1 & 2 \end{vmatrix}, \begin{vmatrix} 3 & 4 & 3 \\ 6 & 1 & 6 \\ 4 & 5 & 4 \end{vmatrix}, \begin{vmatrix} 1 & 9 & 6 & 2 \\ 7 & 5 & 4 & 2 \\ 8 & 3 & 3 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \end{vmatrix}.$$

Составить алгоритм распознавания определителя, равного нулю. Записать определитель матрицы третьего порядка, равный данным. Эта последовательность прохождения аспектов математической деятельности включает этап применения математической теории (ПМТ) для решения практических задач. Задания в такой форме, минуя первые два этапа, можно сразу предлагать только студентам, которые свободно владеют необходимой теорией как по данной теме, так и другим, связанным с нею темам, или использовать формулировку «Записать определитель матрицы третьего порядка, равный данным» как заключительный этап для менее подготовленных студентов, которые последовательно изучали необходимый теоретический материал на первых двух этапах (МЭМ → ЛОММ).

Используя построенные таким образом задания, при обучении математической деятельности студентов нематематических специальностей вузов можно для каждого студента подобрать соответствующую схему освоения аспектов математической деятельности с учетом его уровня подготовки, индивидуальных особенностей, потребностей и интересов. Предложенный вариант позволяет использовать при составлении задач различные сюжеты и тем самым провести параллели между предметной областью математики и предметными областями специальных дисциплин.

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158523 (дата обращения: 25.12.2015).

2. Розов Н. Х. Мысли о преподавании математики гуманитариям, возникшие при чтении одного учебного пособия // Математика в высшем образовании. 2012. № 10. С. 57–66. URL: http://www. unn.ru/math/no/10/_nom10_006_rozov.pdf (дата обращения: 25.12.2015).

3. Столяр А. А. Педагогика математики: учеб. пособие для физ.-мат. фак. пед. ин-тов. Минск: Выш. шк., 1986. 414 с.

4. Шульга Е.В. Прикладная направленность задач в курсе математики: учеб. пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. 104 с.

© Шульга Е. В., 2016

СЛОВО МОЛОДЫМ

Басова О. В.
Функциональные особенности архаизмов
и историзмов в произведениях А. С. Пушкина

Карташова Е. И.
Современная система профессиональной
ориентации

Марченко Л. С.
Характеристика человека в английской и русской
языковых картинах мира на примере устойчивых
сравнений с компонентом «явление природы»

Толькова К. А.
Лексико-грамматические девиации как способ
выражения языковой личности рассказчика

Помигалова Е. В.
Семантика говорящих имён в комедии Б. Джонсона
«Варфоломеевская ярмарка»

УДК81 373.44:821.161.161.1”18”.09

О. В. Басова
O. V. Basova
Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор А. В. Петров
Research supervisor: doctor of philology, professor A. V. Petrov

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АРХАИЗМОВ И ИСТОРИЗМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. С. ПУШКИНА

Статья посвящена исследованию последних лексикологических научных трудов, характеризующих особенности историзмов и архаизмов в литературе. На материале художественных текстов А. С. Пушкина раскрываются классификационные признаки устаревшей лексики, описываются ее функции, подано распределение историзмов и архаизмов по тематическим полям. Автор работы выделяет группы хронологически маркированной лексики, характеризует особенности стилистики писателя.

Ключевые слова: лексика, активная и пассивная лексика, историзм, архаизм, семантика, функция, классификация.

FUNCTIONAL FEATURES OF ARCHAISMS AND HISTORISMS IN A. S. PUSHKIN’S WORKS

The article deals with the research of the last lexicological scientific works, characterizing the features of historisms and archaisms in literature. The classification signs of out-of-date vocabulary on the basis of material of artistic texts of A. S. Pushkin have been exposed; its functions have been described; the distribution of historisms and archaisms has been given due to the thematic fields. The author of the work selects the groups of the chronologically marked vocabulary and characterizes the features of the writer’s stylistics.

Keywords: vocabulary, active and passive vocabulary, historism, archaism, semantics, function, classification.

Актуальность данного исследования заключается в том, что оно освещает одну из важных проблем современного русского литературного языка. Исторически маркирующие слова, в том числе архаизмы и историзмы, никогда не выйдут из обихода в русском языке, так как язык без них будет намного беднее и бледнее. Это предопределено еще и духовными и морально-этическими запросами современности. Хронологически маркированная лексика не создает ощущения архаичности языка художественных текстов, а только является языковым намеком на изображаемое в произведении время. Ее функционирование дает возможность приблизиться к эпохе и понять ее общий характер, ее речь.

Последние лексикологические научные труды характеризуются возрастающим интересом к аспектам языкового развития, к механизму точных средств лексической номинации, проявления тенденций развития слова и лексического фонда в целом. В отечественном и зарубежном языкознании устаревшая лексика вызывала интерес ряда лингвистов: В. В. Виноградова, Л. А. Булаховского, З. Ф. Белянской, Т. С. Нифановой, А. М. Прищепова и др.

Устаревшие слова представлены в текстах русской художественной литературы XVIII–XX веков. Писатель вводит читателя в мир прошлого, используя историзмы, архаизмы и фразеологизмы, чтобы отразить исторические реалии, предметы и явления материальной и духовной культуры. Уровень понимания устаревшей лексики определяется уровнем культуры читателя. Следует заметить, что при вдумчивом неторопливом чтении литературных произведений XVIII–XX веков любознательный читатель, если не понимает содержания архаичных слов и фразеологизмов, то обращается к комментариям, историческим словарям, энциклопедиям (хотя в них он не всегда может найти интересующие его сведения). В связи с этим тема работы представляется актуальной и требует дальнейшего всеобъемлющего изучения. Материал исследования: романы, повести А. С. Пушкина.

Цель статьи – определить семантические группы устаревшей лексики в романах и повестях А. С. Пушкина, охарактеризовать функции устаревших слов.

Обращение писателей к хронологически маркированной лексике помогает воспроизводить изменения в жизни людей. При проведении сопоставительного анализа словарей разных исторических эпох можно легко представить особенности изменений, произошедших в жизни того или иного народа. Бесспорно, язык, как зеркало, отражает реалии того или иного времени. Существует немало принципиальных отличий современного и русского языка XIX века, поскольку лексический пласт претерпевает изменения, так он сохраняет свою стабильность в каждый момент своего существования. Сорокин говорит о том, что синхрония и диахрония нерасчленимы и неразделимы в лексической языковой системе. Культура представляет собой сложный процесс, объединяющий утварь, обычаи, социальные аспекты и, конечно, язык.

В современном русском языке различают несколько разновидностей архаизмов: лексические и семантические. Распределения устаревшей лексики по группам рассматривается лингвистами на разных языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, грамматическом, лексическом и т. д.

Рисуя панорамы прошлого и картины реальности, А. С. Пушкин, используя устаревшую лексику, достигает правдивости изображения, яркости и точности образов. В «Повестях Белкина», по наблюдению В. В. Виноградова, умело отражены четыре социально-бытовых уровня русской действительности начала XIX века: 1) офицерско-дворянский в «Выстреле»; 2) мелкочиновничий в «Станционном смотрителе»; 3) ремесленно-торговый в «Гробовщике»; 4) поместно-дворянский в «Метели» и «Барышне-крестьянке» [1]. С целью всестороннего отображения колорита далекой исторической эпохи в произведениях «Арап Петра Великого», «Капитанская дочка», «Борис Годунов» А. С. Пушкин

широко использовал разнообразную по своему значению лексику, характерную для разных сфер жизни из прошлого России, поэтому для анализа историзмов и архаизмов, присутствующих в упомянутых текстах, распределим лексические единицы по тематическим группам:

1) наименования титулованных лиц и форм уважительного обращения к вышестоящим (*граф, графиня, вельможа, князь; Ваше превосходительство, Ваше высокоблагородие, Ваше величество, сударь*) (здесь и далее приведенные единицы извлечены из [2]);

2) наименования лиц, указывающие звания, должности, чины:

а) по гражданскому чину (*государь, царь, царица, царевич, русский император, императрица, король, регент, посланник, думные бояре*);

б) по придворному чину (*танцмейстер, почтмейстер*);

в) по занимаемой военной должности (*генерал-поручик, гарнизонный поручик, гусар, шкипер, денщик, премьер-майор, ротмистр, унтер-офицер, военный лакей*);

г) по полицейскому чину (*генерал-полицмейстер, исправник, заседатель земского суда*);

3) наименования лиц по отношению к сословиям, социально-политической сфере (*барин, барыня, барышня, господин, крепостной, ремесленник, служанка, люди приказные, холоп, мужик, помещик, дворянин, ключница, управительница*);

4) наименования лиц по роду деятельности (*секундант, корабельные мастера, кучер, купец, псарь, лакей, цирюльник, камердинер, ямщик, кудесник, скоморох, извозчик, писарь, фельдъегерь, летописец, кухарка, трактирщик, ключница*);

5) оценочные наименования лиц (*цареубийца, врагоугодник, раб, палач*);

6) наименования группы лиц (*рать, дворня, челядь, чернь, боярство, дворянство, вельможи, сердюки, вассалы*);

7) слова, которые называют человеческие портретные черты (*лик, очи, взор, чело*);

8) слова, характеризующие человеческие поступки, качества (*окаянный, чадолюбивый*);

9) наименования органов управления, учреждений, их отделов и зданий (*адмиралтейская коллегия, управа, земство*);

10) церемониальные танцы и музыкальные произведения (*менуэт, марш*);

11) наименования увеселительных, питейных заведений (*кабак, трактир*);

12) наименования административно-территориальных единиц (*губерния, земство, околоток, уезд*);

13) предметная лексика религиозной сферы:

а) наименования духовных лиц и служителей церкви (*патриарх, верховный дьяк, дьяк, думный, дух, дьячок, владыка, дьякон, пономарь*);

б) наименования церковной утвари (*кивот*);

14) наименования напитков и еды (*пунш, мальвазия*);

15) наименования бытовых предметов (*погребец с чайным прибором, самопрялка, лубочная картина, перо*);

16) наименования строений и их частей (*царские чертоги, палаты, покои, зала, опочивальня, ямская изба, приказная изба, людская изба, сени*);

17) наименования мебели и светильников (*штофные кресла, лампадка, лучина*);

18) наименования предметов одежды, обуви (*холстяная фуфайка, робронды, мантилья, шушун, канифасная юбка, кутафья, болдыхан, армяк, кафтан, камзол, панталоны, ливрея, зипун, чепец, сюртук, шлафрок, картуз*);

19) наименования предметов военной одежды, обмундирования, оружия и атрибутики (*рейтузы, меч, сабля, секира*);

20) наименования транспортных средств перевозки и их составных частей (*карета, кибитка, бричка, дроги, дрожки, коляска, пролётка, запятки, таратайка, дилижанс*;

21) наименования денежных единиц и ценных бумаг (*алтын*);

22) наименования единиц, определяющих меру земли, веса и длины (*полверсты, верста, десятина*);

23) названия болезней (*горячка*).

Названные лексические единицы, попадая в текст художественного произведения, выступают средством создания колорита, способствуют правдивому воспроизведению эпохи Петра I, крестьянских войн и восстаний конца XVI и начала XVIII века, борьбы с шведской и польской интервенциями, отображают авторское настроение и отношение к описанным событиям и персонам.

Пласт устаревшей лексики представлен в пушкинских текстах разными частями речи: 1) местоимениями (*сей, сии, оный*); 2) глагольными формами (*баить, чиниться*); устаревшими формами прошедшего времени глаголов (*воздыхал, преобратил, витийствовали, уразумев, отошед*); 3) наречиями (*подле, авось*); 4) междометиями (*ба, ахти*). Наиболее продуктивна и частотно превосходит вышеупомянутые группа, представленная именем существительным.

А. С. Пушкин в своей прозе использует преимущественно лексические архаизмы. Историзмы представлены в меньшей степени, так как их функции намного уже. Анализ лексического массива пушкинских романов и повестей позволяет утверждать, что употребление историзмов и архаизмов разной семантики, выявленных в авторском повествовании и речи персонажей, характеризует особенности стилистики писателя. Устаревшие слова в большинстве произведений, как правило, придают повествованию эпическую размеренность, эмоциональность, торжественность и служат для создания монументальных образов. Использование хронологически маркированной лексики в художественных текстах А. С. Пушкина обусловлено стремлением автора передать колорит эпохи Петра Первого, быт, традиции представителей высшего общества и русского народа.

1. Виноградов В. В. Стиль Пушкина. М.: Огиз, 1941. 617 с.

2. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: в 10 т. М.: Художественная литература, 1975. Т. 5. Романы. Повести. 576 с.

© Басова О. В., 2016

УДК 37.047

Е. И. Карташова
E. I. Kartashova
Научный руководитель: доктор философских наук, доцент Г. В. Горнова
Research supervisor: doctor of philosophy, associate professor G. V. Gornova

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Статья посвящена проблемам профессиональной ориентации. Отмечается, что современная система профессиональной ориентации направлена на оптимизацию профессионального самоопределения личности и включает комплекс научно обоснованных форм, методов, средств помощи, учитывающих личностные характеристики и потребности рынка труда.

Ключевые слова: система, профориентация, история, становление.

MODERN VOCATIONAL GUIDANCE SYSTEM

The article deals with the problems of the vocational guidance. It is noted that the current system of the vocational guidance is aimed at optimization of professional self-determination of the individual and includes a set of science-based forms, methods and means of assistance taking into consideration personal characteristics and labour market needs.

Keywords: system, vocational guidance, history, formation.

Различные виды профессиональной деятельности требуют от человека разных свойств, качеств, характеристик, которыми обладают не все люди в равной степени. Первые попытки оценить профессиональную пригодность личности, продиагностировать знания, умения и способности предпринимались очень давно, т. е. проблема профессионального становления личности была актуальной и в античности, и приобретает все большую значимость в наши дни.

Великий древнегреческий целитель и врач Гиппократ классифицировал людей по принципу конституционально-морфологических признаков, чтобы определить их предрасположенность к какой-либо деятельности. Пифагор указывал на особую значимость интеллектуальных способностей человека и подчеркивал важность диагностики именно этих способностей. Платон в своих трудах неоднократно отмечал различие природы человеческих возможностей [1, с. 175–183].

Очевидно, что возникновение профориентации связано с появлением профессий и с необходимостью ориентироваться в мире профессий. В связи с трансформацией профориентационных мероприятий можно наблюдать качественные изменения, прежде всего опору на междисциплинарность научного знания и деятельность специальных служб профориентации.

Современная система профессиональной ориентации соответствует требованиям времени и включает комплекс научно обоснованных форм, методов, средств помощи человеку для оптимизации его профессионального самоопределения с учетом личностных характеристик и потребностей рынка труда.

Одними из показателей успешной работы служб профориентации в стране является большое количество успешных профессиональных карьер, быстрый вход молодых специалистов на рынок труда, развитая система дополнительного образования, а также удовлетворенность молодежи своей профессиональной деятельностью.

Выделяют следующие задачи профориентации:

1. Формирование инновационного поведения молодежи путем создания стимулов к инновационной деятельности, совершенствования системы работы с талантливой молодежью.

2. Вовлечение молодежи в предпринимательскую деятельность и развитие навыков ведения собственного дела.

3. Преодоление структурного дисбаланса спроса и предложения на региональном рынке труда с учетом стратегического направления экономического развития региона.

4. Расширение партнерства региональных органов власти, учебных заведений и работодателей по реализации программ/проектов, направленных на трудоустройство и профессионализацию выпускников. На сегодняшний день в России реализуется несколько направлений деятельности в указанной сфере, а именно:

• в отдельных регионах реализуются программы трудоустройства выпускников, стажировок для молодежи;

• работают свыше тысячи центров содействия занятости студентов и трудоустройству выпускников при учебных заведениях;

• существуют отраслевые проекты/программы кадровых резервов предприятий, программы обучения и развития молодых специалистов;

• действует целый ряд крупных, средних и мелких общественных организаций и структур работающей молодежи, молодых специалистов, молодых ученых [2, с. 4–7].

Система профориентационных мероприятий носит комплексный и многоступенчатый характер. В идеале она сопровождает человека в ходе обучения и профессионального становления. Поэтому начинать мероприятия по профориентации необходимо еще в момент обучения ребенка в школе, а ее логичное завершение происходит при окончании профессионального обучения и трудоустройстве, хотя, стоит отметить, что и трудоустроенное население обращается за помощью в центры профориентации.

Система профориентационных мероприятий опирается на следующие подходы, которые при комплексном применении на разных этапах профориентационной деятельности приводят к наилучшему результату.

1. Активизирующий подход. Включает в себя: формирование у обучающегося установки на важность профессионального самоопределения. На первом этапе важно побудить человека к дальнейшему активному поиску себя в мире профессий и самостоятельному решению проблем. Реко-

мендованный формат проведения: игры, тесты, обсуждения и др. Особо эффективным считается на первых стадиях работы, так как создает положительную мотивацию к прохождению дальнейших профориентационных процедур.

2. Диагностико-консультационный подход. На данной стадии проходит проведение психологического тестирования и дальнейшая консультация по его результатам. Тестирования можно проводить и в групповом формате, и в индивидуальном. Второй этап направлен на выявление профессиональной направленности человека на основе объективных данных, и в процессе консультации предпринимается попытка решить основной профориентационный запрос человека с использованием полученной информации.

3. Развивающий подход заключается в проведении тренингов, решающих различные вопросы, связанные с выбором профессии или ее получением, а также развитием навыков и качеств, которые будут необходимы в будущей профессиональной жизни (например, умение проходить собеседование или писать резюме). Максимальная эффективность данного подхода достигается после проведения диагностики и консультаций для реализации и закрепления усвоенных материалов.

4. Информационный подход состоит в проведении информационных, ознакомительных мероприятий (например, лекция по планированию карьеры или информация о рынке труда и всевозможные ярмарки вакансии).

Стоит отметить, что профориентацию можно рассматривать и как систему взаимодействия различных социальных институтов. Изначально школа выступает в роли координационного центра системы, единения ресурсов многих субъектов профориентационной деятельности в общую систему взаимоотношений первичных и вторичных агентов социализации.

Первичную социализацию осуществляют те, кто связан с человеком тесными отношениями, а вторичную – те, кто связан формально-деловыми отношениями. Агенты первичной социализации – родители, друзья, одноклассники, учителя. Агентами вторичной социализации являются представители администрации университета, сотрудники СМИ и т. д. Система профориентационных мероприятий дает максимально положительный эффект только во взаимодействии с различными партнерами. В самоопределении ребенка семья играет одну из важных ролей, так же как и школа [3, с. 154–162].

Образовательные учреждения способствуют развитию представления детей об окружающем мире, в том числе и мире профессий. Здесь человек формирует представление о себе, о своих силах, учится решать проблемы. Учреждения дополнительного образования (спортивные секции, художественные и музыкальные школы, технические кружки и т. д.) способствуют расширению круга интересов человека и развивают его способности.

Профессиональные учебные заведения сотрудничают со школой через систему довузовской подготовки, дни открытых дверей, встречи с представителями профессиональных школ, организацию олимпиад и конкурсов, пресс-конференции и т. д.

Средства массовой информации также активно участвуют в информировании школьников и их родителей, организуя, например, профконсультации в эфире. Данный способ помогает в интересной и дискуссионной форме рассмотреть актуальные вопросы профессионального и личностного самоопределения для широкой аудитории, поддерживая общественный интерес к проблеме профориентации и оказывая воздействие на социум.

Службы занятости, психолого-педагогические центры оказывают населению более конкретную помощь в самоопределении. Сюда входит проведение диагностик и профконсультационная работа, отвечающая на запросы родителей, школы или самих подростков (встречи с работниками службы, компьютерная диагностика, знакомство с рынком труда, с рейтингом профессий, трудоустройство старшеклассников).

Культурно-просветительские учреждения расширяют представление учащихся о мире профессий и помогают осознать мотивы самоопределения.

Общественные организации могут оказать большое влияние на профессиональное определение человека, поэтому важна совместная работа школы и разных общественных организаций (конкурсы юных дарований, профильные лагеря, маевки и др.).

Одними из главных партнеров работы профориентационных служб являются работодатели. Экскурсии в организации, дни открытых дверей, ознакомление подростков с особенностями работы, встречи с профессионалами в своей области, привлечение детей в качестве стажеров, предоставление рабочих мест на время каникул, организация заказов, участие в профориентационных мероприятиях, помощь в исследовании деятельности подростков и другое – это возможные направления деятельности предприятий, организаций и фирм.

Органы власти содействуют в реализации школьных проектов и оказывают возможную поддержку школе. Специалисты администрации района, совет депутатов, районный отдел образования предоставляют необходимую для работы информацию, помогают в заключении договоров, оказывают финансовую поддержку, способствуют формированию системы профориентационной деятельности школы.

Отметим, что даже при совместной работе всех вышеперечисленных социальных партнеров служб профориентации деятельность системы требует мониторинга для дальнейшей корректировки. Критерии эффективности деятельности могут быть количественными и качественными.

Количественные характеристики помогут проследить за общим количеством человек, получивших профконсультацию за определенное время; удельный вес тех или иных форм работы (индивидуальные консультации, массовые опросы, сколько людей «охвачено» занятиями и т. п.); количество учащихся, последовавших рекомендациям психолога; количество лиц, выбравших профессию; различные характеристики личностных профессиональных качеств (устойчивость личности, обоснованность профессиональных планов).

Качественные характеристики отвечают за полноту учета основных факторов выбора профессии – учет желаний (хочу), возможностей (могу) и потребностей рынка (надо); осознанность планирования личных профессиональных перспектив; относительная устойчивость профессиональных перспектив; самостоятельность при планировании и реализации профессиональных перспектив, их реалистичность и гибкость; оптимизм по отношению к своему профессиональному будущему [4].

В управлении системой профориентационных мероприятий можно выявить проблемы определения критериев и показателей эффективности профориентации. К основным показателям эффективности системы профориентационной работы относят:

1. Достаточную информацию о профессиях и путях ее получения. При отсутствии внятного представления о содержании и условиях труда в избираемой профессии человек не сможет сделать объективный выбор. Показателем достаточности информации в данном случае является ясное представление им требований профессии к человеку, конкретного места ее получения, потребностей общества в данных специалистах.

2. Потребность в объективном выборе профессии. Показатели сформированной потребности в адекватном выборе будущей профессии – это проявляемая человеком активность по получению необходимой информации о той или иной профессии, желание попробовать свои силы в конкретных областях деятельности, самостоятельное составление своего профессионального плана.

3. Уверенность обучающегося в социальной значимости труда, т. е. сформированное отношение к нему как к жизненной ценности.

4. Степень самопознания личности. От того, насколько глубоко человек сможет определить свои профессионально важные качества, во многом будет зависеть правильность выбора профессии. При этом следует учитывать, что только квалифицированный специалист может дать достаточно полную и адекватную информацию о его профессионально важных качествах.

5. Наличие у человека объективного профессионального плана. Адекватность профессионального выбора справедливо считается одним из основных критериев эффективности профориентационной работы. Показателем обоснованности является умение соотносить требования профессии к человеку со знаниями своих индивидуальных особенностей, те из них, которые непосредственно влияют на успех в профессиональной деятельности, т. е. профессионально важные качества.

Отметим, что описанные нами системы профориентационных мероприятий не универсальны, многое зависит как от специалистов, предоставляющих услуги, так и от самих заказчиков, поэтому организация и проведение того или иного тематического блока работ могут изменяться. Например, работа с учениками может начинаться не с обзорной лекции, а с проведения игры или тестирования. Выбор той или иной формы проведения профориентационной диагностики и занятий прежде всего должен опираться на такие показатели, как надежность, валидность, возможность решать поставленную задачу, достоверность предоставляемых данных и способность решить главную задачу, т. е. соответствовать запросу современности и людей, обратившихся за помощью. Главное – это оказание профориентационной помощи личности с максимально положительным результатом.

1. Дьяченко В. Г. Врачебные кадры Дальнего Востока. Хабаровск: ГБОУ ВПО ДВГМУ, 2012. 384 с.

2. Пряжников Н. С. Особенности профориентационной работы в условиях современной России // Межрегиональная конференция «Профориентационная работа с молодежью. Настоящее и будущее». Иркутск, 2012. Т. 536. С. 4–10.

3. Санжаревский И. И. История, методология и техника исследования проблем общества и личности в социологии. Изд. 4-е, испр. и доп. Тамбов, 2012. 231 с.

4. Лебедева Н. С. Особенности принятия решения абитуриентами о выборе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 18–25.

© Карташова Е. И., 2016

УДК 811.111

Л. С. Марченко
L. S. Marchenko
Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Н. В. Новоселова
Research supervisor: PhD Philological Sciences, associate professor N. V. Novosyolova

ХАРАКТЕРИСТИКА ЧЕЛОВЕКА В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА НА ПРИМЕРЕ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ С КОМПОНЕНТОМ «ЯВЛЕНИЕ ПРИРОДЫ»

В статье приводится анализ устойчивых сравнений английского и русского языков с компонентом «явления природы» с целью определения общих и специфичных аспектов характеристики человека в рассматриваемых языковых картинах мира.

Ключевые слова: языковая картина мира, устойчивые сравнения, явления природы, объект сравнения, эталон, культура.

CHARACTERISTIC OF PERSON IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGE WORLDVIEW ON THE EXAMPLE OF STABLE COMPARISONS WITH COMPONENT “NATURAL PHENOMENA”

Analysis of stable comparisons with component «natural phenomena» of Russian and English languages is represented in the article to identify common and specific features of characteristic of person in English and Russian language worldview.

Keywords: language worldview, stable comparisons, natural phenomena, object of comparison, standard, culture.

Каждый естественный этнический язык имеет особую картину мира, т. е. отражает определенный способ восприятия и организации мира. Центральным звеном языковой картины мира (далее – ЯКМ), безусловно, является человек. Именно поэтому в языковых средствах, которыми человек характеризует себя, наиболее ярко отражается национально-культурная специфика ЯКМ. Природа их значения тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, с практическим опытом личности, культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. Наибольший интерес в этом плане для нас представляют устойчивые сравнения (далее – УС), поскольку в них транслируются эталоны национальной культуры, воплощается народный менталитет.

Эталон представляет собой «некий идеализированный стереотип, который на социально-психологическом уровне выступает как проявление нормативных представлений о человеке, мире, обществе; например, здоров как бык, голоден как волк, и т. д.» [1, с. 190]. Эталоны могут быть самыми разными, существует целая «система образов-эталонов» [2, с. 241]. Эталоном сравнения может являться сам человек, предмет, животное, растение, явление природы и др. Причем важен не сам эталон, а то, как он культурно освоен представителями языкового общества, как связан с человеческой жизнедеятельностью и жизненным опытом. «В отличие от научного значения система образов-эталонов может содержать ошибочные или заведомо неправдивые сведения (*поразило как громом, глуп как пробка* и проч.), однако для носителей языка важна не истинность устойчивых ассоциаций, а их быстрая активизируемость в сознании» [3, с. 4].

Мы представляем анализ русских и английских УС с компонентом «явление природы». Наш выбор обусловлен тем, что человек и природа неразрывно связаны и оказывают друг на друга постоянное влияние. Более того, в Великобритании тема погоды является одной из самых обсуждаемых. Человек, сравнивая себя с явлениями природы, оформляет наиболее яркие результаты своих наблюдений в УС. Подобные средства языка ярко отражают ЯКМ носителей определенной культуры. Корпус примеров на материале русского и английского языков был подобран в словарях Л. А. Лебедевой [4], С. И. Ожегова [5], А. В. Кунина [6], а также в электронном словаре «The free dictionary by Farlex» [7].

УС состоит из трех компонентов: субъект сравнения (то, что сравнивается), объект сравнения (то, с чем сравнивается) и признак (модуль) сравнения (общее у сравниваемых реалий). Так, в предложении «*The racehorse ran like the wind*» (скаковая лошадь мчалась как ветер) субъектом сравнения является *racehorse* (скаковая лошадь), объектом – *wind* (ветер), а признаком – высокая скорость передвижения.

Наиболее частотными объектами сравнения в УС с компонентом «явление природы» русского языка являются туман – 3 единицы, молния – 3 единицы, буря / ураган – 4 единицы и др. Среди УС английского языка в качестве эталонов преобладают streak / blazes (вспышка) – 4 единицы, wind (ветер) – 6 единиц, day (день) – 5 единиц.

В ходе анализа фактического материала мы выделили в отдельные группы УС, описывающие: 1) внешность человека, 2) его состояние, 3) личные качества, 4) образ действий, 5) физические характеристики. В каждой из групп мы отметили ряд сходств и расхождений.

Обратимся к группе «внешность человека». В качестве объектов сравнения в данной группе УС русского языка выступают снег, небо, звезды, тень, луна. Объекты сравнения в английских УС данной группы не так разнообразны: snow (снег), moon (луна). Носители русского языка для характеристики внешности человека используют УС *белый (бледный) как снег,* что полностью соответствует английскому as white/pale as snow. Русское УС *лицо круглое как луна* аналогично по значению английскому *face like a full moon (лицо как полная луна).* Так обычно говорят о лице полного человека, часто улыбчивом. Но существует ряд УС русского языка, не имеющих аналогов в английском: *глаза сияют как звезды, глаза блестят/сверкают как капли росы, глаза голубые/чистые как небо, глаза чистые как вода, лицо румяное как с мороза* и др. Мы предполагаем, что данное явление связано с языческими корнями русского народа, когда наши предки поклонялись стихиям и природным явлениям, наделяли из сверхъестественными силами.

Характеризуя внешний вид человека, представители англоговорящих стран могут сказать *have a face like thunder / look like thunder (лицо как гром/ выглядеть как гром), have a face as black as night (лицо как ночь), (as) black as thunder (черный как гром).* Однако эти выражения не только описывают внешность человека, но и отражают его гневное состояние. В русском языке также можно выделить ряд подобных УС: *мрачный/хмурый как темная ночь, мрачный/хмурый как туча.*

Для группы УС русского языка, описывающих состояние человека, среди объектов сравнения отметим туман, тень, ночь, туча; для английских УС – wind (ветер), thunder (гром), rain (дождь), day (день), night (ночь), mud (грязь). Как видим, английские УС, описывающие состояние человека, более разнообразны, чем русские. Так, о человеке, который здоров и чувствует себя хорошо, носители английского могут сказать *as right as rain (здоровый как дождь),* что кажется довольно странным для русского человека. В Британии дождь является довольно распространенным явлением и, соответственно, этот компонент довольно часто фигурирует во фразеологических единицах. В данном случае, выражение строится на аллитерации звука [r].

О человеке, не отдающем себе отчета в происходящем, русские говорят *живет как в тумане, видел/слышал/помнил как в тумане*, что не характерно для английской культуры. Туман является эталоном неопределенности и неизвестности в русской культуре, что нашло отражение не только в УС, но также в сказках и мультфильмах. Например, в советском мультфильме «Ежик в тумане» туман являет собой символ темноты и неизвестности, страхи перед которыми счастливо разрешаются по ходу сюжета.

Обратимся к УС, описывающим личные качества человека. Среди УС русского языка мы не обнаружили УС рассматриваемой группы. Среди УС английского языка нам удалось выделить следующие объекты сравнения: snow (снег), day (день), weather (погода). Известно, что погода в Англии довольно переменчива. Ясное утро может перейти в дождливый день или вечер. А ненастное утро может превратиться

в ясный день. Поэтому для англичан естественно использовать сравнение *as changeable as the weather (переменчивый как погода)*, говоря о личных качествах человека, который часто меняет свое мнение или настроение.

Примечательно широкое использование в качестве объекта сравнения в УС английского языка слова day (день), которое предстает как эталон ясности, честности, открытости: *plain as day (прост как день), be as honest as the day (честен как день), open as the day (открытый / искренний / откровенный как день)*. Среди УС русского языка подобное явление тоже имеет место, но распространено не так широко: *ясный как день*.

Произведения художественной литературы оказывают огромное влияние на формирование фразеологического состава языка, что подтверждается прочно вошедшим в употребление выражением happy as the day is long (счастлив как день). Изначально оно появилось в произведении У. Шекспира «Много шума из ничего (Much Ado About Nothi ng)»: «he shows me where the bachelors sit and there live we as merry as the day is long» (он мне укажет, где помещаются холостяки, и тут пойдет у нас веселье день-деньской) (перевод Т. Шепкиной-Куперник). Позднее приведенное УС было использовано американским поэтом Джеймсом Тейтом в одноименном стихотворении, что, видимо, и способствовало переносу УС в речь.

Некоторые сходства можно обнаружить при анализе УС, описывающих физические характеристики человека. Объектами сравнения в данной группе среди русских УС выступают ветер и молния, среди английских – lightning (молния), wind (ветер). УС с обозначенными компонентами, на наш взгляд, идентичны в рассматриваемых языках: *быстрый как ветер/молния/ураган* – like [greased] lightning/swift as lightning (как [смазанная жиром] молния/ быстрый как молния), like the wind (как ветер).

Обратимся к группе УС, характеризующих образ действий человека. Среди русских объектов сравнения в данной группе фигурируют тень, ветер, вихрь, метеор, буря, ураган, гром; среди английских – lightning (молния), wind (ветер), forest fire (лесной пожар). УС данной группы в основном идентичны как по объекту сравнения, так и по семантике: *лететь/мчаться как ветер/вихрь/метеор – run like the wind (бежать как ветер), влететь/налететь/ ворваться как буря/ вихрь/ураган, обрушиться как гром среди ясного неба.* Таким образом, быстроту и внезапность и в английском, и в русском языках характеризуют ветер и молния. Однако в русском существует выражение *свалиться как снег на голову*. Подобное сравнение нетипично для английского языка, поскольку уходит корнями в крестьянский быт русского народа и связано с неожиданным выпадением снега осенью, что мешало крестьянам закончить хозяйственные работы, т. е. было неприятным сюрпризом.

Значение и образы, создаваемые эталонами группы «явления природы» в основном совпадают в русской и английской ЯКМ, что было отмечено выше. Тем не менее английские УС с данным компонентом отличаются большим разнообразием объектов сравнения, что связано с огромным интересом британцев к теме погоды и явлений природы. Для них погода является бесконечным предметом обсуждений и шуток в силу своей непредсказуемости: дождь и солнце могут сменять друг друга в считанные минуты. Отсюда и большое количество УС с данными компонентами: *like the wind (как ветер), sure as the wind blows (точно как ветер дует), (as) right as rain (здоровый / справедливый как дождь), quick as flash / lightning (быстрый как вспышка / молния*) и др.

Таким образом, в эталонных частях, приведенных УС двух языков, представлены силы, явления и стихии неживой природы, такие как небо, вода, гром, молния, а также осадки: снег, дождь, туман. Перечисленные эталоны в основном совпадают и в русском, и в английском языках. Так, снег является эталоном белизны, чистоты, бледности (лица), ветер – эталоном быстроты, скорости, молния – эталоном быстроты и неожиданности, гром – эталоном неожиданности. Тем не менее, несмотря на большое количество совпадений, существует и ряд различий в выборе эталона сравнения, связанных с культурными и бытовыми реалиями двух культур, а также с особенностями климата. Так, тема погоды очень популярна у британцев, чем и обусловлено более широкое разнообразие УС с компонентом «явления природы» в английском языке.

1. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.

2. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Изд-во «Школа. Языки русской культуры», 1996. 288 с.

3. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеографии. Краснодар: Кубанский ун-т, 1999. 196 с.

4. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка: Краткий тематический словарь. М.: Флинта, 2011. 300 с.

5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 2000. 940 с.

6. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / лит. ред. М. Д. Литвинова. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1984. 944 с.

7. The free dictionary by Farlex. URL: http://www.thefreedictionary.com (дата обращения: 15.01.2016).

© Марченко Л. С., 2016

УДК 81

К. А. Толькова
K.A. Tolkova
Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент И. В. Бердникова
Research supervisor: PhD Philological Sciences, associate professor I. V. Berdnikova

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ДЕВИАЦИИ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РАССКАЗЧИКА

Статья посвящена репрезентации языковой личности рассказчика в романе Д. Киза «Цветы для Элджернона». Для речи рассказчика характерны лексические и грамматические девиации. Автор выявляет и анализирует девиации, релевантные для глубокого понимания персонажа художественного произведения, и делает выводы о его ценностях и устремлениях.

Ключевые слова: языковая личность, лексические девиации, грамматические девиации.

LEXICAL AND GRAMMATICAL DEVIATIONS IN REPRESENTATION OF A NARRATOR'S LINGUISTIC PERSONALITY

The article overviews the representation of linguistic personality of a narrator (on the basis of D.Keyes' novel "Flowers for Algernon"). Lexical and grammatical deviations contribute to the narrative method. The author investigates the deviations, which are relevant for a deeper understanding of the character, and comes to conclusions about his values and intentions.

Keywords: linguistic personality, lexical deviation, grammatical deviation.

Исследования языковой личности зачастую не имеют отношения к письменным произведениям или связаны с категорией автора художественного текста, в то время как понятие языковой личности в применении к персонажам художественного произведения остается недостаточно изученным.

Термин «языковая личность» впервые был употреблен В. В. Виноградовым в 1930 г. в работе «О художественной прозе» [1, с. 64], однако основы целостной теории языковой личности заложил Ю. Н. Караулов, издав труд «Русский язык и языковая личность» (1987) [2].

Ю. Н. Караулов подчеркивал, что «за каждым текстом стоит языковая личность» [3, с. 5]. Под языковой личностью автор понимал совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью [3, с. 3].

Структура языковой личности представляется состоящей из трех уровней: 1) вербально-семантического; 2) когнитивного; 3) прагматического. Вербально-семантический уровень предполагает традиционное описание формальных средств выражения определенных значений. Когнитивный уровень включает в себя такие единицы, как понятия, идеи, концепты, которые складываются у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную «картину мира», из чего исследователь может сделать выводы об иерархии ценностей, присущей данной личности. Прагматический уровень содержит цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности. Этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности переход к осмыслению ее реальной деятельности в мире [3, с. 5].

Роман «Цветы для Элджернона» завоевал признание читательской мировой аудитории еще в 1966 г., когда ему была присуждена премия Небьюла. С тех пор он не теряет популярности, поскольку как сюжет, так и нарративный метод вызывают чувство глубокого сострадания рассказчику.

Повествование ведется от первого лица, в роли рассказчика выступает сам герой произведения, 32-летний Чарли Гордон. Чарли работает в пекарне и посещает занятия в центре для взрослых с задержкой психического развития. Он доброжелателен и дисциплинирован, что позволяет его преподавателю, мисс Киниан, рекомендовать его в качестве добровольца для эксперимента на головном мозге, который призван улучшить умственные способности человека. Операция Чарли проходит успешно, и он достигает немыслимых высот в интеллектуальном развитии. Однако впоследствии выясняется, что положительный эффект не является столь продолжительным, как ожидалось, и Чарли возвращается к своему первоначальному состоянию.

С точки зрения умственного развития рассказчик не является среднестатистическим членом общества, что влечет за собой особые средства выражения личности рассказчика в тексте произведения.

Опираясь на международную классификацию болезней и приняв во внимание указанный в тексте романа уровень интеллекта Чарли (68), герою можно диагностировать умственную отсталость легкой степени.

Для умственной отсталости характерна недостаточность как предпосылок интеллекта (внимание, память), так и его высших функций (способность к сопоставлениям, обобщениям, анализу и синтезу, способность к творческому и абстрактному мышлению, к самостоятельным суждениям и умозаключениям) [4, с. 164]. Вследствие недоразвития высших психических функций отмечаются затруднения в присвоении новых понятий, опыта и знаний. Запас знаний всегда ограничен, что влечет за собой скудность словарного запаса. Характерным для умственной отсталости является недоразвитие речи. Часто отмечается аграмматичное построение фраз [4, с. 175].

В анализируемом произведении языковая личность рассказчика формируется за счет привлечения различного рода отклонений от нормы, девиаций, присутствующих на разных языковых уровнях: фонетическом, морфемном, лексическом, грамматическом, уровне применения стилистических

средств. Единицы перечисленных уровней могут быть также рассмотрены и проанализированы как единицы вербально-семантического уровня языковой личности персонажа.

Необходимо отметить, что роман «Цветы для Элджернона» условно делится на несколько частей в соответствии с динамикой интеллектуального развития героя. В рамках данного исследования проанализирована часть романа, охватывающая период жизни Чарли до операции, так как здесь наиболее заметно проявляются особенности речи рассказчика.

I. Следует обратить внимание на особую орфографию рассказчика, характерную в большей степени для анализируемой части произведения. Чарли свойственно совершать грамматические ошибки в силу уровня его интеллектуального развития. Люди с подобным диагнозом сложно усваивают правила правописания.

Орфография Чарли нестабильна. Одни и те же слова он пишет с разными ошибками, а иногда встречаются и корректные варианты написания, как показано на примерах.

"I think I faled and I think **mabye** now they wont use me" [5, с. 1].

"Then I said if I had my **eye glassis** I coud probaly see better I usully only ware my **eye-glassis** in the movies or to watch TV but I sed **maybe** they will help me see te picturs in the ink" [5, с. 2].

"I told Burt **mabey** I need new glassis" [5, с. 3].

"Ernie is very smart but the other **pepul** in the bakery don't like him so much" [5, с. 23].

"I wish I could tell him and all the other **people** about my real operashun" [5, с. 24].

Внимание исследователя привлекают случаи употребления омофонов, т. е. слов, совпадающих с другими по произношению, но отличающихся от них по написанию.

Так как словарный запас Чарли Гордона не отличается многообразием, часть слов окружающих людей является для него малопонятной. В некоторых случаях Чарли принимает новые для него слова на другие, сходные по звучанию. Так, незнакомое ему "experiment" Чарли принимает за название жевательной резинки – spearmints, – которое, очевидно, он слышал много раз.

"Burt said psychology means minds and laboratory means a place where they make **spearmints.** I thot he ment like where they made the chooing gum but now I think its puzzels and games because that's what we did" [5, с. 6].

"Dr.Strauss said I had something that was very good. He said I had a good **motor-vation.** I never even knowed I had that" [5, с. 9].

"Burt is a graduate studint and he is a **majer** in *psychology* like the name on the door to the lab. I dint know they had majers in collidge. I thot it was onley in the army" [5, p. 20].

II. Говоря о лексических девиациях, свойственных речи героя, прежде всего стоит сказать о его словарном запасе. Круг употребляемых слов является ограниченным в силу затруднений с усвоением новых понятий и расширением активного словарного запаса, которые наблюдаются у людей с диагнозом Чарли. В связи с этим наблюдается частая повторяемость определенных лексических единиц.

Применив статистический метод, мы пришли к закономерному выводу о том, что наиболее часто используемые лексические единицы отражают события, связанные с операцией Чарли как наиболее важным фактом его действительности, а также повседневную жизнь героя.

Можно отметить, что предстоящая операция вызывает у Чарли неприятные переживания, о чем говорит частотность употребления слова "scare" (рус. «страх», 14 случаев употребления).

Лейтмотивом произведения проходит мысль о стремлении героя к развитию. Чарли часто высказывается о том, как он хочет стать умнее, что вызывает необходимость употребления таких слов как "smart" (рус. «умный», 67 случаев употребления) и "learn" (рус. «учиться», 25 случаев употребления). Обучение для Чарли является непростым процессом и связано и с приложением огромных усилий, о чем он часто говорит, прибегая к слову "hard" (рус. «трудный», 18 случаев употребления).

В связи со своими низкими интеллектуальными способностями Чарли может выполнять не все социально значимые функции. Тем не менее он является трудоустроенным членом общества и большая часть его жизни занята работой. Соответственно, он часто высказывается о своем рабочем распорядке и окружении. Нами отмечены две стабильно повторяющиеся лексические единицы, касающиеся этой сферы жизни героя: "work" (рус. «работа», «работать», 34 случая употребления) и "laugh" (рус. «смеяться», 20 случаев употребления). Мы полагаем, что частое повторение слова "work" логично и не требует пояснений, в то время как "laugh" нуждается в расшифровке. Чарли использует это слово, рассказывая о своих коллегах из булочной, что демонстрирует пример:

«I said Miss Kinnian always told me Charlie be proud of the work you do because you do your job good. Everybody laffed and Frank said that Miss Kinnian must be some cracked up piece if she goes for Charlie and Joe said hey Charlie are you making out with her. I said I dint know what that meens. They gave me lots of drinks and Joe said Charlie is a card when hes potted. I think that means they like me. We have some good times but I cant wait to be smart like **my best frends** Joe Carp and Frank Reilly" [5, с. 30].

Чарли считает Джо и Фрэнка настоящими друзьями и говорит о том, как они часто смеются вместе. Однако на самом деле стоит отметить, что для описываемых сцен было бы наиболее уместным слово "mock" – насмехаться (над самим Чарли), нежели "laugh" – смеяться (не предполагающее злого умысла).

Таким образом, выбор стилистически нейтрального слова (не совсем адекватного ситуации) и его повторяемость, ставящая акцент на подобных сценах, подчеркивают особенности мышления Чарли: отсутствие способности различать оттенки значений, одноплановость восприятия действительности, неспособность к адекватной критической оценке происходящего.

Говоря об особенностях речи людей с отставанием в умственном развитии, психологи подчеркивают, что ограниченность словарного запаса является одной из самых слабых сторон психического развития. Вследствие этого становится понятным, что все последующие выделенные лексические девиации связаны со скудностью активного словаря героя.

Среди таких девиаций мы выделили тавтологию, под которой понимается повторение одних и тех же слов, выражений и т. п. Несмотря на ограниченный круг доступных Чарли слов, он старается разнообразить свои высказывания, используя однородные члены предложения. Однако стоит отметить, что речь не приобретает за счет этого большей содержательности.

"I tolld him because all my life I wantid to be **smart and not dumb"** [5, с. 4].

"When he said go I tried to go but **I didn't know where to go. I didn't know the way to take"** [5, с. 8].

"She fixd up the flowres on my tabel and put evrything nice and **neet not messd up** like I made it" [5, с. 12].

Можно сказать, что герою присуще стремление к речевой выразительности, однако в силу особенностей мышления он не располагает соответствующими средствами.

III. Среди частотных девиаций на грамматическом уровне можно отметить главным образом использование простых грамматических конструкций.

В речи Чарли не встречаются сложные грамматические явления, которые, как правило, присутствуют в речи взрослых носителей языка, такие как сложное дополнение, сложное подлежащее, конструкции с причастием, сложные видовременные формы, например The Past Perfect Tense. Для Чарли типично оперирование только двумя временами английского языка: Present Simple и Past Simple. Помимо этого, некоторые грамматические конструкции присутствуют в речи Чарли в редуцированной форме. Например, для него характерно говорить "got to" вместо "have got to":

"I got to remembir that" [5, с. 13].

"Prof Nemur and Dr strauss came to my room tonight to see why I dont come in to the lab like **I am suppose** to" [5, с. 24].

Все последующие отклонения от нормы, выделенные в тексте произведения, также отражают тенденцию Чарли к упрощению структуры своей речи, а именно:

1) Несоблюдение правил построения предложения в косвенной речи:

"So Burt sed Charlie what do you see on this card" [5, с. 2].

"He said theres nothing to be skared about Charlie he said youll just go to sleep" [5, с. 14].

"Miss Kinnian came to see me today and she said Charlie you look wonderful" [5, с. 17].

2) Двойное отрицание, не являющееся грамматической нормой, но укоренившееся в разговорной речи носителей языка.

"I coudnt see no picturs" [5, с. 3].

"I don't want to race with Algernon **no more"** [5, с. 24].

"For a long time **I dint say nothing** because **I coudnt think of nothing** to say" [5, с. 28].

3) Нарушение сочетаемости между подлежащим и сказуемым.

"I dint understand about it but I remembir Dr Strauss said do anything the testor telld me even if **it dont make no sense** because thats testing" [5, с. 2].

"I dint see nothing in the ink but Burt sed **there was picturs** there" [5, с. 2].

4) Употребление прилагательного вместо наречия.

"Prof Nemur says if **it werks good** and its perminent they will make other pepul like me smart also" [5, с. 12].

"I aint worryd only what does he need Ernie for to deliver and werk around here when I was always **deliviring the packiges good"** [5, с. 23].

"...he said soon Miss Kinnian will come to the collidge testing center **to teach me speshul"** [5, с. 25].

5) Использование неопределенного артикля «а" в сочетании с существительным с начальной гласной.

"I thot that was **a easy test** but when I got up to go Burt stoppd me and said now sit down Charlie we are not thru yet" [5, с. 2].

"I never was **a asistent** before" [5, с. 23].

Все перечисленные грамматические девиации характеризуют речь Чарли как неграмотную, далекую от литературной нормы языка, но соответствующую задачам повседневного бытового общения.

Таким образом, нами были выявлены и проанализированы единицы персонажной речи, релевантные для отображения особенностей мышления героя.

Можно заключить, что лексико-грамматические девиации в персонажной речи рассказчика достоверно передают основные характеристики мышления человека соответствующего психического состояния, такие как нарушение памяти и внимания, а также высших психических функций (способность производить операции типа анализ, синтез, обобщение, сопоставление и т. п.). Последнее влечет за собой отсутствие у героя способности к критическому, абстрактному и творческому мышлению.

Кроме того, выявленные девиации дают предпосылки к пониманию глубинных уровней личности героя. В соответствии со структурой, предложенной Ю. Н. Карауловым, анализ языковой личности может дать исследователю представление об индивидуальной иерархии ценностей (когнитивный уровень) и мотивации (прагматический уровень).

Придерживаясь данной структуры, мы можем выявить на когнитивном уровне такие релевантные единицы, как, например, «ум», «знание», «дружба». Эти понятия представляют наивысшую ценность для Чарли Гордона. Как известно, они являются также и теми константами человеческой жизни, которые любое общество стремится сохранить. То есть, несмотря на особенности, присущие герою, в нем заложены базовые общечеловеческие ценности.

На прагматическом уровне, соответственно, мы выделим стремление к познанию мира окружающих, близких людей, нахождение общего языка с ними. Человек не может жить в изоляции. Общение и успешная социализация являются нашими основными потребностями. Низкие умственные способности являлись объективным барьером, не позволяющим Чарли Гордону быть равноценным участником общественных отношений. Тем не менее подчеркивается его мотивация, стремление принадлежать к обществу на равных, которое отличало его от множества других людей, страдающих от той же болезни.

---

1. Виноградов В. В. О художественной прозе. М.: Наука, 1930. 186 с. URL: http://books.e-heritage.ru/book/10077359 (дата обращения: 25.12.2015).

2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с. URL: https://books.google.ru/books?hl

=ru&id=vqUGAQAAIAAJ&dq=editions %3AISBN5354003539&focus (дата обращения: 25.12.2015).

3. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Караулов Ю. Н. Язык и личность. М.,1989. С. 3–8.

4. Лубовский В. И., Розанова Т. В., Солнцева Л. И. Специальная психология: Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. В. И. Лубовского. Изд. 3-е, стереотип. М., 2006. 494 с. URL: http://licman.narod.ru/books/psychology/lubovsky/3.htm (дата обращения: 25.12.2015).

5. Keyes D. Flowers for Algernon. 1st Harvest ed., 2007. 311 с.

© Толькова К. А., 2016

УДК 81.38

Е. В. Помигалова
E. V. Pomigalova
Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент А. А. Палий
Research supervisor: PhD Philological Sciences, assistant professor A.A. Paley

СЕМАНТИКА ГОВОРЯЩИХ ИМЕН В КОМЕДИИ Б. ДЖОНСОНА «ВАРФОЛОМЕЕВСКАЯ ЯРМАРКА»

В статье анализируется значение говорящих имен, данных Беном Джонсоном героям «Варфоломеевской ярмарки». Цель исследования – выявление роли говорящих имен в раскрытии идеи комедии.

Ключевые слова: семантика, гумор, комедия нравов, антономазия, говорящие имена.

THE MEANING OF THE CHARACTONYMS IN BEN JOHNSON'S COMEDY "BARTHOLOMEW FAIR"

In this article the meanings of the Charactonyms which Ben Johnson gave to the personages of "Bartholomew Fair" are analysed. The basic objective of this study is to reveal the role of the Charactonyms in representing the idea of the comedy.

Keywords: semantics, humour, Charactonyms, antonomasia, comedy of manners.

Последней вспышкой могучего английского Возрождения называют историки литературы творчество Бена Джонсона. Он оставил обширное творческое наследие как в области драматургии, так и в поэзии и литературной критике. В историю английской литературы Бен Джонсон вошел как создатель «комедии нравов», в основе которой лежала его теория «гуморов», т. е. изображение комического разрастания в человеке какой-либо одной черты, которая приобретает характер сатирической «маски». Сам он называл эту комическую односторонность «гумором» ("humour") и часто вводил это слово в названия своих произведений: «У каждого свой гумор», «Каждый выведен из своего гумора», «Примеренные гуморы».

«Гуморами» в физиологических трактатах, начиная с Гиппократа и Галена, назывались основные «соки» человеческого тела. Считалось, что болезни и различные отклонения от нормы происходили от того, что один из «гуморов» брал верх над другими в разнообразных сложных комбинациях. В комедии «Каждый выведен из своего гумора» Джонсон, разъяснив эту физиологическую теорию, продолжает:

Now thus far
It may, by metaphor, apply itself
Unto the general disposition:
As when some one peculiar quality
All his affects, his spirits, and his powers,
In their conflictions, all to run one way.
This may be truly said to be a humour. [1, с. 226]

При таком подходе к изображению человека важная роль в художественном произведении отводится говорящим именам, т. е. антономазии, ставшей важнейшим стилистическим приемом писателя, увы, практически неисследованным. Вот почему выбор этой темы представляется обоснованным и актуальным.

В своем анализе мы руководствуемся теоретическими положениями И. Р. Гальперина, И. В. Арнольд, В. В. Виноградова, К. Б. Зайцева, Л. Г. Шеремет.

Антономазия – оборот речи, выражающийся в замене названия или имени указанием какой-нибудь существенной особенности предмета (напр.: *великий поэт* вместо *Пушкин*) или отношением к чему-либо. Выделяют два вида антономазии: первый вид характерен для разговорной речи как своеобразный штамп, применяемый для характеристики лица (типа *He is a real Romeo, Не будь Дон Кихотом! Ну, ты и Отелло!*), стилистический эффект ее не велик, поскольку в таких случаях антономазия выступает как стертая метафора. Второй вид антономазии характерен в основном для художественной речи. Эта антономазия построена на переносном использовании имени нарицательного. В ней основным является денотативное значение, а назывное возникает в контексте, т. е. имя нарицательное частично переходит в имя собственное.

Антономазия может выполнять следующие функции: оценочную, идентификационную, экспрессивную.

Действие «Варфоломеевской ярмарки» происходит в Лондоне и начинается с того, что стряпчий Литлуит и его обожаемая супруга отправляются на Варфоломеевскую

ярмарку полакомиться свининой. Матушка супруги приглашает пастора Бизи для этой прогулки, дабы их поездка не казалась греховной.

В комедии выведена целая галерея типов: судья Оверду (Overdo), стряпчий Литлуит (Littlewit), дворянин Коукс (Cokes), барышник Нокем (Knockem), вор Эджуорт (Edgworth), сводник Уит (Whit), проститутка Алиса (Alice). Тема беззакония, царящего в обществе, раскрывается в комических сценах, в которых появляется судья Оверду. Судья задумал уличить беззаконие на ярмарке; он переодевается проповедником, чтобы его не узнали, и в таком виде наблюдает за тем, что происходит вокруг. Однако судья не способен отличить вора от честного человека, и настоящих беззаконий он не видит. Вора Эджуорта он принимает за благонравного юношу и всячески старается выразить ему свою симпатию. Не подозревая того, он оказался пособником вора. Усердные попытки судьи выявить преступления ни к чему не приводят.

В комедии дана сатира на лицемерие пуритан. Один из самых примечательных героев пьесы – пастор Бизи, бывший булочник, ставший ревнителем веры. Все жизненные блага он считает греховными. По его словам, ярмарка – это капище языческое, тем не менее он с удовольствием идет туда. Он яростно срамит театральные зрелища, называя их порождением сатаны, но сам оказывается зрителем в кукольном театре. Бизи – противник чревоугодия, тем не менее он любит хорошо поесть.

Значительная сцена в кукольном театре является сатирическим обобщением изображаемого в комедии всеобщего разложения нравов.

Главной особенностью «Варфоломеевской ярмарки» является огромное количество говорящих имен, которые помогают раскрыть образы героев и более того, идею пьесы.

Идея комедии в значительной степени отражена в линии судьи Оверду и самой ярмарки как ячейки общества, где царят беззаконие и обман. Судья делает поспешные выводы и принимает людей вовсе не такими, какие они есть на самом деле. Автор наделяет судью именем Overdo, это имя имеет несколько значений:

1) to take or carry too far;

2) to exaggerate, over elaborate, or overplay;

3) to cook or bake too long.

Иными словами, носитель этого имени перестарался в поисках воровства и откровенного обмана (iniquities – беззакония).

Джон Литлуит (Littlewit) – поверенный из Лондона, человек небольшого ума, ему необходимо убедить самого себя в своем остроумии и тогда в это поверят другие, таким образом, он сам себя нахваливает:

"A pretty conceit, and worth the finding! I ha` such luck to spin out these fine things still, and like a silk-worm, out of myself…" [1, с. 115].

Его имя состоит из двух слов *little* – маленький, небольшой, малый, малочисленный и *wit* – ум, разум, остроумие. Автор наделяет героя этим именем для того, чтобы показать глупость, которую он пытается выдать за остроумие.

Имя его супруги Уинфред (Winfred) – от древнеанглийского *wine* (друг) и *fred* (мир). Обладательница этого имени умна и рассудительна в отличие от мужа. Можно отметить сходство ее имени с глаголом *to win* – побеждать, обладательница этого имени всегда побеждает, умная жена держит в руках своего глупого недалекого мужа.

Еще один герой, Уинвайф – Winwife, его имя говорит само за себя о его намерениях *win – wife* (*to win* – побеждать, выигрывать; *wife* – жена, супруга), он хочет жениться по расчету на матушке Уинфрид, вдове Пьюркрафт (Purecraft), ее имя состоит из двух слов: Pure и Craft:

Pure:

1) not mixed with any extraneous or dissimilar materials, elements and so on;

2) free from tainting or polluting matter; clean; wholesome.

Craft:

1) skill or ability esp. in handiwork;

2) skill in deception and trickery; guile; cunning;

3) a trade regarded collectively.

Эта почтенная госпожа во всем слушает своего «духовного отца» проповедника мистера Бизи (Busy).

Имя этого персонажа вызывает особый интерес, автор нарек его Zeal-of-the-land Busy, это прозвище имеет особое значение «Благочестивое рвение всей страны» или «Усердный человек».

Zeal – it is a great energy of enthusiasm for a cause or objective.

Land – 1) it is a part of the earth`s surface that is not covered by water.

2) an area of ground, especially in terms of its ownership or use.

Busy – 1) it is having a great deal to do;

2) (of a place) full of activity or people;

3) (of a person) presently occupied; engaged.

Исходя из этого, можно сказать, что пастор Бизи, бывший булочник, стал проповедником, чтобы обманывать знатных людей. Как проповедник он не безгрешен. Литлуит считает его пророком: "Rabbi Busy, sir, he is more than an elder, he is a prophet, sir" [1, с. 121], при этом он называет его на библейский лад "Rabbi", что значит «учитель», люди беспрекословно верят его словам, и делают, как он говорит.

Обычно в любом литературном произведении есть главные и второстепенные герои. В комедии Бена Джонсона такого разделения нет, все герои главные.

Люди, которых читатели и зрители встречают на ярмарке, – это хозяйка таверны, вор-карманник, хозяева лавочек с различной утварью, певец и многие другие.

Например, Джоан Треш (Joan Trash) торговка имбирным хлебом. Автор дал ей имя Joan, являющееся одной из форм древнееврейского имени «Иоанн» (Jochanan) и означающее «милостивый господин».

Однако ее фамилия Trash, что значит «мусор», говорит сама за себя и об убогом внешнем виде этой женщины и об ужасном качестве товара, который она пытается продать всеми возможными способами.

Следующий персонаж ярмарки, вор-карманник, Иезекииль Эджуорт, элегантно одетый, всегда при деньгах, молодой человек, именно его истинную сущность не смог распознать судья Оверду (Overdo).

Имя, которое дал ему автор, никак не соответствует ремеслу персонажа, так как Иезекииль (ивр. «Господь укрепит») – один из четырех «великих пророков» Ветхого Завета.

Фамилия этого персонажа состоит из двух слов:

Edge

1) the outside limit of an object, area, or surface;

2) the sharpened side of a blade;

3) an intense or striking quality.

Worth

1) equivalent in value to the sum or item specified;

2) deserving to be treated or regarded in the way specified;

3) the value or merit of someone or something;

4) the amount that could be achieved or produced in a specified time.

Следует также отметить, что фамилия подчеркивает его положение в обществе.

Nightingale – Соловей, таким именем автор нарек певца на ярмарке, но не за его прекрасный голос, а именно за то, что он отвлекал посетителей ярмарки своим сладким пением, и воры-карманники могли без труда вытаскивать кошельки у богатых зевак, ведь на ярмарку приезжают люди, чтобы что-нибудь купить и поесть свинины.

Автор использует библейскую аллюзию, называя слугу Литлуита Соломоном (Solomon). Наделяя слугу таким именем, автор указывает на то, что тот умнее своего хозяина Литлуита.

Следующий персонаж Урсула (Ursula) – хозяйка таверны, где жарят свинину; ее имя латинского происхождения, буквально означает «медведица», приобрело популярность в Средневековье в связи с почитанием святой Урсулы.

Согласно преданию, Урсула жила в середине IV века и была обратившейся в христианство дочерью британского короля; она была так прекрасна и мудра, что слава о ней дошла до дальних стран. Погибла Урсула из-за того, что отказалась стать женой плененного ее красотой вождя гуннов. Позднее католическая церковь объявила Урсулу святой мученицей, погибшей за веру. Героиня комедии Бена Джонсона полная ее противоположность. Она очень груба, несдержанна, особенно со своим сподручным Мункалфом (Mooncalf), который терпит приступы ее гнева. Автор одарил его не только говорящим именем, но и ангельским терпением.

Наделяя своих персонажей, даже самых, на первый взгляд, незначительных, говорящими именами, Бен Джонсон тем самым выделяет и подчеркивает какую-то черту или особенность их характера. У этих на первый взгляд незначительных персонажей своя особая роль в произведении: они создают общий фон, образ английского общества и тем самым служат одним из средств выражения авторской сатиры.

Наше исследование позволяет сделать вывод о том, что прием антономазии в комедии «Варфоломеевская ярмарка» относится ко второму типу антономазии, т. е. антономазии, при которой вместо имени собственного употребляются слова и словосочетания, характеризующие данное лицо.

В комедии «Варфоломеевская ярмарка» большинство имен удалось отнести к определенным группам:

1) имена, связанные с фауно-флористическим происхождением;

2) аллюзивные имена;

3) имена, отражающие черты человека с положительным коннотативным значением.

Все имена собственные в комедии являются смысловыми, т.е. несут в себе оценочную характеристику персонажей и отражают отношение Бена Джонсона к своим героям.

---

1. Johnson B. Two Comedies / автор послесловия, комментария и словаря А. Т. Парфенов. Moscow: Higher School, 1978. 302 p.

© Помигалова Е. В., 2016

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ

Лапчик М. П.
В. М. Самосудов – ректор особой категории

Чинакова Л. И.
Л. И. Чинакова как «дитя войны» (субъект о себе как об объекте)

М. П. Лапчик

В. М. САМОСУДОВ – РЕКТОР ОСОБОЙ КАТЕГОРИИ

К 90-летию со дня рождения
Вениамина Михайловича Самосудова
(25 окт. 1926 – 5 апр. 2000)

Вспоминая Вениамина Михайловича Самосудова, я вновь и вновь благодарю судьбу за то, что из тридцати трех лет, в течение которых с 1979 года мне пришлось занимать различные по наименованию должности проректора ОмГПИ (затем ОмГПУ) – по учебной работе, по научной работе, по информатизации – первые десять лет совпали с годами его ректорской деятельности. Именно это первое десятилетие – и потому, что оно было первым и для меня по понятным причинам самым трудным, и главным образом потому, что оно было непосредственно связано с человеком, которого я безмерно уважал – оставило самые сильные впечатления об этом незабываемом времени. Все эти годы, когда ректором был Вениамин Михайлович Самосудов, и тогда, и до настоящего времени отмечены самыми добрыми воспоминаниями о нем – и как о человеке, и как об ученом, и как о руководителе. К сожалению, это были годы его последнего десятилетия ректорской работы.

Первый знаковый эпизод делового контакта с В. М. Самосудовым связан с одним из его приходов на заседание ученого совета математического факультета. В ту пору после московской аспирантуры я уже входил в состав Научно-методического совета при Минпросе СССР и заведовал созданной при поддержке ректора кафедрой вычислительной математики и программирования (до этого таких кафедр было всего три в педвузах СССР – в МГПИ им. Ленина, в ЛГПИ им. Герцена и в Свердловском ГПИ). Работа на кафедре с самого начала была перенасыщена интересными планами, на территории матфака красовалась выделенная под новую кафедру полностью занимавшая всю комнату малая ЭВМ «Наири-2», вырисовывались интересные перспективы по обновлению учебного процесса. Выйдя на трибуну, я, как мне казалось, убедительно говорил о потребности активнее развивать компьютерную базу вуза, и даже слегка в этой связи «нацеливал» ректорат, допустив необоснованную дерзость относительно того, что ректору следовало бы в этой связи большее внимание уделять развиваемому на факультете направлению (необоснованную, потому что совсем скоро я понял, что к В. М. Самосудову это замечание не могло относиться ни в какой степени). Вениамин Михайлович позитивно отреагировал на высказанные мной соображения и, как мне позже показалось, запомнил этот эпизод.

Внезапное предложение занять должность проректора по УР (после трагической гибели А. К. Камышева в автокатастрофе) застало меня в Анапе, где мы отдыхали всей семьей. Прибыл в Омск по телеграмме В. М. Самосудова и после встречи с ним понял, что раздумывать некогда. Нелишне напомнить, что в те времена проректор вуза назначался по согласованию и рекомендации обкома КПСС, и так же, как и ректор, впоследствии проходил собеседование со всем руководящим составом Минпроса РСФСР и им же утверждался. Надо сказать, что с утерей этой практики проректоры вольно или невольно потеряли не только независимость положения, но и независимость суждений.

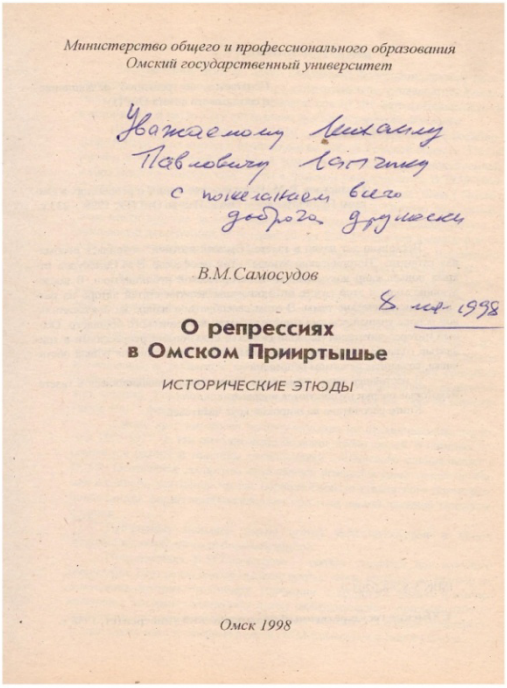
Первый проректорский год под руководством В. М. Самосудова достался мне особенно нелегко. Дело в том, что как раз в то самое лето 1979 года вышло масштабное постановление партии и правительства о высшей школе, и ректор в целях ускорения моего «ликбеза» собственноручно вписал в план работы ученого совета мои ежемесячные доклады, охватывавшие все аспекты работы вуза в новых условиях. Так что накопление неведомых для меня обширных познаний в сфере организации высшего образования проходило в «боевых» условиях, а ректора, похоже, нисколько не смущало то обстоятельство, что наряду с весьма насыщенной текущей работой мне приходилось штудировать огромный объем новых нормативных документов и материалов, а затем подготавливать на этой основе проекты решений. По истечении времени я в полной мере оценил оправданность приема, использованного В. М. Самосудовым на первых шагах моей работы в ректорате.

Когда-то мне приходилось слышать про весьма правдоподобные, хотя и условные пять типов ректоров, в зависимости от их пристрастий и стиля работы. Один ректор основное внимание уделяет подготовке специалистов, т. е. учебному процессу, другой – научной работе кафедр, третий – развитию недвижимости и материальной базы, четвертый – формированию преподавательских кадров и социальной поддержке работников, пятый более всего занят общей организацией деятельности вуза и представительскими функциями. Говоря о характере деятельности ректора В. М. Самосудова, можно уверенно сказать, что он в полной мере отвечал всем перечисленным выше характеристикам.

За время его работы ректором вуз пополнился новым учебным корпусом, который является сейчас главным корпусом ОмГПУ, отстроен и введен в действие корпус столовой, построены и оборудованы два новых вместительных общежития на ул. Красногвардейской, хозспособом (т. е. за счет собственной инициативы и привлечения законных собственных и сторонних источников) пристроен третий этаж корпуса на ул. Интернациональной, 6. Здесь надо сказать, что такая «строительная» результативность объяснялась, с одной стороны, тем, что в то время (1970-е годы) государство уделяло значительное влияние развитию системы образования, в том числе и педагогического. Важную роль здесь играло и то, что у В. М. Самосудова сложились хорошие взаимоотношения с российским Минпросом. Так вышло, что Министерством просвещения РСФСР в ту пору руководил прекрасный организатор, яркий ученый и педагог и просто замечательный человек Александр Иванович Данилов, бывший ректор Томского госуниверситета, в котором учился В. М. Самосудов. О продуктивном использовании этих дружеских контактов вспоминал впоследствии В. Т. Фоменко, тоже выпускник ТГУ, бывший в одно время

секретарем парткома Омского пединститута. Справедливости ради надо сказать, что немалая роль в практическом осуществлении всех строительных планов В. М. Самосудова принадлежала проректору по хозяйственной работе Н. И. Федюнину, который, не имея при себе никакого дополнительного штата, нес основную нагрузку по реализации ректорских строительных проектов. Лишь одна прерогатива была у проректора Н. И. Федюнина – он фактически являлся главным хозяином имевшегося в вузе единственного транспортного средства «Москвич-412» (ректор же по обыкновению добирался на работу и домой на троллейбусе).

Как ученый, доктор исторических наук, заслуженный деятель науки РФ Вениамин Михайлович Самосудов, безусловно, относится к числу крупных исследователей отечественной истории. При этом у каждого, кто мог наблюдать за его повседневной деятельностью, вызывала восхищение его колоссальная работоспособность. Наблюдая за ним в самых разных обстоятельствах, можно было видеть, что он ни в какой обстановке (заседание, собрание, сидение в президиуме и пр.) не расставался с ручкой и бумагой. Достаточно упомянуть, что свою докторскую диссертацию он писал в условиях параллельной ректорской работы, как говорится, «не отходя от станка». А это под силу очень немногим вузовским руководителям. Автор свыше 300 публикаций, среди которых монографии, брошюры, статьи по истории досоветской Сибири и советскому периоду. Особую социальную значимость получили его последние ошеломляющие исследования по сталинским репрессиям в Омском Прииртышье. Получив допуск в ранее закрытые архивы, В. М. Самосудов обратился к прежде недоступным самым свежим страницам отечественной истории. До глубины души тронуло меня одно неожиданное обстоятельство, связанное с судьбой моего отца. Вернувшись как-то из архива, Вениамин Михайлович сразу же заглянул в мой кабинет, положил на стол короткую записку и молча вышел. В записке лаконично значилось: «Лапчик Павел Романович, 1898 г.р., 10 лет концлагерей». Понятное дело, что плотник с тремя классами церковно-приходской школы, весьма опрометчиво высказавшийся в частном разговоре о гособлигациях, которые насильно внедрялись фактически взамен колхозного заработка, едва ли осознавал, что это высказывание причисляло его к разряду троцкистско-зиновьевских агитаторов. А мне из записки В. М. Самосудова впервые стало известно, по какому мотиву летом 1937 года отца прямо с покоса двое верховых угнали в Тару, а потом этапировали в Омск. Уже позже, когда представилась возможность заходить в открытый архив протоколов НКВД, я сам разыскал протокол омской тройки от 31 августа 1937 года, в котором значилось имя отца с той самой «спасительной» формулировкой – 10 лет лагерей*. Дело в том, что в большей части этого протокола строка заканчивалась иначе – расстрел: из 307 поименованных в одном только этом протоколе к высшей мере были приговорены 254. И это при том, что протоколы особой тройки подписывались практически едва ли не каждый день, обыкновенно через день-два-три. Создавалось впечатление, что их появление сдерживалось только темпами оформления бумаг. Как свидетельства тех страшных лет хранятся в моей домашней библиотеке последние книги В. М. Самосудова с его дарственными надписями о репрессиях и большом терроре в Омском Прииртышье**.


Министерство общего и профессионального образования
Омский государственный университет

Уважаемому Михаилу Павловичу Лапчику с пожеланием всего доброго. Друзьям

В.М.Самосудов

8 мая 1998

О репрессиях в Омском Прииртышье

ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТЮДЫ

Омск 1998

Говоря о В. М. Самосудове как ученом, нельзя не отметить блистательную эрудицию и разносторонность его научного мышления. Как ректор он внимательно отслеживал состояние научных изысканий кафедр и не упускал возможности публично оценивать и критиковать пустые словоблудия, характерные для отдельных коллективов, работающих в сфере гуманитарных и общественных наук. Вспоминается эпизод, когда Вениамин Михайлович позвал меня, еще только что начавшего работать проректором, на заседание кафедры педагогики. В руках он держал несколько сборников трудов этой кафедры, как потом выяснилось, внимательно им просмотренных. Послушав выступление заведующего кафедрой, Вениамин Михайлович произнес разгромную речь, в которой подверг резкой критике направления научных исследований кафедры, указывая на чрезмерную затеоретизированность, надуманность, отвлеченность от реальных дел в школе обсуждаемых в статьях псевдопроблем. Критика была беспощадной, я сидел на этом заседании потрясенный. В полной мере сказались здесь и научная эрудиция Вениамина Михайловича, и его 10-летний опыт директорства в сельской школе, предшествовавший ректорской службе. По возвращении с этого заседания ректор дал поручение максимально сокращать те виды учебных поручений

* Надо заметить, что 10 лет в итоге распались на две части – началась война, отец на короткое время оказался дома (чему я обязан своим появлением на свет), а потом был мобилизован в трудармию, про которую знающие люди поговаривали, что пострашнее лагерей.

** В. М. Самосудов. О репрессиях в Омском Прииртышье. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1998. 233 с.; В. М. Самосудов. Большой террор в Омском Прииртышье. 1937–1938. Омск: Омский пед. ун-т. 1998. 268 с.

кафедры педагогики, которые в больших количествах насчитывались в нагрузку большинства преподавателей по сопровождению работы предметных кафедр в школах (а эти виды «незвонковых» поручений, как показывал анализ, в ряде случаев составляли в то время до 70 % общей нагрузки большинства преподавателей кафедры). Как помнится, с таким же разгромным анализом Вениамин Михайлович выступил также и на заседании ученого совета института.

Благодаря глубокому пониманию, прозорливости и активной поддержке В. М. Самосудовым перспектив внедрения компьютерной техники в учебно-научный процесс Омский пединститут в 1980–1990 годы стал общепризнанным лидером в сфере информатизации педагогического образования в стране. В 1984 году, за год до введения предмета информатики в школу (я в ту пору входил в авторский коллектив, создававший программу и первые учебные пособия по курсу информатики для школы), ОмГПУ с разрешения Минпроса СССР вводит опережающие учебные планы подготовки учителей информатики на базе математического и физического факультетов одновременно на двух первых курсах, а уже после введения в школу нового предмета в 1985 году эти учебные планы после короткого стартового эксперимента в ОмГПИ Минпрос СССР утверждает как типовые и распространяет во всех педвузах СССР. Годом позже Минпрос СССР вводит подобные экспериментальные учебные планы на всех специальностях ОмГПУ, а приказом от 15 февраля 1989 г. № 45 Минпрос РСФСР организует на базе ОмГПУ Республиканский научно-методический центр по координации, разработке, экспертизе тиражированию и распространению педагогических программных средств в системе педагогических вузов РСФСР. Первым пунктом приказа значилось: «Создать в Омском государственном педагогическом институте имени А. М. Горького (ректор т. Самосудов В. М.) Республиканский научно-методический Центр по координации, разработке, экспертизе, тиражированию и распространению педагогических программных средств, возложив на него координацию разработок и внедрение в систему педагогических вузов РСФСР программных средств учебного назначения». Любопытно заметить, что этим же приказом Минпрос РСФСР принял весьма неординарное для вузовской практики решение: «Главному планово-экономическому и финансовому управлению для создания и обеспечения деятельности Республиканского центра в порядке эксперимента выделить ставку второго проректора по научной работе». На основании этого приказа мне предназначалось оставить должность проректора по УР и уже в должности второго проректора по НИР приступить к организации РЦ НИТО. Впоследствии это привело к появлению первого в практике педвузов должности проректора по информатизации. Очевидно, что именно во время ректорства В. М. Самосудова и при его активной поддержке были заложены основы компьютеризации учебно-научного процесса в ОмГПИ, которые оказали заметное влияние на развитие этого направления в вузах отрасли.

Надо заметить, что отношение В. В. Самосудова к главному направлению деятельности вуза – учебно-воспитательному процессу – заслуживает особого внимания. Оно было настолько целенаправленным и систематическим, что для меня как проректора по учебной работе из-за вечной перегруженности текущими делами, нередко не позволявшими выбраться на факультеты для наблюдения за реальным учебным процессом, очевидная для всех активность ректора к учебной деятельности кафедр вызывала у меня в некотором роде ревностное отношение. Хорошо были известны так называемые «самосудовские четверги» – дни работы ректора на кафедрах и факультетах. Независимо от прочих важных дел, часто просто по пути из дома, ректор появлялся на очередном факультете, мог весьма неожиданно заявиться на лекцию или семинар к любому преподавателю. Бывало так, что ему хватало посидеть 15–20 минут, после чего он переходил в другую аудиторию. Такие посещения нередко заканчивались самым скрупулезным разбором посещенных занятий с серьезной критикой и всегда полезными рекомендациями преподавателям. В это же время проходили непременные встречи в целях обсуждения текущих проблем с деканом, заведующими кафедрами. Надо сказать, что по форме эта работа ректора очень сильно напоминала работу хорошего директора школы, неотрывно наблюдавшего за учебным процессом и состоянием дел в учебном заведении.

Много внимания уделял Вениамин Михайлович вопросам воспитания студентов. При этом он не упускал любой возможности обратиться к этой теме. Вспоминается один эпизод, связанный с посещением студенческих общежитий. Появились мы с ректором как-то под вечер в общежитии на ул. Куйбышева, в котором проживало во все времена наиболее свободолюбивое и отличавшееся особой экстравагантностью сообщество студентов худграфа. Прошли в небольшой вестибюль первого этажа, и тут ректор заметил в уголке одинокий смятый окурок. Тут же был приглашен председатель студсовета, который по просьбе ректора моментально собрал в вестибюле импровизированное собрание. Дальше происходило то, что сегодня назвали бы потрясающим мастер-классом воспитательного типа. В течение получаса ректор убедительно говорил и о миссии педагога и воспитателя, и о нормах нравственности, и о поддержании чистоты и уюта в своем доме и т. д., и т. п. Было заметно, какое сильное впечатление эта речь производила на студенток, стыдливо запахивающих свои домашние халатики, в которых некоторые явились на встречу с ректором. Не скрою, это выступление ректора и в моей душе оставило глубокий след как наглядный пример глубокой профессиональной работы воспитателя и педагога с большой буквы. А когда я вспоминаю про одинокий окурок, которому так и не было посвящено отдельного внимания, то что тут скажешь, когда в наше время толпа «юных дарований» с опытом и повадками мужицкого курения практически постоянно перекрывает вход в главный корпус университета. В те далекие времена ректорства В. М. Самосудова такое и в страшном сне невозможно было представить.

Хорошо было известно, что у В. М. Самосудова как человека с активной общественной позицией, обладающего собственным мнением, не всегда складывались теплые отношения с местной партийной властью. Между тем это не снижало его авторитета в обществе. В 1985 году В. М. Самосудов становится депутатом Верховного Совета РСФСР, занимается активной общественной работой, ведет прием граждан. Это положение дает ему новые возможности решать насущные проблемы вуза, в том числе такой

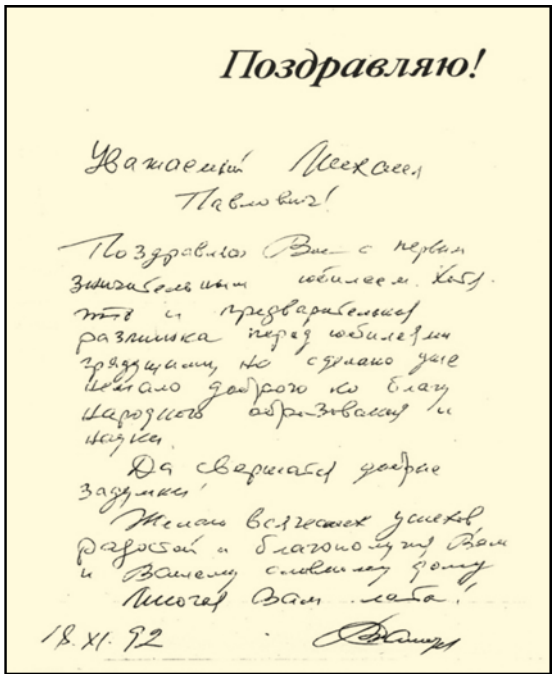
непростой во все времена вопрос, как обеспечение сотрудников жильем. Надо сказать, что именно личный авторитет ректора, как это всегда бывает, во многом поддерживал авторитет самого вуза, его роль и значение в социальной жизни региона. Трудно себе представить (как это случилось после ухода В. М. Самосудова с поста ректора), чтобы на всех важных областных общественных мероприятиях, тем более таких, как ежегодная областная учительская конференция, ректора педвуза не приглашали в президиум и не давали ему слова для выступления перед работниками системы образования.

В. М. Самосудов покинул ректорскую должность в 65 лет после 20-летнего руководства институтом. Сегодня общепризнано, что именно за эти два десятилетия омский педагогический вуз по-настоящему встал на ноги, была сформирована рациональная структура факультетов и кафедр, полностью обеспечивающая нарастающие потребности региона в учителях, заметно укрепились кадры преподавателей, появились научные школы и расширена аспирантура, получили мощное развитие наука и материальная база. То есть именно во время руководства вузом В. М. Самосудовым был создан тот необходимый фундамент, который позволил Минобру причислить Омский педагогический институт к категории развитых педвузов, вскоре благосклонно переименованных в педагогические университеты.

Сложившийся вокруг В. М. Самосудова колоссальный авторитет непогрешимого, на мой взгляд, человека не превращал его в символ какой-либо неприступности или, боже упаси, неприветливости, сознательном дистанцировании от окружающих. Вспоминая о нем с теплотой как о тонком, интеллигентном человеке, на память приходят немало самых обыкновенных жизненных ситуаций, которые могли происходить только при близких и дружеских взаимотношениях. На всю жизнь запомнилась неформальная встреча, связанная с его уходом с должности ректора. Пригласил он к себе домой отметить этот факт нас с деканом физфака В. И. Коришевым и новым проректором по учебной работе Э. М. Анфингером. Был накрыт замечательный стол, чувствовалось особое расположение духа Вениамина Михайловича, приятно было видеть нашего теперь уже бывшего ректора в ситуации нескрываемой раскрепощенности и свободы, несвойственной для обычной рабочей обстановки. Можно представить себе состояние человека, который после 20 лет напряженной ректорской работы оказался в непривычном для себя положении, которое обещает много новых возможностей и перспектив. Неоднократно на протяжении всего вечера Вениамин Михайлович с юмором обращался к известному персонажу из оперы «Запорожец за Дунаем», начиная практически каждый свой новый тост классической фразой Карася – «теперь я турок, не казак». Надолго запомнился нам этот незабываемый ужин с замечательным человеком в теплой и немного грустной обстановке.

После ухода с должности мы с Вениамином Михайловичем поддерживали теплые, дружеские отношения, хотя он не любил появляться в ректорате. Чаще всего мы встречались с ним в коридорах факультета информатики, студентам которого он читал курс уже не как ректор, а «простой профессор». Последнее десятилетие своей насыщенной жизни В. М. Самосудов посвятил активной научной работе – публицистике, подготовке и изданию хорошо известных сегодня трудов по новейшей отечественной истории.

Придя на торжество, посвященное моему 50-летию, Вениамин Михайлович снабдил свое поздравление как всегда многозначительным автографом, сделанным на обычной открытке. «Хотя это и предварительная разминка перед юбилеями грядущими, но сделано уже немало доброго ко благу народного образования и науки. Да свершатся добрые задумки!». Навеянные оптимизмом В. М. Самосудова, многие задумки совместной с ним работы, к счастью, невзирая на задержки и трудности прошедшего времени, или были воплощены, или воплощаются. Эти пожелания для меня многое означают и по сей день.


Поздравляю!

Уважаемый Михаил Павлович!

Поздравляю Вас с первым знаменательным юбилеем. Хотя это и предварительная разминка перед юбилеями грядущими, но сделано уже немало доброго ко благу народного образования и науки.

Да свершатся добрые задумки!

Желаю всяческих успехов, радостей и благополучия Вам и Вашему славному дому.

Многая Вам лета!

18.XI.92

Времена меняются, меняются люди, меняются ректоры, меняются оценки их работы. По-иному, иногда с очевидными потерями ранее считавшихся незыблемыми подходов, начинают рассматривать и деятельность самого вуза, так же как и роль и функции их ректоров. Но, как мне теперь кажется, уникальный отрезок истории нашего вуза, неоспоримые результаты этого периода, как и все наследие ректорской деятельности В. М. Самосудова, которые, к сожалению, как теперь иногда кажется, едва ли воспроизводимы в современной практике, останется в благодарной памяти тех, кто имел счастье работать с ним.

© Лапчик М. П., 2016

Л. И. Чинакова

Л. И. ЧИНАКОВА КАК «ДИТЯ ВОЙНЫ» (субъект о себе как об объекте)

Лидия Ивановна Чинакова родилась в Минске в 1932 году. Ее родители были белорусы, и она считает себя русскоязычной белоруской. Родители Лидии Ивановны были самого простонародного происхождения; отец – крестьянский сын, мать – дочь рабочего, но сумели получить хорошее образование. Оба окончили только что открывшийся тогда Белорусский государственный университет, были во втором выпуске этого университета. Затем много лет работали преподавателями: мать – белорусского и русского языков и литературы в школах, отец – математических дисциплин в вузах Минска, Гомеля и Сибири. Так что желание Лидии Ивановны получить университетское образование было генетически запрограммировано.

Маленькая Лида жила с родителями вначале в Минске, а затем – в Гомеле. В этом прекрасном городе с цветущими каштанами (увы! очень пострадавшим от Чернобыльской аварии) их семья прожила 7 лет. Довоенное детство девочки было счастливым. У нее было все, что нужно ребенку: хорошие родители и интересные занятия. Летом это были игры во дворе и прогулки с матерью по знаменитому старинному парку; зимой – школа с 7 лет. Игрушек было мало, но их заменяли книги, которых в квартире двух выпускников БГУ было много. Читать она выучилась к 5 годам. Первой ее книгой были, естественно, «Сказки» А. С. Пушкина. В квартире не выключалась черная радиотарелка, и родители заметили интерес дочери к музыке. Лидия Ивановна до сих пор помнит, какое впечатление произвело на нее, младшую школьницу, исполнение С. Я. Лемешевым песен «Метелица», «Хуторок» и др. Поощряя интерес дочери к музыке, родители купили в Киеве пианино: старинное, с резьбой и подсвечниками, и девочка стала ходить также в музыкальную школу. Население Советского Союза было не столь бедным и нищим, как любит изображать наше современное ТВ, если семья со скромной зарплатой могла купить себе все необходимые в быту вещи и даже антикварное пианино.

Но счастливое детство было прервано войной. Лида с матерью находились в Гомеле с начала войны до 9 июля 1941 года. Война круто изменила всю жизнь и все занятия. Гомель подвергался фашистским налетам с первых дней войны. Навсегда врезались в память заклеенные бумагой крест-накрест окна, бесконечные гудки сирены, объявления боевой тревоги, гул немецких самолетов, бег в бомбоубежище, где приходилось иной раз сидеть или стоять часами, стрельба немецких пулеметчиков с низко пролетающих истребителей, полосы наших прожекторов, вылавливающих в ночном небе немецкие бомбардировщики, гул пока дальних взрывов и тому подобные «атрибуты» войны.

Наконец, 9 июля 1941 года дочь с матерью уехали в эвакуацию – в маленьком, на 16 человек, товарном вагоне с двумя рядами «голых» деревянных нар, взяв с собой лишь документы, деньги, смену белья, подушку и небольшую корзинку с едой. Больше ничего брать не разрешалось.

Л. И. Чинакова после защиты кандидатской диссертации. Февраль, 1966. Красноярск

Сейчас часто приходится слышать, что Советская власть эвакуировала свое население очень жесткими, «некомфортными» способами. Огромное спасибо Советской власти за то, что эвакуировали, не бросили в оккупации. Пусть бы попробовали современные фальшивые «защитники» советского населения найти пассажирские вагоны для такого огромного количества людей, которых надо было быстро переместить с Запада на Восток.

Так закончился для Лиды и ее матери гомельский счастливый период жизни.

В эвакуацию дочь и ее мать уехали без отца. Ее отец отвоевался еще в Первую мировую войну, оставив на войне свое здоровье. В начале войны ему было уже 49 лет, у него был тяжелый порок сердца, и на фронт его не призвали, но и эвакуацию с семьей тоже не разрешили, оставив в Гомеле «до особого распоряжения». Отцу вместе с другими мужчинами, преподавателями Гомельского пединститута, было поручено сопровождать и охранять эвакуируемое имущество института в Сибирь. Так он оказался в Барнауле, где сдав привезенное имущество, получил направление в педучилище г. Рубцовска Алтайского края на работу. Теперь надо было найти семью.

К счастью, почта в Советском Союзе работала не так, как нынешняя «Почта России», теряющая письма и даже телеграммы, например, из Омска в Новосибирск. В том кромешном аду, который представляли собой первые месяцы войны, родители Лидии Ивановны умудрились найти друг друга через сестру отца, жившую на еще не оккупированной фашистами территории. У Лидии Ивановны сохранились открытки, которые ее отец посылал в Облоно и Районо разных населенных пунктов. Открытка с маркой стоила 10 копеек (!), и они не терялись. Открытка отца была доставлена адресату в маленькую деревню Смочилинка Саракташского района Оренбургской области, куда привезли Лиду с матерью и где их поселили на квартиру к хозяйке после длительных остановок в Челябинске, Оренбурге и пос. Саракташ. Узнав адрес отца, мать умудрилась купить билеты, и они, на этот раз на пассажирском поезде, которые тоже ходили почти по расписанию, приехали на Алтай, в Рубцовск, где нашли отца в общежитии педучилища (старом деревянном доме). Трудно описать радость встречи близких людей, не видевшихся более трех месяцев и уже не чаявших увидеться. Но радость омрачалась «слезами на глазах». Была поздняя осень 1941 года. Враг стоял под Москвой, а затем – и на окраинах Москвы.

Педучилище в Рубцовске уже не работало, в его здании был размещен военный госпиталь, и туда уже привозили раненых. Весь учебный процесс был переведен в соседнюю деревню Веселоярск, где предстояло заниматься в здании местной школы в третью смену.

В Веселоярск семья приехала в ноябре 1941 года. Это был, конечно, не Гомель. Стояла зима с морозами под 30 °С и снегом по пояс. В гомельских платьицах и туфельках здесь было нечего делать. Благо отец, ехавший на открытой платформе, где было свободное место, успел захватить кое-какую одежду и обувь для жены и дочери. Кое-что подарила хозяйка, у которой Лида и ее мать жили недолгое время в поселке Саракташ. Главное, она подарила оставшиеся от ее выросшей дочери зимнее пальто и шапку, старые, потертые, но теплые. В этих подарках ученица затем ходила три зимы: в третьем, четвертом и пятом классах. Валенки срочно купили на местном базарчике. Теперь сибирская зима не казалась уже такой страшной.

В деревне Веселоярск Лида и ее мать прожили 3 года: с осени 1941 до осени 1944-го. Здесь они навеки оставили мужа и отца. Он проработал в педучилище всего один неполный учебный год и тяжело заболел. Участвовать одному человеку в обеих мировых войнах было непосильной нагрузкой. Осенью 1942 года он умер, не дождавшись столь желанного перелома в ходе войны. Его похоронили на неогороженном деревенском кладбище. Дочь с матерью остались одни, и девочка впервые почувствовала страшный смысл слов «сирота» и «безотцовщина». Теперь эти слова относились и к ней. Однако надо было одной – работать, а другой – учиться в школе.

Учебный процесс в годы войны шел по иному расписанию, чем в мирное время. У школьников младших классов учебный год длился обычное время, но и их отвлекали на мелкие «сельхозработы»: дергать лук, собирать осыпавшийся горох и т. д. Школьники старших классов и студенты педучилища начинали учебный год после 7 ноября, заканчивали – в начале мая. Все остальное время они и их учителя были заняты на сельхозработах в колхозах или на участке, выделенном педучилищу, чтобы оно могло выращивать собственные овощи, просо, другие культуры и поддерживать преподавателей и студентов. Матери никогда не было дома (т. е. на квартире у хозяйки), и девочка получила полную свободу: когда поливать огород, когда таскать воду из колодца с длинным «журавлем», когда наломать или нарубить лозы для вечерней топки (утром хозяйка топила русскую печь кизяком) и главное, где взять продукты, чтобы накормить пришедшую поздно вечером с работы мать и поесть самой. В начале войны в деревенский магазин еще привозили хлеб, и надо было успеть отоварить свою карточку; затем хлеб возить перестали, но иногда вместо него выдавали подсолнечный жмых, который казался очень вкусным. Директор педучилища, добрая женщина, видевшая бедственное положение эвакуированных, выделила им немного пшена и других продуктов в счет будущей работы на сельхозучастке. Пшенная каша на всю жизнь осталась любимым лакомством Лидии Ивановны.

Весной появилась новая проблема: снег растаял, валенки стали промокать. Выручила коллега матери по работе: подарила новые, красивые, блестящие, на красной подкладке калоши, полученные по талону и оказавшиеся тесными. В этих калошах ученица года два ходила только в школу. В другие места от валенок до валенок ходила босиком. Впрочем, иные ребятишки и в школу ходили босиком. Однако учебный год она закончила на «отлично».

Короче, свободы и самостоятельности у ученицы 3, затем 4 и 5 классов хватало, не хватало одежды и продуктов. Но все решения надо было принимать самой, не ждать маминых указаний. Может быть, отсюда проистекает излишняя категоричность и твердость характера взрослой Лидии Ивановны, за что ее часто осуждали. Но выжить в тех суровых условиях без твердости и самостоятельности характера было нельзя.

Когда отличница немного подросла, ее тоже стали привлекать к взрослым сельхозработам. Два длинных лета в 1943 и 1944 годах по три месяца она работала или с матерью на сельхозучастке педучилища, или в колхозе, или на своем участке с картошкой. Приходилось ходить далеко, километров за пять, работать целый день наравне со взрослыми, а вечером еще найти силы добраться до дома. Зато на этих работах кормили. К середине лета, когда поспевали первые овощи и картошка, варили вкусные борщи, хотя и на воде. Осенью копали картошку, таскали тяжелые большие тыквы, собирали за лошадью с плугом свеклу (разрешалось взять домой по 2–3 штуки) и т. д. Учебный год откладывался, но 4 и 5 классы ученица тоже закончила с похвальными грамотами.

Осенью 1944 года педучилище освободилось, и учебный процесс стал постепенно возвращаться в город, до которого было 25 км. Транспорт был такой: пригородный поезд и быки. Отправив дочь на поезде, мать погрузила на телегу летний урожай: несколько больших тыкв и мешков с картошкой, оделась потеплее и пошла рядом с быками в город. Быкам спешить было некуда. До города они шли двое суток. Как назло, ударил сильный мороз, и весь летний урожай замерз. Картошка превратилась в камешки, красивые тыквы промерзли до семечек и годились теперь разве что на карету для Золушки. Нет слов, чтобы описать, какой это был удар.

Р.С.Ф.С.Р.
НАРОДНЫЙ КОМИССАРИАТ ПРОСВЕЩЕНИЯ

ПОХВАЛЬНАЯ ГРАМОТА

Выдана ученице 4-го класса Веселоярской ср. школы
села Веселоярск, Рубцовского р-на, Алтайского края
(села, города, района и края - области)
Клемантович Лидии
(фамилия и имя)
ЗА ОТЛИЧНЫЕ УСПЕХИ И ПРИМЕРНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

село Веселоярск
город, село
26 июня 1947 г.
№ 15

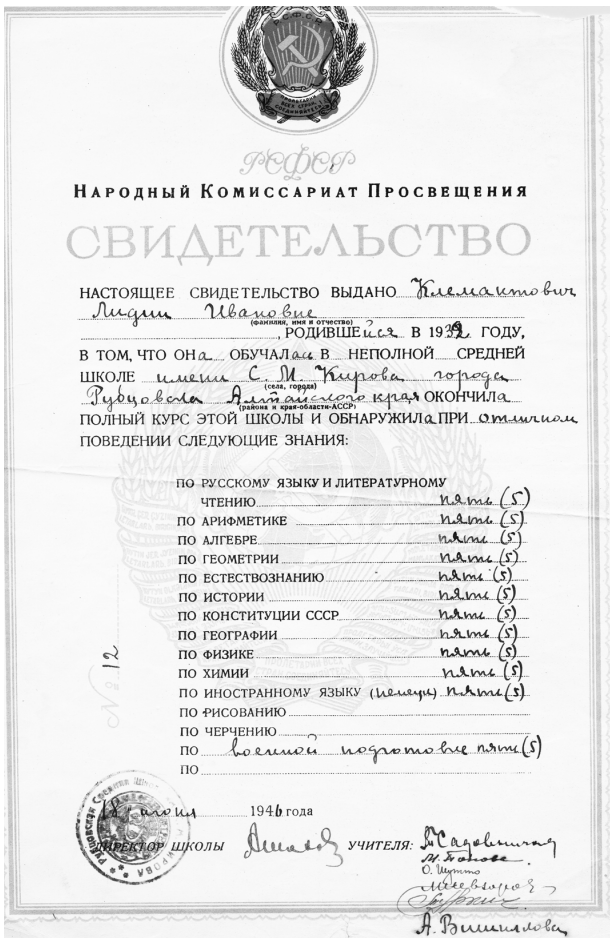
Директор школы
Учитель

XXXII отчетно-выборная партийная конференция Центрального района. Омск, ноябрь, 1988
Сидит третья слева Л. И. Чинакова

Война шла к концу, но она еще шла; карточки отоваривали нерегулярно, так же платили и зарплату. От богатого летнего урожая осталось лишь полмешка пшена, немного высушенного гороха и семечки. С таким багажом Лида пошла в 6 класс городской школы, пропустила из-за переезда почти всю первую четверть и получила первую и единственную в своей школьной жизни двойку – по алгебре.

Так закончился 3-летний деревенский период в жизни Лидии Ивановны. Она повзрослела, приобрела многие навыки домашней и сельхоз работы, сохранила свою репутацию отличницы, даже успела прочесть несколько хороших книг: про Тома Сойера, про Братца Лиса и Братца Кролика, про смельчаков, собиравшихся лететь из пушки на Луну, осилила толстую книгу «Сказания греков о своих богах и героях». Но потери были гораздо тяжелее. В деревню она приехала папиной дочкой, а уехала – полусиротой, безотцовщиной.

В Рубцовске мать с дочерью поселили в том же общежитии педучилища, куда они впервые приехали три года назад. Дом был рубленый, но старый, с подгнившими нижними венцами, болтающимися ставнями и дымящей печью. Все удобства были во дворе. За водой надо было ходить за три улицы, на чистую и красивую речку Алей, приток Оби. Зимой воду брали из проруби, и нужна была ловкость, чтобы в нее не угодить и не упасть затем при крутом подъеме на берег. Лида быстро научилась носить воду на коромысле, не хуже, чем Аксинья Астахова. Из этого общежития она 5 лет ходила в школу, которую окончила в 1949 году с золотой медалью.



РСФСР

Народный Комиссариат Просвещения

СВИДЕТЕЛЬСТВО

НАСТОЯЩЕЕ СВИДЕТЕЛЬСТВО ВЫДАНО Клемантович Лидии Ивановне (фамилия, имя и отчество), РОДИВШЕЙСЯ В 1932 ГОДУ, В ТОМ, ЧТО ОНА ОБУЧАЛАСЬ В НЕПОЛНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ имени С. М. Кирова (села, города) городе Рубцовске Алтайского края (района и края-области АССР) ОКОНЧИЛА ПОЛНЫЙ КУРС ЭТОЙ ШКОЛЫ И ОБНАРУЖИЛА ПРИ отличном ПОВЕДЕНИИ СЛЕДУЮЩИЕ ЗНАНИЯ:

ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ	пять (5)
ПО АРИФМЕТИКЕ	пять (5)
ПО АЛГЕБРЕ	пять (5)
ПО ГЕОМЕТРИИ	пять (5)
ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ	пять (5)
ПО ИСТОРИИ	пять (5)
ПО КОНСТИТУЦИИ СССР	пять (5)
ПО ГЕОГРАФИИ	пять (5)
ПО ФИЗИКЕ	пять (5)
ПО ХИМИИ	пять (5)
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (немецк)	пять (5)
ПО РИСОВАНИЮ	
ПО ЧЕРЧЕНИЮ	
ПО военной подготовке	пять (5)
ПО	

№ 12

Июня 1946 года

ДИРЕКТОР ШКОЛЫ

УЧИТЕЛЯ:

А. Вишнякова

Гуманитарные исследования • 2016 • № 2 (11)

Таким образом, из десяти школьных лет первых два она училась в большом городе, затем три года – в деревне и, наконец, пять лет в райцентре, небольшом, но растущем городе, куда были переведены из европейской части СССР многие крупные промышленные предприятия, главный из которых – Харьковский тракторный завод, превратившийся в АТЗ. Завод исправно работал многие годы, выпускал и танки, и трактора, и другие машины. Он давал хорошую работу жителям города, строил благоустроенное жилье и культурно-бытовые объекты. К великому сожалению, так называемые либеральные реформаторы завод закрыли. Население осталось без работы, сельское хозяйство – без техники.

В общежитии педучилища Лида встретила самое радостное событие той поры: День Победы. После Победы жизнь стала быстро налаживаться: в магазинах появился хороший хлеб и другие продукты, стали регулярно платить зарплату, расширился набор продуктов на рынке. А после денежной реформы 1947 года и отмены карточек жизнь стала похожа на довоенную.

Теперь для старшеклассницы и ее ровесниц ребром стал вопрос: куда пойти учиться после окончания школы.

Десятиклассница Лида твердо решила поступать в МГУ, на философский факультет. Стремление поступить в МГУ можно было объяснить влиянием жизненных путей родителей, но откуда взялась мысль именно о философском факультете? Ведь до учебы на этом факультете она не прочла ни одной книги по философии. Видимо, здесь проявилась ее любовь к русской художественной литературе XIX века, которая, как известно, представляет собой, помимо прочего, кладезь философских идей, хотя и выраженных в художественно-образной форме. Десятиклассница еще не понимала различия между понятийно-логическим по преимуществу языком философии и изобразительными средствами художественной литературы, опирающимися на эмоциональную сторону человека. Она осознавала, что в центре русской художественной литературы находились проблемы смысла и цели человеческой жизни, любви и ненависти, добра и зла, любви к Родине и готовности отдать за нее жизнь и многие другие. Она правильно уловила связь между разными формами духовной деятельности человека – художественной литературой и философией, но недооценила различий между ними и потому думала, что на философском факультете будут именно перечисленные и подобные вопросы. Позже выяснилось, что ее представления о философии были ограниченными, что философские проблемы более многообразны, чем ей казалось; соответственно и многообразны пути философского познания мира. Иными словами, собираясь на философский факультет, она плохо представляла, что такое философия и что ей, будущей студентке, предстоит изучать. Ответы на эти вопросы она могла получить в ходе изучения философии, а не до этого изучения. Впрочем, вопрос о предмете философии до сих пор является спорным и неясным не только для абитуриентов.

С таким духовным багажом в конце июля 1949 года выпускница школы Лида, получив аттестат зрелости и золотую медаль, поехала в Москву поступать на философский факультет МГУ.

Конкурс на философский факультет МГУ в том году был небольшой: всего 7 человек на место, в отличие от конкурсов на филологический или физический факультеты, куда стремились большие толпы. Медалистам не надо было сдавать вступительные экзамены; с ними проводили собеседование на самые разнообразные вольные темы, неизвестные абитуриенту заранее. С абитуриенткой, приехавшей из Сибири, беседовал преподаватель средних лет. Видимо, ему достаточно было одного собеседования, хотя иных абитуриентов «допрашивали» по три раза. В заключение доброжелательной беседы он сказал, что передаст свое мнение председателю приемной комиссии факультета и что она может считать себя студенткой философского факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Так девочка из далекого сибирского райцентра, полусирота, безотцовщина, дочь вдовы стала студенткой главного столичного вуза. Такое было возможно только при Советской власти.

Так закончился школьный, а затем пролетел и студенческий период в жизни Лидии Ивановны. Оценивая через много лет свою учебу на философском факультете, она пришла к выводу, что ее выбор был правильным. Учиться было интересно. Большинство профессоров, доцентов и ассистентов имели, по оценке студентов, высокую квалификацию. Наибольшим авторитетом пользовался тогда молодой доцент, а впоследствии академик Теодор Ильич Ойзерман, читавший курс марксистской философии, большой знаток также немецкой классической философии и, как думали студенты, вообще всех философских направлений. Его образованность не имела границ. На его лекциях не разговаривали, на них не опаздывали, каждое его слово было на вес золота. Лидия Ивановна и многие другие студенты, учившиеся у Ойзермана, на всю жизнь сохранили к нему самое почтительное отношение и большую благодарность, а некоторые самовольно, не испросив разрешения Теодора Ильича, считали себя его учениками.

По окончании с отличием философского факультета выпускницу настойчиво оставляли в аспирантуру. Ее уговаривали все: и преподаватели, и сокурсники. Но вмешалась злая судьба: дома, в Рубцовске, тяжело заболела ее мать. Лидия Ивановна была достаточно взрослой, чтобы понимать каких усилий стоило матери выучить ее в столичном вузе, где бы она и училась, и выглядела не хуже других студенток, сколько часов учебной нагрузки вела мать и сколько отпусков она не использовала. Забрать мать в Москву Лидия Ивановна не могла: аспирантам не давали отдельной комнаты. Пришлось возвращаться в Рубцовск, в знакомое общежитие, лечить мать и устраиваться на работу. Здесь судьба повернулась к ней лицом: при АТЗ работал вечерний институт; филиал Алтайского института сельхозмашиностроения, который в настоящее время имеет статус политехнического и носит имя И. И. Ползунова. В филиале учились опытные рабочие, техники, люди, занимающие должности инженеров, но не имеющие диплом инженера и жаждущие получить этот диплом. Профессия инженера была престижной и «модной». Занятия шли по вечерам, 4 раза в неделю, по 4 часа. Лидию Ивановну приняли сразу на должность старшего преподавателя марксизма-ленинизма на полставки. В этом филиале она начинала свою трудовую биографию. Студенты ее восхищали: отработав смену, они по вечерам еще учились в институте, сдавали зачеты и экзамены. Как только у них на это все хватало сил! Видимо, тяга к знаниям была очень велика, как и велико было желание занять должность инженера на знаменитом АТЗ. Почти все студенты были старше ее, и она испытывала большую неловкость, принимая у них зачеты или экзамены.

Программа курса по марксизму-ленинизму требовала строгого пересказа содержания книги «История ВКПб. Краткий курс», но в этой книге был, как известно, параграф «О диалектическом и историческом материализме», при изложении которого выпускница философского факультета разрешила себе некоторую свободу. Студентам, правда, этот раздел не нравился: казался слишком сложным. Они предпочитали чисто исторические сюжеты, но, будучи людьми воспитанными, слушали все, что читал начинающий преподаватель.

Как водится в таких случаях, у одного женатого студента, хорошего знакомого Лидии Ивановны, с которым она училась в свое время в параллельном классе, был старший неженатый брат, офицер Советской Армии, служащий в железнодорожных войсках, не в тех частях, которые охраняют различные объекты на железной дороге, а в тех, которые строят новые железные дороги в пустынях, в горах, на болотах, в тайге, в непроходимых ранее местах. Этот брат иногда приезжал в отпуск к матери и младшему брату с женой, жившими с матерью. Братья тоже выросли без отца, который погиб еще до войны на строительстве железной дороги в Кемеровской области. Во время первого отпуска младший брат познакомил старшего с Лидией Ивановной; во время второго отпуска старший часто бывал в гостях у Лидии Ивановны и водил ее в кино, а вовремя третьего – сделал предложение, которое было принято. Так Лидия Ивановна, проработав всего 3 года в вечернем институте, в 1956 году вышла замуж за человека, чью фамилию она с гордостью носит с тех пор. Оба брата, хотя и выросли без отца, оказались достойными людьми.

Жизнь строителя железных дорог нелегка, ибо строят их не на асфальте. За первые 10 лет своей семейной жизни Лидии Ивановне пришлось сменить семь мест жительства. В 1962 году судьба забросила ее в Красноярский край, где ее муж был командиром батальона на строительстве новой железной дороги Абакан – Тайшет, а батальон был дислоцирован на новой станции Саянская в 200 км от Красноярска. Жилья для семей офицеров там еще не было, и Лидия Ивановна устроилась на работу в Красноярский пединститут, куда ее сразу приняли на полную ставку старшего преподавателя. Там она проработала 2 года, живя с матерью и детьми в общежитии этого института в самом центре Красноярска, на берегу Енисея, у моста, соединяющего правый и левый берега этой красивейшей реки. Муж часто, насколько это было возможно, приезжал к семье в Красноярск, в это общежитие, а она навещала мужа, жившего в холодном сборно-щитовом домике вместе с другими офицерами. Такая жизнь была нелегка, но в Красноярске отнеслись к Лидии Ивановне с редким пониманием и без лищних разговоров отпускали ее посетить станцию Саянскую.

В Красноярском пединституте Лидия Ивановна познакомилась с замечательным человеком – Виктором Федото-

вичем Голосовым, ветераном Великой Отечественной войны, доктором философских наук, профессором не только по званию, но и по образованности, огромной эрудиции, высокой культуре, доброй души, неуемной жажде творчества. Виктор Федотович пригласил Лидию Ивановну к себе в аспирантуру, пообещал ей вольный образ жизни: жить на станции Саянской, если там, наконец, построят жилье для семей офицеров, а учиться у него в аспирантуре. На консультации к нему – приезжать по мере надобности. Разумеется, она согласилась, и осенью 1964 года поступила в аспирантуру к такому замечательному руководителю. В аспирантуре Красноярского пединститута она училась всего полтора года. Она торопилась: ходили слухи о новом переезде части.

23 февраля 1966 года, в День Советской Армии, она защитила кандидатскую диссертацию в ученом совете Красноярского пединститута. Ее первым оппонентом был очень известный философ Лев Наумович Коган, ученый, веселый и остроумный человек. Тогда не было специализированных Советов, и в том же заседании после перерыва была защита диссертации по биологии. После защиты диссертации был положенный отпуск на один месяц, а затем – отчисление из аспирантуры и направление на работу в Омский пединститут. В это же время (такое совпадение!) воинская часть, где служил муж, получила предписание на переезд на станцию Стрела в 50 километрах от Омска, и семьи офицеров, простившись со станцией Саянской, в пассажирском вагоне, прицепленном к товарному поезду, который вез оборудование, поехали на станцию Стрела, где, недалеко от самой станции, был городок из сборно-щитовых домиков, отремонтированных специально к приезду части. Комбат с семьей поселился в довольно большом домике из трех комнат, большой кухни и колодца с воротом чуть ли не у самого порога. Лето в этом городке было прекрасным, но зимой в сборно-щитовом домике очень холодно.

Отпуск у Лидии Ивановны окончился очень быстро, надо было думать о работе на новом месте, и она поехала в Омск знакомиться с городом и институтом. Город ей очень понравился: мало машин, большая, чистая, почти прозрачная река, на всех пляжах много купальщиков, масса зелени, деревьев, цветов. Партизанская улица утопала в зелени настолько, что почти не было видно домов. Увы! Сейчас от этого великолепия остались лишь рожки да ножки.

В Омском пединституте Лидию Ивановну встретили хорошо. С ней побеседовал ректор, а на работу ее принимали два человека. Вначале с ней знакомился проректор по учебной работе, участник Великой Отечественной войны Иван Никифорович Новиков (к сожалению, его давно нет в живых), а затем – заведующий кафедрой философии Михаил Васильевич Федяев, тоже участник Великой Отечественной войны и тоже давно ушедший из жизни. Это было 1 июня 1966 года. Послужной список и диссертация Лидии Ивановны не вызвали вопросов. Главным вопросом была квартира. Ездить на электричке или автобусе на работу за 50 километров было невозможно. Жизнь в сборно-щитовом домике Лидию Ивановну тоже не привлекала: она уже жила в таком домике в Казахстане, где одно время служил муж, и знала, что такое промерзшие пол и стены. Лидии Ивановне предложили комнату в общежитии на Проспекте Мира, 32, но для одной комнаты, да еще в общежитии, их семья была слишком велика. И муж не мог ездить на службу ежедневно за 50 километров, хотя и имел в своем распоряжении служебный газик. Кого пожалело вышестоящее воинское начальство: мужа или жену, кандидата наук, Лидии Ивановне неизвестно. Кандидаты наук тогда, в 1960-е годы, были редким явлением, а жена офицера – кандидат наук – это вообще была экзотика. Короче: воинское начальство выделило майору с семьей 2-комнатную квартиру в кирпичной «хрущобе» в городке Нефтяников, и ранней осенью 1966 года они переехали в Омск, где и живут до сих пор. Лидия Ивановна впервые в жизни стала хозяйничать в кухне с газовой плитой, холодной и горячей водой, где не надо было запасать уголь и дрова, топить печь и носить воду из речки.

С Красноярском Лидия Ивановна долго переписывалась, и в 1971 году до нее дошла печальная весть: умер В. Ф. Голосов, ее уважаемый и любимый руководитель. Он долго и тяжело болел, умер в возрасте всего 64 лет. О В. Ф. Голосове до сих пор жалеет не одна Лидия Ивановна.

Так закончился доомский период жизни и деятельности ребенка военных лет Лидии Ивановны. Как видим, принадлежащая к поколению «детей войны» Л. И. Чинакова до своего вступления в руководящую должность заведующего общеинститутской кафедрой философии Омского пединститута прошла нелегкий, временами недетский жизненный путь, более тяжелый, чем выпадает на долю иных претендентов на руководящую должность в наше время. Она поддерживает требования той части нашего общества, которая считает необходимым придать званию «дети войны» официальный статус и отметить материально и морально заслуги людей, переживших тяжелое детство, отрочество, юность, но сумевших получить хорошее образование, залечить раны войны, отработать по 30–50 лет и создать огромное национальное богатство, которое нужно наращивать, а не разрушать.

© Чинакова Л. И., 2016

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аксинович Татьяна Васильевна, КГУ «Общеобразовательная школа № 1» Сарань Карагандинской обл. (Республика Казахстан), учитель, sgtk_shr-908@mail.ru

Арпентьева Мариям Равильевна, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, доктор психологических наук, доцент, mariam_rav@mail.ru

Афанасьева Виктория Викторовна, Луганский университет им. Тараса Шевченко (Украина), кандидат педагогических наук, доцент, http://ltsu.org/index.jsp

Басова Оксана Васильевна, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (Евпатория), магистрант, basovaoksi@mail.ru

Бердникова Ирина Владимировна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент, iberdnikova@rambler.ru

Болатбаева Аймира Тлеугабыловна, Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина (Астана, Республика Казахстан), преподаватель, aziya55555@mail.ru

Бугайцова Анастасия Сергеевна, Южноукраинский национальный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (Одесса), аспирант, oltremare@rambler.ru

Валевич Елена Степановна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент, valevich18@yandex.ru

Глух Оксана Михайловна, Евпаторийское муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя школа» № 13», старший учитель, oksana1959@mail.ru

Горнова Галина Владимировна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, доцент, gornovagv@yandex.ru

Гюль Али, Житомирский государственный университет им. Ивана Франко (Украина), аспирант,aligul78@yahoo.com

Дементьева Ирина Николаевна, Институт социально-экономического развития территорий РАН (Вологда), младший научный сотрудник, irinika_74@mail.ru

Дронсейка Регина Пронасовна, Восточно-Казахстанский государственный технический университет им. Д. Серикбаева (Усть-Каменогорск, Казахстан), кандидат филологических наук, старший преподаватель, rdronseika@inbox.ru

Зарипова Елена Игоревна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, e_zaripova00@mail.ru

Казаченок Юлия Викторовна, Челябинский государственный педагогический университет, соискатель, Yvk174@mail.ru

Карташова Евгения Игоревна, Омский государственный педагогический университет, магистрант, Kartashova.Evgeniya108@yandex.ru

Кирьянова Татьяна Павловна, БОУ г. Омска «Гимназия № 75», учитель, tk0812@yandex.ru

Ковалевский Артем Александрович, Омский государственный педагогический университет, аспирант, kovalevskyartem1991@gmail.com

Козловская Екатерина Владимировна, Челябинский государственный университет, старший преподаватель, katiesmeralda@yandex.ru

Корчевина Лариса Владимировна, Иркутский национальный исследовательский технический университет, кандидат философских наук, доцент, histor@istu.irk.ru

Красноярова Наталья Георгиевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент, kranataliy@yandex.ru

Лаптева Екатерина Александровна, Южно-Уральский государственный медицинский университет (Челябинск), старший преподаватель, 16.06.2005@mail.ru

Лапчик Михаил Павлович, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, lapchik@omsk.edu

Лобова Татьяна Ивановна, БОУ г. Омска «Гимназия № 75», учитель, tatiana.lobova@mail.ru

Лоренц Вероника Викторовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, v.lorents@yandex.ru

Мартынов Александр Александрович, Национальный университет обороны им. Первого Президента Республики Казахстан – Лидера Нации (Астана), кандидат военных наук, член-корреспондент АВН РК, zhusupov.a@mail.ru

Марченко Лариса Сергеевна, Омский государственный педагогический университет, магистрант, m_larisa_s@mail.ru

Мацько Дмитрий Сергеевич, Луганский университет им. Тараса Шевченко (Украина), кандидат педагогических наук, доцент, selen_matsko81@mail.ru

Мельник Юлия Александровна, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, аспирант, uliya0783@mail.ru

Мельников Егор Сергеевич, Российский университет дружбы народов (Москва), аспирант, esmel.exp@gmail.com

Мухамеджанова Сайран Шаймерденовна, Национальный университет обороны им. Первого Президента Республики Казахстан – Лидера Нации (Астана), доктор исторических наук, профессор военных наук, действительный член АВН РК, zhusupov.a@mail.ru

Нефедова Людмила Константиновна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор, konstans50@yandex.ru

Никитина Лариса Борисовна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент, laribn@rambler.ru

Овчинникова Татьяна Маратовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, t_ovch@mail.ru

Одинцова Светлана Анатольевна, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, кандидат педагогических наук, доцент, o.svetla@mail.ru

Помигалова Елена Валерьевна, БОУ г. Омска «Гимназия № 147», учитель, pomigalova_e@mail.ru

Попов Евгений Александрович, Алтайский государственный университет (Барнаул), доктор философских наук, доцент, popov.eug@yandex.ru

Рыспаев Асхат Наурызбаевич, Национальный университет обороны им. Первого Президента Республики Казахстан – Лидера Нации (Астана), кандидат военных наук, действительный член АВН РК. zhusupov.a@mail.ru

Рэйляну Мария Дмитриевна, Омский государственный педагогический университет, студент, reilyanu@mai.ru

Серкпаев Мухтар Омирсерикович, Национальный университет обороны им. Первого Президента Республики Казахстан – Лидера Нации (Астана), доктор исторических наук, доцент, действительный член АВН РК, zhusupov.a@mail.ru

Ситникова Екатерина Викторовна, Омский государственный педагогический университет, магистрант, k8sitnikova@gmail.com

Толькова Ксения Андреевна, Омский государственный педагогический университет, магистрант, kseniya_tolkova@mail.ru

Федоров Виктор Михайлович, Университетский колледж Омского государственного педагогического университета, преподаватель, viktor702460@rambler.ru

Федяева Людмила Викторовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, lvfed2007@yandex.ru

Филатова Александра Федоровна, Омский государственный педагогический университет, доктор психологических наук, доцент, filatovaaf@omgpu.ru

Чинакова Лидия Ивановна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор, kaf.philos_omgpu@mail.ru

Чуркин Михаил Константинович, Омский государственный педагогический университет, доктор исторических наук, профессор, proffchurkin@yandex.ru

Чуркина Наталья Ивановна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор, proffchurkin@yandex.ru

Шалацкая Татьяна Петровна, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (Евпатория), старший преподаватель, shalatskaya@mail.ru

Шестова Анна Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент, annshestova@yandex.ru

Шубина Марина Петровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент, kaf.philos_omgpu@mail.ru

Шульга Евгения Владимировна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, evshulga@omgpu.ru

Юношева Маргарита Антоновна, магазин Primus Versus (Умная книга, Москва), бакалавр философии, kinorita@gmail.com

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакционно-издательский совет ОмГПУ объявляет о наборе статей в очередной номер журнала «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования».

Для публикации в журнале принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем современных гуманитарных наук: исторических, филологических, философских, культурологических, педагогических и психологических.

Помимо статей, могут быть опубликованы аналитические обзоры, рецензии, материалы научных дискуссий и т. п. Также редакционная коллегия будет благодарна за материалы для рубрики «Страницы памяти», посвященной ученым-гуманитариям, которые прославили университет.

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо выслать по электронному адресу: vestnik.omgpu@yandex.ru, в строке «Тема» указать «Заявка на публикацию».

Журнал является **рецензируемым**, редакционная коллегия оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Журнал имеет международный индекс периодического издания ISSN 2309-9380 и включен в систему РИНЦ.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm); размещение материалов в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (http://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.

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.

Требования ГОСТ Р 7.0.5–2008 см.: http://protect.gost.ru/v.aspx?control=8&baseC=-1&page=0&month=-1&year=-1&search=&RegNum=1&DocOnPageCount=15&id=165614&pageK=466BEF73-A91A-4347-AD85-14FA584A6CCC).

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).

4. К статьям аспирантов должна быть приложена рецензия научного руководителя с указанием актуальности и научной новизны проводимого исследования.

5. Статьи магистрантов (единственный автор – магистрант) принимаются на конкурсной основе (не более 5 статей в одном номере) и размещаются в особом разделе «Слово молодым». Объем предоставляемых материалов – 4–5 страниц. К статьям должна быть приложена рекомендация научного руководителя; сведения о руководителе указываются в постраничной сноске.

6. Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

Примечание: 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.

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): Ф.И.О., 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

2016. № 2 (11)

Редактор *Г. Н. Орлов*
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 15.07.2016. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 20,5. Уч.-изд. л. 25,5
Тираж 300 экз. Заказ Б-142

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93