
Министерство образования и науки
Российской Федерации

Омский государственный педагогический
университет

**Вестник
Омского государственного
педагогического
университета**

**ГУМАНИТАРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Научный журнал
2018 • № 2 (19)**

Омск
Издательство ОмГПУ
2018

Ministry of Education and Science
of the Russian Federation

Omsk State Pedagogical University

**Review
of Omsk State
Pedagogical
University**

**HUMANITARIAN
RESEARCH**

**Scientific Journal
2018 • № 2 (19)**

Омск
OSPU Publishing House
2018



ISSN 2309-9380

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

**Научный журнал
2018. № 2 (19)**

Редколлегия журнала

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Безвиконная Е. В. Концептуальные подходы
к осмыслению феномена публичной
власти 8

Грешилова И. А. Феномен непрерывного
образования: философско-антропологический
аспект..... 11

Дмитриева Е. В. Русская государственность
и православная культура..... 14

Лобанова Н. И. Мораль как семиотическая
проблема..... 18

Мартишина Н. И. Проблема Геттиера:
онтологический аспект..... 21

Монастырская Н. И. Одиночество
и коммуникация: проблематизация
взаимоотношений в современном
обществе..... 25

Мосиенко М. К. Смысл и одиночество..... 27

Николаева А. Б. Соизмеримость
биографического опыта и герменевтического
метода 30

Пинчук В. Н. А. В. Луначарский как «философ
на троне» советской номенклатуры 33

Пырина М. В. Онто-гносеологические аспекты
формирования субъекта права 38

Цветухина Е. А., Толстиков Д. А. К возможности
феноменологии воображения..... 41

Чеснокова Л. В. Сферы частного и публичного
как дихотомия природы и культуры 44

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Бурдина О. Б., Мишланова С. Л.
Профессиональный имидж медицинских
и фармацевтических работников
в медиатекстах 50

Винникова О. М. Роль вербальных
и невербальных средств общения для
достижения коммуникативной цели
в рождественской речи монарха..... 54

Комнатная С. Р. Семантика лексемы *воля* как фрагмент социально-нормативной составляющей языкового сознания носителей русского языка 56

Косякова Ю. Г., Пастухова Е. В., Филатова Е. А. Психолингвистические стратегии понимания текста, осложненного фразеологическими единицами 60

Марфина Ж. В. Репрезентация субконцептов «сын/син», «дочь/дочка» в восточнославянской паремике 63

Никитина Л. Б., Малышкин К. Ю. Императивные структурно-семантические модели как индикаторы категоричности побуждения 66

Шестова А. А. Особенности семантики лексемы *precariat* в английском языке 71

ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО

Авдониная Н. С., Богданович А. В. Тема экологии в публицистическом творчестве В. Ф. Толкачёва 76

Бестолков Д. А. Философия литературного творчества в осмыслении Юрия Бондарева 79

Макшеева Н. В. Экфрасис-аллюзия в поэтическом сборнике Андрея Белого «Пепел» 82

Скуридина С. А. Антропоним *Фома Фомич Опискин* как средство создания образа героя в повести Ф. М. Достоевского «Село Степанчиково и его обитатели» 85

Учакина В. М. Эссеистическая природа «Элементарных слов о символической поэзии» Константина Бальмонта 89

Шалацкая Т. П. Автобиографизм прозы А. И. Куприна 92

ПЕДАГОГИКА

Ажимов О. В. Педагогическое сопровождение формирования готовности будущего офицера к воспитательной деятельности 97

Алексеев В. В. Нормативное обеспечение современного этапа информатизации образования 99

Архипов И. Б., Семейн Л. Ю. Использование текста современной англоязычной песни в преподавании курса «Интерпретация текста» 102

Гингель Е. А. Достоевский как семьянин и воспитатель 107

Двойнин М. Л., Двойнин А. М. Безопасность занятий физической культурой со студентами вуза 110

Кармалова Е. Ю., Хорошун Т. В. Проблема имиджа образовательных организаций (на примере образовательных организаций Омского муниципального района Омской области) 114

Каюмова Е. А. Профориентация и профессиональное самоопределение как вектор социального партнерства в системе «вуз – учреждение дополнительного образования детей» 116

Кугушева Т. В. Метапредметные формы работы на уроках ОБЖ как основа формирования знаний о здоровом образе жизни 120

Маврин С. А., Малащенко Л. И. Концептуальный взгляд на развитие профессионального опыта офицера 123

Мацько Д. С. Особенности обучения английскому языку взрослых в системе дополнительного образования 126

Олейникова Е. А. Применение теории А. Маслоу при оптимизации процесса обучения иностранному языку 130

Федяева Л. В., Соловьева Т. О., Диких Э. Р. Опыт ознакомительной практики 132

Цупикова Е. В. Организация самостоятельной интеллектуально-творческой деятельности студентов в рамках научно-исследовательской работы 137

Шелонцев В. А., Герасимова И. В., Омарова Д. И. Использование алгоритмических видов деятельности для развития у школьников логических универсальных учебных действий при решении познавательных химических задач 141

Сведения об авторах 145

Информация для авторов 147



ISSN 2309-9380

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

**Scientific Journal
2018. № 2 (19)**

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

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

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

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

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

CONTENTS

PHILOSOPHY

Bezvikkonnaya E. V. Conceptual approaches
to the understanding of the public authority
phenomenon 8

Greshilova I. A. The phenomenon of continuing
education: philosophical-anthropological
aspect 11

Dmitrieva E. V. Russian statehood and Orthodox
culture 14

Lobanova N. I. Moral as a semiotic problem 18

Martishina N. I. The Gettyer problem: ontological
aspect 21

Monastyrskaya N. I. Loneliness and
communication: the problem of relationships in
the modern society 25

Mosienko M. K. Sense and loneliness 27

Nikolaeva A. B. The combinance of biographical
experience and the germanevtic method 30

Pinchuk V. N. A. V. Lunacharsky as “the philosopher
on the throne” of the soviet nomenclature 33

Pyrina M. V. Onto-gnoseological aspects of the
formation of the law subject 38

Tsvetukhina E. A., Tolstikov D. A. To the possibility
of imagination phenomenology 41

Tchesnokova L. V. Spheres of the private and
public as a dichotomy of nature and culture 44

LINGUISTICS

Burdina O. B., Mishlanova S. L. Professional image
of medical and pharmaceutical workers in
mediatexts 50

Vinnikova O. M. The role of verbal and non-verbal
means of communications for achieving the
communicative purpose in the monarch’s christmas
speech 54

Komnatnaya S. R. Semantics of lexema will as a fragment of social and regulatory components of language consciousness of Russian language native speakers 56

Kosyakova Y. G., Pastuhova E. V., Filatova E. A. Psycholinguistic strategies for understanding the text complicated by phraseological units 60

Marfina Zh. V. Representation of subconcepts «son», «daughter» in the Eastern Slavic paremiology 63

Nikitina L. B., Malyshkin K. Y. Imperative structural-semantic models as indicators of motivation's categoricalness 66

Shestova A. A. The peculiarities of the semantics of the lexeme precariat in the english language 71

LITERATURE. LITERATURE STUDIES. FOLKLORE

Avdonina N. S., Bogdanovich A. V. The theme of ecology in publicist works of V. F. Tolkachev 76

Bestolkov D. A. Philosophy of literary creativity in Yuri Bondarev's comprehension 79

Maksheeva N. V. Ekphrasis-allusion in the poetic collection of Andrey Bely «Ashes» 82

Skuridina S. A. Anthroponym Foma Fomich Opiskin as the means of creating the hero image in the F. M. Dostoyevsky novel «The Village of Stepanchikovo and its inhabitants» 85

Uchakina V. M. The essayistic nature of «Elementary words about the symbolic poetry» of Constantin Balmont 89

Shalatskaya T. P. Autobiographicism of A. I. Kuprin's prose 92

PEDAGOGICS

Azhimov O. V. Pedagogical support for forming the readiness of the future officer to educational activity 97

Alexeyenko V. V. Normative support of the modern stage of education's informatization 99

Arkhipov I. B., Semeyn L. Y. The use of English modern song lyrics in teaching text interpretation course 102

Gingel E. A. Dostoyevsky as a family man and upbringing 107

Dvoinin M. L., Dvoinin A. M. Safety of physical culture lessons with university students 110

Karmalova E. Yu., Horoshun T. V. The problem of educational organizations image (on the example of educational organizations of Omsk municipal district of Omsk region) 114

Kayumova E. A. Professionalization and professional self-determination as a vector of social partnership in the system «higher educational institution – institution of children's additional education» 116

Kugusheva T. V. Meta-subject forms of work on life safety fundamentals lessons as a basis for forming knowledge about healthy lifestyle 120

Mavrin S. A., Malashenko L. I. Conceptual view on development of professional experience of an officer 123

Matsko D. S. The peculiarities of teaching English to adult students in the system of supplementary education 126

Oleynikova E. A. Application of A. Maslow's theory in optimizing the process of foreign language teaching 130

Fedyaeva L. V., Soloveva T. O., Dikikh E. R. Experience of introductory practical training 132

Tsoupikova E. V. Organization of the student's independent intellectual-creative activity in the framework of scientific research work 137

Scheloncev V. A., Gerasimova I. V., Omarova D. I. The use of algorithmic activities for logical universal learning activities development of schoolchildren in solving the cognitive chemical problems 141

Information about the authors 145

Information for the authors 147

ФИЛОСОФИЯ



Безвиконная Е. В.

Концептуальные подходы к осмыслению феномена публичной власти

Грешилова И. А.

Феномен непрерывного образования: философско-антропологический аспект

Дмитриева Е. В.

Русская государственность и православная культура

Лобанова Н. И.

Мораль как семиотическая проблема

Мартишина Н. И.

Проблема Геттиера: онтологический аспект

Монастырская Н. И.

Одиночество и коммуникация: проблематизация взаимоотношений в современном обществе

Мосиенко М. К.

Смысл и одиночество

Николаева А. Б.

Соизмеримость биографического опыта и герменевтического метода

Пинчук В. Н.

А. В. Луначарский как «философ на троне» советской номенклатуры

Пырина М. В.

Онто-гносеологические аспекты формирования субъекта права

Цветухина Е. А., Толстиков Д. А.

К возможности феноменологии воображения

Чеснокова Л. В.

Сферы частного и публичного как дихотомия природы и культуры

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОСМЫСЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА ПУБЛИЧНОЙ ВЛАСТИ

В статье анализируются концептуально-мировоззренческие подходы к оценке феномена публичной власти. Автор акцентирует внимание на перспективах развития философии управления в контексте осмысления содержания и механизмов осуществления власти. Публичная власть понимается как результат совместных усилий по достижению консенсуса государственного и общественного интересов в процессе реализации идеологии партисипаторной демократии.

Ключевые слова: феномен публичной власти, концепция публичного управления, каналы коммуникации, публичный интерес.

В процессе становления и развития философско-мировоззренческих подходов к осмыслению феномена публичной власти возможно выделить несколько прикладных моделей, охватывающих содержание и направления коммуникативного взаимодействия государства и гражданского общества, целью которых становится достижение компромисса интересов и потребностей ключевых субъектов управления. Способность публичной власти согласовывать разнонаправленные интересы, создавать условия для развития сетевых структур, достигать коммуникативного паритета между всеми субъектами становится необходимым условием ее поддержки со стороны институтов гражданского общества. Процессы самоорганизации, охватывающие все проявления активности членов гражданского общества, оказываются источником выражения консолидированного общественного мнения, включая требования к носителям публичной власти или выражение поддержки.

В качестве одной из наиболее перспективных концепций в оценке содержания феномена публичной власти становится концепция публичной политики (*public policy*). Ее основоположниками выступили представители американской научной школы политики (В. Вильсон, Х. Колбач, Д. Андерсон, Р. Роудс), а также ее социологического направления – Ю. Хабермас и Д. Дьюи [1]. Оценивая процесс возникновения феномена публичной власти в пространстве территориального коллектива, следует указать на несколько факторов консолидации последнего: потребность объединения с целью реализации общих интересов и наличие асимметрии личных, групповых и общественных интересов [2, с. 170]. В рамках социального пространства, представляющего собой пространство человеческой деятельности и сферу объективно сложившихся отношений и интересов людей, частные интересы выражают потребности конкретного человека или группы людей [3, с. 20–21]. Кооперация частных потребностей становится возможной только в условиях наличия «над-интересов» [4, с. 111–112] как источника формирования единого социального пространства.

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE UNDERSTANDING OF THE PUBLIC AUTHORITY PHENOMENON

The article analyzes conceptual and ideological approaches to the evaluation of the phenomenon of public authority. The author focuses on the prospects for the development of the management philosophy in the context of understanding the content and mechanisms of power's exercise. Public power is understood as the result of joint efforts to achieve a consensus of state and public interests in the process of realizing the ideology of participatory democracy.

Keywords: the phenomenon of public authority, the concept of public administration, channels of communication, public interest.

Процесс реализации воли носителя власти по отношению к общественным интересам предполагает институционализацию самостоятельного уровня управления обществом – социального управления. Процесс социального управления предполагает осознанное, систематическое воздействие на общество [5, с. 298]. Двойственность природы социального управления обеспечивает возможность в процессе принятия решений органами публичной власти основываться на реальных потребностях и возможностях социальной общности, необходимости содействовать раскрытию ее потенциала и согласованию интенсивности и направленности динамики внутренних локальных процессов во взаимоотношениях с внешней средой [6, с. 96]. Данное обстоятельство позволяет выделить в процессе социального управления несколько этапов: самоорганизацию, консолидацию частных и общественных интересов и, наконец, отбор оптимальной для системы общности интересов. Процесс самоорганизации приобретает значение ключевого механизма планирования и осуществления социального управления в современном государстве, основанном на идеологии демократии současnosti (партисипаторной), позволяющей консолидировать индивидуальные и общественные интересы.

Социальное пространство в условиях расширения сферы гражданской активности, потребности легитимизации публичной власти со стороны общества становится межличностной (межиндивидуальной) реальностью, мягким полем взаимодействия, состоящим из сети связей и зависимостей. Оно постоянно претерпевает изменения, и представляет собой перманентно длящийся и бесконечный поток событий [7, с. 27]. Сложность и неоднозначность общественных отношений способствует возникновению социальных конфликтов, основу которых составляют конфликты интересов отдельных социальных групп (индивидуумов). Разрешение конфликтов становится возможным только при условии наличия государственного механизма воздействия на общественные отношения, который, в свою очередь, также является носителем собственного «публичного» интереса.

Публичный интерес обеспечивает реализацию отдельных частных интересов, их согласование, а также придает целостность и устойчивость развитию политических, социальных, социокультурных и иных структур общества. Он становится официально признанным интересом при получении государственной поддержки и обеспечении нормами права [8, с. 55]. В результате в целях реализации воли общества и государственной власти публичный интерес приобретает институционализированные формы, а именно: институты, учреждения, нормы права и др. Публичная власть становится неотъемлемым атрибутом процессов взаимодействия субъектов управления в современных демократических государствах.

Термин «публичная власть» представляет собой одну из наиболее дискуссионных категорий современной науки. Сравнительно недавно сформировалось понимание публичной власти в качестве самостоятельного, обобщающего феномена, который в значительной степени отличается от видов власти (общественной, индивидуальной и корпоративной) [9, с. 17–19]. В философии управления предлагаются разнообразные определения публичной власти. В частности, публичная власть оценивается как открытая народу и общественная по характеру власть [10, с. 322], связывается с процессами формирования гражданского общества [11, с. 157] или рассматривается как общественно-государственная (компромиссная) [12, с. 550–552]. Таким образом, определяющей характеристикой данного вида власти является наличие особых публичных интересов, которые выступают результатом согласования частных, общественных и государственных. Кроме того, публичная власть предполагает наличие институционально оформленных и относительно самостоятельных территориальных общностей (коллективов), обеспечивающих воспроизводство властных отношений на локальной территории. Легитимность (поддержка гражданского общества) публичной власти обеспечивает ее доступность для всех субъектов общественных отношений.

Осмысление феномена публичной власти предусматривает ее принадлежность к самостоятельному виду социальной власти, наделенной правом на осуществление легального принуждения, полномочиями по реализации интересов общества и государства [13, с. 39]. На наш взгляд, данная трактовка понятия позволяет оценивать публичную власть в качестве формы общественно-государственных отношений по поводу завоевания власти, субъектом которой выступают публичные территориальные коллективы (государственное сообщество, народ субъекта Федерации, территориальные автономные образования, региональные и общинные муниципальные образования и т. д.). Основу публичной власти составляют три начала: публичный интерес – принуждение (легальность) – территориальный публичный коллектив. Поскольку публичная власть артикулирует и агрегирует публичный интерес территориальных коллективов, властных институтов и иных субъектов, она отличается статичностью и нуждается в механизмах реализации. Последнее становится возможным посредством публичного управления [14, с. 65].

В западной науке философии управления, публичное управление (public administration) отделяется от частного управления (private administration) и управления биз-

несом (business administration), образуя самостоятельный вид социального управления (Л. Гулик, Ф. Маркс, Дж. Марч, Г. Саймон, Д. Уэлдс и др.). С точки зрения публичного управления государство представляет собой особый, сложно организованный механизм управления общественными делами посредством институтов публичной власти. Концептуальное осмысление феномена публичной власти осуществляется в рамках нескольких философско-мировоззренческих концепций.

Во-первых, это концепция сложных организаций, предполагающая выявление особенностей влияния структуры и функций институтов на процесс выработки управленческих решений и курса политического развития государства в целом (Р. Андерсон, Р. Аксельрод, С. Браун) [15].

Во-вторых, структурно-функциональный подход, ориентирующийся на выявление причинно-следственной связи между принятыми властными решениями и проблемами их реализации. Акцентируется внимание на структуре взаимоотношений политической власти с обществом, а также иерархии органов власти (Д. Ноук, Дж. Ричардсон, Дж. Кингдон, П. Сабатьер, И. Дрору).

В-третьих, институциональная концепция, основанная на принципах теории организации, анализирующая содержание и механизмы взаимодействия политических институтов на основе соотношения принципов централизации и децентрализации властных полномочий (Н. Флигстен, П. Ди Маджио, У. Паулл, П. Холл, Р. Тэйлор) [16].

В-четвертых, политико-экономическая концепция, мировоззренческую и методологическую основу которой составляют марксистская теория, теории политического развития, корпоративизма, распределения ресурсов и др. (У. Хаттон, Б. Филд, П. Минфорд). Публичное управление оценивается через призму взаимодействия государства как института политической системы с обществом и экономической сферой. В качестве критериев эффективности данного взаимодействия выступают: характер политической идеологии, итоги выборов, форма правления, полномочия государственных органов, структура национального бюджета и др.

В-пятых, концепция рационального выбора и политики бюрократии. Бюрократия в веберовском понимании ее смысла оценивается с точки зрения взаимоотношений с выборными должностными лицами (политиками) (Дж. Элстер, Дж. Бьюкенен, Г. Таллок) [1, с. 273–274].

Таким образом, с точки зрения представителей западной философии, публичное управление находится в непосредственной связи с процессами, реализуемыми на различных уровнях государственного и социального управления, и определяется ими. Результатом концептуального осмысления феномена публичной власти становится институционализация концепции публичной политики. Публичная сфера становится источником обеспечения целостности системы публичной власти, выполняя ряд функций. Среди основных функций публичной сферы возможно выделить следующие.

Во-первых, артикуляция гражданских интересов, которые невозможно полностью адаптировать к целям государства.

Во-вторых, публичный контроль со стороны общественных институтов.

В-третьих, государственная политика в условия партисипаторной демократии становится частью механизмов публичной власти.

В-четвертых, повышение уровня политической культуры, уровня гражданской активности.

Принимая во внимание указанные функции публичной сферы, становится очевидным наличие прямой зависимости между уровнем развития гражданского общества и степенью его участия в публичном управлении. Отсутствие в обществе активных индивидуальных (коллективных) субъектов, готовых к созданию гражданских структур, участию в публичной деятельности, приводит к превращению государства в основной субъект публичной политики. Следует согласиться с точкой зрения Т. Дая: «Публичная политика – это все то, что правительства считают для себя необходимым делать или не делать» [17, р. 3] (здесь и далее пер. автора). Наличие устойчивых предпосылок для развития процессов самоорганизации территориальных коллективов – формальных каналов коммуникации, сферы спонтанной самодеятельности (ограниченной публичным интересом), становится причиной формирования и развития феномена публичной власти.

Публичная политика как необходимый компонент публичной власти оценивается через призму трех философско-мировоззренческих теорий. Во-первых, с точки зрения теорий систем публичная политика осмысливается в качестве своеобразного «ответа» системы (решения, законы) на запросы, поступающие извне. Во-вторых, теория групп оценивает публичную политику как результат борьбы между социальными, экономическими и политическими группами. В-третьих, теория элит акцентирует внимание на влиянии политических элит на публичную политику, реализуемую политическими институтами [18]. Объединяющим свойством указанных подходов является признание государства в качестве основного субъекта сферы публичной политики. Представляется очевидным, что публичная политика становится очередной попыткой зарубежной философии управления разрешить извечное противоречие между государственной властью и гражданским сообществом [19, р. 7] посредством признания последнего в качестве активного субъекта процесса управления, наделенного определенным политическим, социокультурным и информационным потенциалом.

Феномен публичной власти охватывает процесс принятия и реализации решений ключевыми субъектами управления, который включает в себя четыре элемента: субъект управления, объект управления, факт управленческого воздействия и ответную реакцию субъекта и объекта на управленческие воздействия. В качестве субъектов публичного управления, участвующих в выработке, принятии и реализации управленческих решений, могут выступать различные публичные коллективы, начиная с государства и заканчивая органами местного самоуправления, политическими партиями, общественными объединениями. Непосредственным поводом для возникновения публичных отношений выступает общественно значимый факт, т. е. событие, действие, вызывающее необходимость принятия решения, воздействующего на объект управления. В условиях расширения публичной сферы в современных

демократических государствах как общественного пространства, в рамках которого развиваются отношения между гражданским обществом и государственной властью, направленные на формирование и защиту личных, групповых и общественных интересов, актуализируется задача использования механизмов партисипаторной демократии на различных уровнях публичной власти. Публичное управление оказывается ориентировано на общественное благо, т. е. сотрудничество с гражданским обществом через систему сетевых коммуникаций. Последующее развитие концепции публичного управления связано с расширением менеджмента знаний и связанного с ним потенциала электронного правительства.

В результате анализа содержания и структуры сферы публичного управления возможно прийти к следующему заключению. Возникновение публичного управления связано с наличием у субъектов политического процесса противоречий в нахождении консенсуса частных, общественных и государственных интересов, которые агрегируются и артикулируются политическими институтами, что приводит к их неизбежному соперничеству в процессе определения курса внутренней и внешней политики. Наиболее благоприятные условия для развития механизма публичного управления получает в условиях демократического политического режима, поскольку создаются инструменты открытого достижения согласия власти и гражданского общества, в первую очередь посредством партисипаторной демократии. В результате публичное управление представляет собой процесс разработки и реализации решений, основанный на прямом (опосредованном) участии граждан, социальных групп и иных территориальных общностей в процессе управления. Публичное управление подчинено реализации публичного интереса, выражающего совокупный интерес государственной власти и ее институтов, а также представителей публичного сообщества, обеспечивающего их самосохранение и самосовершенствование в рамках определенной локальной территории. Достижение консенсуса становится возможным только при условии равноправного положения всех субъектов в структуре публичного управления.

Возможность публичной власти консолидировать интересы и потребности различных индивидуальных и коллективных субъектов процесса публичного управления напрямую определяется наличием развитых форм и механизмов самоорганизации. Игнорирование процессов самоорганизации в практике деятельности органов публичной власти влечет за собой дестабилизацию социально-политического процесса, подмену публичного интереса интересом государственным или частным, затруднение нахождения консенсуса между требованиями субъектов. Легитимация публичной власти и ее институтов со стороны гражданского общества, становится возможной только при условии создания широкой сети горизонтальных и вертикальных каналов политической коммуникации, вовлекающей граждан в публичные отношения, предоставляя им возможность самостоятельно артикулировать собственные потребности и интересы в рамках общественного мнения, и агрегировать их в структуру публичного интереса.

1. Parsons W. Public Policy: An introduction to the theory and practice of policy analysis. Cheltenham : Edvard Elgar, 1995. P. 271–456.
2. Чиркин В. Е. Публичная власть. М. : Юрист, 2005. 175 с.
3. Бурдые П. Социальное пространство и генезис классов // Социология социального пространства. М. : Ин-т эксперимент. социологии ; СПб. : Алетейя, 2007. 288 с.
4. Дьюи Д. Общество и его проблем. М. : Идея-Пресс, 2002. 160 с.
5. Лазарев В. Н. Социальные основы местного самоуправления : моногр. Белгород : Издат. центр «ООО "Логия"», 2004. 300 с.
6. Романов В. Л. Социальная самоорганизация и государственность. М. : РАГС, 2000. 141 с.
7. Штомпка П. Социология социальных изменений. М. : Аспект Пресс, 1996. 416 с.
8. Тихомиров Ю. А. Публичное право. М. : Изд-во «БЕК», 1995. 496 с.
9. Чиркин В. Е. Публичное управление : учеб. М. : Юрист, 2004. 475 с.
10. Халипов В. Ф. Власть. Кратологический словарь. М. : Республика, 1997. 432 с.
11. Верещак А. Н. Публичная власть как элемент формирования гражданского общества в Российской Федерации // Проблемы эффективности публичной власти в Российской

Федерации : сб. материалов учеб. науч.-практ. конф. Ростов н/Д. : Издат. дом «Проф-пресс», 2003. С. 152–159.

12. Гомеров И. Н. Государство и государственная власть: предпосылки, особенности, структура. М. : Изд-во «ЮКЭА», 2002. 832 с.

13. Пылин В. В. Народовластие в системе местного самоуправления. СПб. : ИВЭСЭП, 1998. 364 с.

14. Сулейманов Б. Б. Ответственность публичной власти: исторические и методологические аспекты // Публичная власть: проблемы реализации и ответственности / под ред. Н. И. Матузова, О. И. Цыбулевской. Саратов: Изд-во ГОУ ВПО «Саратов. гос. академия права», 2011. С. 39–67.

15. Anderson P. Complexity theory and organization science / Organization science. N.Y., 1999. № 10. P. 216–232.

16. Eversole R. Community Agency and Community Engagement: Re-theorising Participation in Governance // Journal of Public Policy. Vol. 31. February 2011. P. 51–71.

17. Dye T. Understanding public policy. Englewood Cliffs, N.Y. : Prentice-Hall, 1978. 241 p.

18. Красин Ю. А. Публичная сфера и публичная политика в российском измерении // Публичная политика в России: по истории проекта «Университет Калгари – Горбачев-фонд», М. : Альпина Букс, 2005. С. 254–276.

19. Anderson J. Public policymaking: An introduction. Boston. N.Y. : University of Pittsburgh Press, 2003. 187 p.

© Безвизонная Е. В., 2018

УДК 101

И. А. Грешилова
I. A. Greshilova

ФЕНОМЕН НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЛОСОФСКО- АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается феномен непрерывного образования как объективная необходимость, способствующая формированию человека, стремящегося к поиску новых мировоззренческих ориентиров, осваивающего новые способы постижения действительности. Утверждается мысль о том, что непрерывное образование способно обеспечить не только получение человеком систематизированных знаний с целью успешной социализации в обществе, но и способствовать воспроизводству существующей культуры.

Ключевые слова: человек, непрерывное образование, культура, развитие, ценности.

THE PHENOMENON OF CONTINUING EDUCATION: PHILOSOPHICAL- ANTHROPOLOGICAL ASPECT

The article examines the phenomenon of continuing education as an objective necessity, contributing to the formation of a person seeking to find new worldview orientations, mastering new ways of reality comprehending. The idea that continuing education is able to provide not only a person with a systematized knowledge for the purpose of successful socialization in society but also contribute to the reproduction of the existing culture is asserted.

Keywords: man, continuing education, culture, development, values.

Каждая историческая эпоха имеет свое культурно-историческое видение образовательной модели человека. Это во многом зависит от особенностей картины мира, места человека в мире, его сущностных и ценностных характеристик. Проблемы современного образования сводятся зачастую к обезличенности, формализованности и стандартности,

что влечет за собой потерю смысла обучения для самого человека, полученные им знания зачастую далеки от реальной жизни. Знаменитый тезис Протагора «человек есть мера всех вещей» оказывается несостоятельным в силу того, что процесс обучения оказывается отчужденным от самого обучаемого.

Современное трансформирующееся общество пришло к осознанию того, что от непрерывного образования зависят перспективы развития человечества. Его опережающий характер должен удовлетворять потребности не только настоящего, но в первую очередь будущего. Социокультурная ситуация XXI в. в полной мере отражает требования современного общества к непрерывному образованию, что вызывает необходимость осмысления его возможностей в условиях интеграционных процессов.

Несомненно, непрерывное образование должно соответствовать запросам и потребностям, как каждой отдельной личности, так и экономическому и культурному развитию общества в целом. Являясь одной из важнейших подсистем социальной сферы государства, непрерывное образование способно обеспечить не только получение человеком систематизированных знаний с целью успешной социализации в обществе, но и способствовать воспроизводству существующей культуры.

Д. И. Фельдштейн утверждает, что «...необходимо четкое осмысление тенденций прогрессивного развития общества и человека, и именно в этом контексте – определение целей и задач образования» [1, с. 5], именно поэтому проблемы непрерывного образования рассматриваются сегодня целым рядом наук: экономикой, социологией, педагогикой, психологией, философией, каждая из которых при анализе отдельных аспектов особое внимание обращает на особенности профессиональной подготовки человека.

Ключевая цель непрерывного образования XXI в. видится в том, чтобы отвечать потребностям современного уровня развития общества и, главное, ориентировать на обучение в течение всей жизни. Стоит заметить, что в настоящее время достаточно много дискуссий идет по проблемам качества образования, и только непрерывное образование способно обеспечить такой качественный уровень, который будет соответствовать современным требованиям. В трудах А. П. Владиславлева непрерывное образование рассматривается как систематическая целенаправленная деятельность по получению и совершенствованию людьми любого возраста знаний, умений и навыков в любых видах общих и специальных учебных заведений и также путем самообразования, постоянного расширения своего кругозора, повышения культуры [2]. Полагаем, что речь идет о развитии творческого потенциала личности, что и определяет, по нашему мнению, внутренний смысл непрерывного образования. Это позволяет утверждать, что человек на разных этапах своего профессионального, личностного пути, в каждом определенном возрастном периоде никогда не может считать процесс образования завершенным, в чем и выражается самосознание личности, ее индивидуальный опыт развития.

Современные условия существования человечества ярко демонстрируют быструю смену профессий, которые появляются на короткое время, могут исчезнуть или трансформироваться в другие, поэтому подготовка узких специалистов ничем не оправдана. Как утверждает А. Г. Теслинов, «в новых будущих условиях целью развивающих усилий может быть лишь вспоможение становлению людей, способных к саморазвитию себя как личностей» [3, с. 50].

Утверждение, что в расширяющемся пространстве разнообразия сфер своей жизни у человека должны быть развиты способности к нравственно-окрашенному целеполаганию, обусловлено тем, что полученное образование стремительно устаревает, и быстрое принятие решений в ускоряющихся потоках изменений – это необходимость и веление времени. В этой связи, думается, непрерывное образование не только объективная необходимость, способствующая формированию человека, стремящегося к поиску новых мировоззренческих ориентиров, осваивающего новые способы постижения действительности, но главное – это осознание человеком собственного самоопределения, самоидентификации, способствующих новому отношению к людям, к природе, к обществу, ориентирующим его на прогностическое видение мира в перспективе разнообразия и единства, умения принимать решения и нести ответственность за их последствия.

Современная парадигма образования предлагает наиболее эффективные практики совершенствования знания в условиях неоднозначной оценки и прогнозов развития непрерывного образования со стороны научных кругов и мировой общественности. Задача непрерывного образования видится в раскрытии ценностного содержания жизни человека, помощи в поисках ответов на смысложизненные вопросы, связанные с его предназначением в мире. По замечанию Л. А. Микешиной, «...знания быстро стареют, сложные современные проблемы требуют нестандартных решений и методов, значит, образование должно стать обучением способам творческого и критического мышления, средством воспитания нравственных и гражданских добродетелей» [4, с. 128].

Человек обладает уникальной способностью включать новую информацию в ранее приобретенное знание и, рефлексировав, выходить на новый уровень познания, «...если в точных науках XX века главным символом был Атом, то в XXI ему на смену приходят символы Мозг и Разум, и на очереди такие символы, как Сознание и Человек» [5, с. 5]. Человек живет в постоянно обновляющемся мире, конструируя новую реальность, и благодаря сознанию и разуму способен ее изменять. Тезис «непрерывному образованию – новое измерение» развивает мысль о том, что внутренние условия оказываются важнее внешних при осуществлении непрерывного образования. Даже если они благоприятны, человек в силу неосознанности необходимости получения образования вряд ли сможет ими воспользоваться. Свобода его собственного выбора способствует преодолению хаотичности и неопределенности. Достижение высокого уровня профессионализма – процесс, требующий постоянной активности и стремления к непрерывной деятельности по совершенствованию умений и навыков.

Например, Г. Беккер жизнь современного человека описывает как череду нарушений (*disruption*), где хаос (*chaos*) – наиболее очевидная черта современного мира. Антропологическая стратегия восстановления смысла жизни в таких условиях – это восстановление прочности идеала непрерывности (*the strength of the ideal of continuity*) [6]. Преодоление череды этих нарушений, по нашему мнению, под силу только непрерывному образованию.

Нельзя не согласиться с мнением Н. Н. Моисеева о том, что современная цивилизация оказалась в патовой ситуа-

ции, когда в рамках существующих общественных механизмов и нравов любой шаг и любое действие не могут считаться обнадеживающими. «...Единственно, что заведомо необходимо, знания, всеобщая образованность и действия, дающие человеку тайм-аут, время, необходимое людям для познания реальности и для принятия согласованных в планетарном масштабе решений» [7, с. 22]. Действительно, управлять современными процессами на основе постижения закономерностей действительности человек может, только поднявшись до определенного уровня мышления, достигнув сосредоточенности на решении сложных вопросов, позволяющих объективно сравнивать различные способы достижения поставленной цели.

Объективные тенденции развития мышления человека свидетельствуют о том, что непрерывное образование формирует особый тип мышления, мы бы назвали его, воспользовавшись определением А. А. Чернякова, «умозрительно-качественным мышлением», которое способно непротиворечиво описывать актуальные экономические процессы [8, с. 54]. Такой тип мышления предполагает принятие решений, повышающих социальную мобильность человека.

Философско-антропологический смысл концепции непрерывного образования в современном мире видится в аккумулировании многообразия вариантов и путей получения человеком знаний на протяжении всей жизни. Непрерывное образование осуществляется в потоке времени жизни и подразумевает саморазвитие человека с учетом изменения мира и приспособления к этим изменениям человека. Знание, которое получает человек, имеет ценностную основу, потому как посредством его получения человек приобщается к объективной истине, утверждает подлинность своего бытия посредством самоидентификации, самореализации и самоутверждения.

Современные исследователи непрерывного образования едины в мнении о том, что в условиях техногенной информационной цивилизации актуализация принципа непрерывности объясняется еще и тем, что человек проявляет известную степень познавательной самостоятельности, добывая необходимую информацию из различных источников, что позволяет не только спроектировать его дальнейшую профессиональную реализацию, но и способствовать личностной самореализации.

Внешние воздействия также играют определяющую роль. Внутренняя мыслительная активность способствует не только пробуждению интереса к рассматриваемой в данный момент проблеме, главное, она способствует возникновению потребности продолжать постижение проблемы в дальнейшем.

Концентрация усилий человека на развитии сущностных сил позволяет ему стать субъектом собственного развития в пространстве культуры. Непрерывное образование не только способствует «достраиванию» этого комплекса, более того оно формирует и развивает потенциальные возможности, способности и потребности человека. И. Кант был убежден в том, что «...все успехи в культуре, которые служат школой для человечества, имеют своей целью применять к жизни приобретенные знания и навыки. Но самый главный предмет в мире, к которому эти позна-

ния могут быть применены, – это человек, ибо он для себя своя последняя цель» [9, с. 131].

В системе непрерывного образования осуществляется неизменный процесс не только передачи и наследования имеющихся культурных ценностей, но и запускается механизм постоянного их совершенствования в соответствии с социальными вызовами времени. Время ставит перед личностью проблемные ситуации, без разрешения которых невозможно дальнейшее развитие цивилизации. Эти проблемы находят отражение в научной мысли и повседневной практике человека, который, для того чтобы отвечать темпам происходящих изменений, должен быстро адаптироваться к новым условиям. Как отмечает В. С. Степин, «основная задача науки – выявить законы, в соответствии с которыми изменяются и развиваются объекты» [10, с. 108]. Следовательно, человеку необходимо переходить из одной формы обучения в другую, непрерывно совершенствовать знания, пополняя имеющийся диапазон информации. Определяющими при этом становятся два фактора: осознание самим человеком необходимости совершенствования имеющегося потенциала и наличие условий, которые бы способствовали реализации целей развития личности.

Становление личности в информационном, знаниевом обществе зависит от многих факторов, в том числе стремительности происходящих изменений, условий образовательного пространства, которые созданы для реализации познавательной деятельности как отдельного человека, так и общества в целом. В этой связи философско-антропологическое значение концепции непрерывного образования видится в том, что сущность человека можно рассматривать в различных аспектах: взаимосвязь человека с другими людьми, человек как творец и создатель определенной культуры, человек как предметное существо материального мира.

Процесс непрерывного образования – это во многом творческая деятельность, предполагающая переживание человеком различных жизненных ситуаций и, как следствие, формирование внутренней культуры, способствующей выстраиванию диалога между субъектами общения. Динамика и темпы современной жизни вызывают необходимость глубокого осознания человеком целей и перспектив собственного существования, и мы полагаем, что понимание себя и своего места в мире по большому счету является результатом непрерывного образования.

Прогнозирование образования будущего связано с тем, что имеющийся опыт различных форм обучения человека необходимо использовать в контексте новых когнитивных образовательных технологий. Многие исследователи называют систему передачи знаний от поколения к поколению одной из консервативных отраслей жизнедеятельности общества, при этом констатируя, что в истории человечества наблюдается интенсивное внедрение новых технологий. Сегодня профессиональная деятельность человека определяется уровнем его подготовки как специалиста, от уровня его компетентности зависит качество выполняемой работы, и мы разделяем мнение А. Г. Теслинова, что это не определяет человека как личность, как субъекта социокультурной действительности:

«При смене контекста жизни, поведение и живучесть человека все больше определяются его личностными качествами, его культурой» [3, с. 49]. Культура не только способ существования, это и способ поведения, проявляющийся в том, ради чего и ради каких смыслов осуществляется вся деятельность человека.

Резюмируя, необходимо отметить, что в процессе непрерывного образования деятельность человека может способствовать формированию того ценностного основания, в соответствии с которым осуществляется освоение культурного пространства, постижение смысла происходящего и, соответственно, обратного отражения воспринятого. Актуализация идеи непрерывного образования, продолжающегося в течение всей жизни, как феномена личностного поиска смысла существования способствует формированию представления о непрерывном образовании как вхождении в культуру. Человек как субъект культурного пространства непрерывного образования не только усваивает действующие культурные образцы, но и включается в культурные контексты, побуждающие его к углублению культурного опыта, что выражается в возможности прочтения культурных текстов, приобретении способности создавать новые. И в этом случае непрерывное образование становится смыслообразующей деятельностью при условии осознанного выбора и свободной реализации образовательных намерений.

1. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Сибирский учитель. 2013. № 1. С. 5–17.

2. Владиславлев А. П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. М., 1978. 175 с.

3. Теслинов А. Г. Концептуальный способ разработки концепций. На примере концепции непрерывного образования взрослых. М.: ДиБиЭй-Концепт, 2014. 144 с.

4. Микешина Л. А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии науки. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. 575 с.

5. Асмолов А. Г. Гонки за будущим: ... и вот наступило потом // Образовательная политика. 2016. № 4(74). С. 2–6.

6. Becker G. Disrupted lives: How People Create Meaning in a Chaotic World. Los Angeles, Berkley: University of California Press, 1997. 275 p.

7. Моисеев Н. Н. Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001. 195 с.

8. Черняков А. А. Эвристический метод в экономическом образовании // Сибирский учитель. № 2(111). 2017. С. 52–54.

9. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. СПб.: Наука, 1999. 471 с.

10. Степин В. С. Цивилизация и культура. СПб.: СПбГУ, 2011. 408 с.

© Грешилова И. А., 2018

УДК 130.2

Е. В. Дмитриева
E. V. Dmitrieva

РУССКАЯ ГОСУДАРСТВЕННОСТЬ И ПРАВОСЛАВНАЯ КУЛЬТУРА

В статье делается попытка поиска связи государственного устройства с православной культурой. Русская религиозно-философская мысль в лице таких ее представителей как Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев, И. А. Ильин и др. выражает отношение к православной культуре в истории Российского государства как к основополагающему фактору его специфического исторического развития. Философы обнаруживают влияние православия во всем устройстве русской жизни: от быта крестьянина до отношения к царю и государству. Одним из ключевых элементов анализа выступает попытка индивидуалистического подхода к анализу русской государственности через специфические черты, привитые народу православной культурой.

Ключевые слова: православие, православная культура, русская государственность, католицизм, антиномия.

RUSSIAN STATEHOOD AND ORTHODOX CULTURE

The article makes an attempt to find a connection between the state structure and Orthodox culture. Russian religious and philosophical thought, represented by such representatives as N. A. Berdyaev, V. S. Soloviev, I. A. Ilyin, etc., expresses the attitude to Orthodox culture in the history of the Russian State as the fundamental factor of its specific historical development. Philosophers discover the influence of Orthodoxy in the entire structure of Russian life – from the life of the peasant to the relation to the tsar and the state. One of the key elements of the analysis is the attempt of an individualistic approach to the analysis of Russian statehood through specific features inculcated to people by the Orthodox culture.

Keywords: Orthodoxy, Orthodox culture, Russian statehood, Catholicism, antinomy.

Осмысление сущности государства берет начало в античности. Аристотель предлагал «патриархальную теорию», которая была основана на представлении о государстве как усложненном, расширенном общежитии людей, в основе

которого лежит общение. «Всякое государство представляет собой своего рода общение, всякое же общение организуется ради какого-либо блага (ведь всякая деятельность имеет в виду предполагаемое благо), то, очевидно, все общения

стремятся к тому или иному благу, причем больше других, и к высшему из всех благ стремится то общение, которое является наиболее важным из всех и обнимает собой все остальные общения. Это общение и называется государством или общением политическим» [1, с. 1].

В Средние века обоснованием государственности стала религиозная модель, в основе которой лежали взгляды на учреждение государства как института власти на земле, установленного Богом, и католичество, взяв за основу воззрения Фома Аквинского, призывало повиноваться государственной власти как власти божественной. В своем трактате «О правлении государей» Фома Аквинский обосновывает наличие цели и ее достижение через первоисточник всех целей, т. е. через Бога. «Всем, кто направляется к какой-либо цели... необходимо какое-либо направляющее начало, с помощью которого он прямо дойдет до необходимой цели... Один человек, однако, не в состоянии справиться со всем тем, что должно быть обеспечено. Поистине, один человек сам по себе не смог бы выжить... Невозможно, однако, чтобы один человек своим разумом постиг все вещи такого рода» [2, с. 224]. В свете религиозной модели цели государственных правителей мыслились целями божественными. Подобным образом поднималась тема государства у Г. В. Ф. Гегеля (государство как высшая разумная форма объективного духа), у Ж.-Ж. Руссо и Т. Гоббса (государство как договорная форма отношений) и у ряда других мыслителей.

В русской философии особое внимание теме государства и права уделял В. С. Соловьев. Одним из важных элементов государства он мыслил этическую или божественную сторону всякой государственности. Философ полагал, что смысл государства в пользе. «Отдельные лица существуют первоначально сами по себе, вне всякой общественной связи, и затем сходятся ради общей пользы, подчиняются по договору единой власти и образуют таким образом гражданское (политическое) общество или государство, постановления которого получают, в силу общего договора, значение законов, или признаются за выражение права. Таким образом, здесь определяющим началом права является общая польза. Задача правомерного государства во всех его учреждениях и законах есть осуществление наибольшей пользы, т. е. пользы всех» [3].

В. С. Соловьев, будучи религиозным человеком, считал главной особенностью русской культуры ее связь с Богом. Российское государство, выполняя задачу «общей пользы» и обосновывая ее в праве, опирается на особую форму связи с Богом, представленную православием. Философ предложил концепцию трех сил, действующих в истории. Первая из сил направлена на подчинение человека и общества во всех сферах жизни одному верховному началу, которое нейтрализует все многообразие частных форм, подавляет самостоятельность и свободу личной жизни (мусульманский Восток). Вторая сила (цивилизация Запада) действует противоположным образом и стремится разбить «твердую мертвую единства», обеспечивая чрезмерную свободу человека и его деятельности, что приводит к потере единства – каждый в отдельности действует «исключительно из себя и для себя, общее теряет значение реального существа бытия... совсем лишается всякого смысла» [4].

Позитивного содержания эти две силы не несут и если бы действовали только они, то человечество погрязло бы во вражде и борьбе. Лишь только присутствие третьей силы – силы «мира Славянского» – «...примиряет единство высшего начала с свободной множественностью частных форм и элементов, созидает таким образом целость общечеловеческого организма и дает ему внутреннюю тихую жизнь» [4]. История человечества есть действие трех сил, обеспечивающее совместное существование трех культур. Исключительная роль в это совместном существовании принадлежит третьей силе, которая, как считал В. С. Соловьев, является откровением высшего божественного мира. Русский народ обладает рядом черт, которые позволяют ему быть в истории носителем третьей силы – живой душой, свободой и возвышением над узкоспециальными и эгоистическими интересами, верой в положительный смысл мира и покорностью перед ним. «Великое историческое призвание России, от которого только получают значение и ее ближайшие задачи, есть призвание религиозное в высшем смысле этого слова» [4].

Государственность поставлена В. С. Соловьевым в контекст действия и реализации третьей по-настоящему божественной силы, силы православия, определяющей и организующей российское культурное пространство. Содержательная составляющая государства, и культуры – православие, религиозные идеи и религиозная вера. Особенность подобного содержания – во всеохватности православием всех частных форм жизни: от жизни повседневной до государственной службы. Истоки позиции В. С. Соловьева можно найти в учении византийского богослова и философа XIV в. Григория Паламы о практике «умного делания», видевшего возможность вторжения Бога в исторический процесс и присутствия Бога в индивидуальных действиях, воплощающих идеал духовной жизни во Христе для каждого христианина [5, с. 100–101]. В православии был перевес действия, например, культа (П. А. Флоренский), в идеале – конкретных деяний и непосредственного переживания их божественных смыслов.

Русские философы, отмечая русскую культуру как по сути культуру православную, задавались вопросом, какая форма государственности такой культуре наиболее соответствует? К. С. Аксаков в своих «Записках» выразил точку зрения большинства русских мыслителей своего круга (славянофилов), рассуждающих, что наилучшей формой политической власти для России с учетом ее самобытности является абсолютная монархия, как «наименьшее зло». Власть должна руководить народом, который в целом далек от государственной жизни, но в повседневности жизни – в жизни семейной, в ремесле, хлебопашестве и торговле – руководствуется их сакральным смыслом. Русский народ не склонен, считает Аксаков, к огосударствлению, он, скорее, антигосударственный народ, но при этом практика жизни осуществляется им в полной свободе внутренней и внешней жизни под защитой государства. Помогает и спасает народ вера в Бога, который присутствует в решениях власти и в их далекой от государства собственной жизни [6, 31–32]. В этом славянофилы видели самобытность и мессианизм русского народа, который свою активность черпает не в готовых чужих и чуждых

образцах, а в недрах культурной традиции, ядром которой является православие.

Но не идеализируют ли русские философы свой народ, о котором сами же не раз в другом контексте писали критически? В каких своих чертах русский человек будет соответствовать идеальным задачам выстраивания жизни во Христе, которые бы соответствовали наилучшему государственному устройству России? Иными словами, рассмотрение сущности государства вполне возможно в ключе индивидуального подхода к его гражданину. Каждая нация, каждый этнос свои сущностные характеристики, выраженные во взглядах на культуру, право, науку и т. д., экстраполирует и на свое отношение и понимание смысла государства в целом.

В отличие от других народов русский человек есть человек земли, так же как немец – человек порядка, француз – человек, любящий красоту, а англичанин – педант. В России активность свободного, ищущего Бога человека не доходила до богословского или философского оправдания. «Здесь подчеркивался преимущественно его эстетический момент: “Красота мир спасет” – вот одна из кратчайших характеристик этой позиции у Достоевского. Эта же позиция заметна и у философов Софии...» [7, с. 225]. Одной из форм активности одухотворения или обожествления земли является практика созерцания красоты природы – от первоначального религиозного чувства до формирования своеобразного пейзажного мышления. «Религиозность на уровне первоначального дорефлексивного переживания единения с миром – это начало религиозного чувства... Оно было сродни волшебному, сказочному и в нем просматривалось переживание родственности себя и мира, включенности себя в мир, который есть тайна и чудо» [8, с. 20]. Эстетическое созерцание возвышает природу как творение. «Пейзажное мышление выражает способность увидеть пространственные характеристики природы в духовном измерении» [9, с. 109]. Именно благодаря этому типу мышления мы «уродняем» себя с природой – «душа, духовные ценности онтологизируются в пространственных природных образах» [9, с. 109]. Эта связь наблюдается и в русском православии как специфической форме христианства, соединившей византийское православие и славянское язычество, которым оно обогатилось.

Н. А. Бердяев рассуждал о связи русского человека с землей, природой, порой видя в этом основополагающий фактор русского характера. В силу огромных территориальных размеров страны, которые ставили перед народом непосильные задачи по их сохранению, русский человек постоянно пребывал в напряжении и тратил свои силы не столько на культурное развитие, сколько на военную силу. Необходимость постоянного охранения этих земель оставляли мало сил и времени на другое развитие. «Русская душа подавлена необъятными русскими полями и необъятными русскими снегами, она утопает и растворяется в этой необъятности» [10, с. 6]. Если в силу «малой географии» страны Европы, неспособные уже более «расти вширь», принялись «расти вверх», то просторы России дали свободу пространства, тем самым в определенной степени лишив ее импульса культурного развития.

Русская лень, о которой сложен ни один миф, выступает часто своеобразной сущностной характеристикой всего

русского народа. Именно ленью объясняют западные исследователи неустойчивость русского быта и всего русского государства. Западная мысль о склонности русских к лени нашла подтверждение в работе М. Вебера «Протестантская этика и дух капитализма», в которой автор разделяет протестантскую и восточнославянскую (православную) этики. Сущность различий состоит в том, что трудолюбие и как его последствие получение выгоды оправдываются протестантизмом, в ортодоксальном же христианстве главная ценность – это смирение и труд, за которые вознаграждение придет в загробной жизни. Таким образом, живя верою во Христа, человек не видит смысла в труде здесь и сейчас, нет для него мотивации к труду, ибо взгляд его, по словам Н. А. Бердяева, всегда устремлен к Граду Грядущему, к Новому Иерусалиму [11]. Получается, что этика православия «выкидывает за борт» исторического развития Россию. Так ли это?

В «Домострое», литературном памятнике русской культуры XVI в., дан свод правил как религиозного и общественного, так и семейно-бытового уклада жизни и поведения, ставшего каноном жизни русского православного человека. Здесь подведен итог духовной работе народа, которая фиксируется в устойчивой многовековой нравственной традиции относительно различных сфер жизни. Повсеместно встречается уточнение о праведности труда, который не только самому человеку, но и Богу приятен: «...и милостыню давай от своих праведных трудов и в дому и в торгу и на пути тою бо очищаются греси те бо ходатаи Богу... и подаст Бог богатую милость, и гобину плодом и всякого изобилия умножит, и милостыня та от праведных трудов и Богу приятна и молитву их Бог услышит и от грехов свободит и жизнь вечную дарует... и дом ваш и чада ваши и стяжание ваше и обилие что вам Бог подаровал от своих трудов да будет благословенно и исполнено всяких благ во веки...» [12]. Весь быт был выстроен на труде и заботе о семье и хозяйстве. В источнике содержатся указания для детей об отношениях с родителями, для супругов – об отношениях друг с другом и детям, как и чему необходимо обучаться, как шить платье и многие другие. Через труд, стремление устроить свою землю и этим устроить все государство, выражается отношение русского народа к своей стране. В данном литературном источнике собраны указания для устройства гармоничной жизни человека не только в семье, но и в обществе и, как следствие, гармонизация жизни во всем государстве. Если каждый гражданин будет строго судить, в первую очередь, себя и следовать правилу, то и порядок будет во всем и везде. «Домострой» выражал ценность личного, индивидуального отношения ко всему, прежде всего к своим семейным обязанностям. Леность русского человека в таком контексте оказывается, скорее, мифом, чем его сущностной чертой.

Практическое отношение к земле лежит в основе производства материальных благ, что регулировалось государством. Почитание земли и бережное отношение к ней можно видеть в русском фольклоре, во всем том множестве поговорок, сказок, былин, которые веками хранились в устном творчестве. Сохранение территории – вполне государственное дело, но окультуривание ландшафта носит во

многим личностный характер, дополняет осуществление вполне прагматических государственных задач. Огромные территории России вряд ли могли бы сохраниться без окультуривания, очеловечения или обожения (как данные Богом). Российская государственность вполне совмещала в себе полярные черты – экономический и политический интерес и духовное наполнение активности на индивидуальном уровне.

Полярность русского характера в стремлении к исканиям правды и справедливости не только в Боге, но и на земле находит свое отражение в делах видных государственных деятелей, которые, каждый по-своему, усовершенствовали наше государство. Андрей Вину создал первые металлургические заводы под Тулой, Никита Демидов – чугунолитейное и оружейное дела на Урале, его брат Акинфий Демидов – горнозаводскую промышленность на Алтае и др. В среде политиков и дипломатов надо обратиться к делам Василия Татищева, Ивана Неплюева, Ивана Бецкого, Никиты Панина и др. В научной среде – надо обратиться к деятельности Павла Демидова, Сергея Уварова, Михаила Ломоносова, Екатерины Великой. Культурно-православная оптика по отношению к государственности позволяет рассмотреть героизм в деяниях одиночек, чей успех был обеспечен не только личностными чертами, но наполнением божественными смыслами их столь исключительной активности. Неспособным так действовать (а таковых большинство) именно государство представляет возможность созерцания «зарождения, борьбы, гибели и воскресения «культурного героя»... Кто не способен действовать – вынужден любоваться деяниями других, восхищаться ими. Выходит, не «красота спасет мир», но деяния миротворителя...» [7, с. 225].

С усвоением норм православной культуры создается и специфическое отношение к государю и государству. Подобно католической церкви, которая обосновывала власть королей как власть наместников Бога на земле, русская православная церковь, находясь «в дружеских отношениях» с государем, оправдывала его власть божественным даром, богоизбранностью на престол. Эта вера укоренилась и в сознании русских монархов. Иногда эта вера в свою исключительность порождала вседозволенность в управлении.

Ярким примером взаимоисключающих душевных качеств нам представляется Иван IV, в народе прозванный Грозным. С одной стороны, он создал опричнину, сгубившую большое количество народа, а с другой – именно он обязал церковь организовать школы для обучения грамоте, при нем был создан знаменитый литературный памятник «Лицевой летописный свод», он основал печатный двор, построил Храм Василия Блаженного, вносил немалые пожертвования на монастыри и службы, провел ряд важных для России реформ. Можно ли уравновесить

этим его делами разгул жестокости, который учинила опричнина? Взгляды исследователей расходятся. Вера, если она доведена до фанатизма, могла быть причиной его жестокости, внутренне оправдывая неистовое взыскание идеала на неидеальной земле. Государственная задача монарха требовала рациональной трезвости, но фанатизм веры безжалостно сжигал ее. Образ государя как «культурного героя» все больше обретал черты обезличенного и расчеловеченного символа власти, исключая восхождение-возвышение по пути осознания божественного смысла своих поступков и дел.

Ценность православной культуры для государства – во внимании к индивиду и его активности во всех сферах жизни как проявлению особых духовных практик, облагораживающих и одухотворяющих вполне прагматичные государственные задачи. Православие и православная культура создают свою среду обитания, не тесня государство, а приспособляясь к нему. В таком случае государство выстраивает политику защиты этих ценностей как феноменов культуры. Государство и православная культура оказываются в отношении взаимного обогащения.

1. Аристотель. Политика. URL: https://www.civisbook.ru/files/File/Aristotel_Politika.pdf (дата обращения: 07.11.2017).
2. Политические структуры эпохи феодализма в Западной Европе (VI–XII вв.) / В. И. Рутенбург, И. П. Медведев, В. И. Мажуга и др. Л. : Наука. 1990. 250 с.
3. Соловьев В. С. Право и нравственность. Очерки из прикладной этики. URL: http://www.odinblago.ru/soloviev_8/2 (дата обращения: 15.01.2018).
4. Соловьев В. С. Три силы. URL: <http://www.vehi.net/soloviev/trisily.html> (дата обращения: 14.01.2018).
5. Зильберман Д. Б. Православная этика и материя коммунизма. СПб. : Изд-во Ивана Лимбаха, 2014. 256 с.
6. Очерк русской философии истории. Антология. М. : Изд-во Ин-та философии РАН, 1996. 313 с.
7. Гурко Е. Модальная методология Давида Зильбермана. Минск : Экономпресс, 2007. 456 с.
8. Красноярова Н. Г. Православие и русская культура // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 3(16). С. 19–22.
9. Красноярова Н. Г. Пейзажное мышление // География искусства : сб. ст. М. : Ин-т Наследия, 2010. № 6. 354 с.
10. Бердяев Н. А., Лосский Н. Русский народ. Богоносец или хам? М. : Алгоритм, 2014. 240 с.
11. Бердяев Н. А. Русская идея. М. : АСТ, 2014. 286 с.
12. Домострой. URL: <http://antonievskiyhram.cerkov.ru/files/2014/02/Домострой.pdf> (дата обращения 07.11.2017).

© Дмитриева Е. В., 2018

МОРАЛЬ КАК СЕМИОТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье автор стремится продемонстрировать возможность рассмотрения моральных фактов наряду с такими фактами семиотической системы, как слово, поступок, жизнь и смерть. Подобный подход, в соответствии с которым мораль, наряду со словом, рассматривается как явление смысловое, а сфера морали как сфера семиотическая, позволяет не только ставить вопрос о семиотических основаниях проблемы обоснования морали, но и фиксировать определенный параллелизм в отношении той функции и того участия, которое принимает категория «значение» в образовании таких феноменов, как «слово» и «мораль».

Ключевые слова: феномен морали, слово, значение, значимость, смысл, семиотика.

Представьте себе, что слова утратили значение, жизнь потеряла смысл, моральные нормы – силу, иначе говоря, значимость. Что будет? Нет, это не философский вариант апокалипсиса, а попытка выяснить: какова роль значимости в формировании моральных норм? При этом речь не идет об легитимности моральных норм. Скорее, вопрос может быть поставлен следующим образом: какую роль в создании пространства морали играет такая лингвосемиотическая категория, как значимость? Иначе говоря, проблема заключается не в том, каково значение морали для жизни общества, а каково значение *значения* в образовании самого феномена морали и моральных норм. Разумеется, мы не рассчитываем решить столь сложные вопросы в ограниченном пространстве статьи, но если нам удастся хотя бы осветить и поставить их, мы будем считать свою задачу выполненной.

Томас Нагель при обсуждении вопроса о том, каковы основания морали, отмечает, что эти основания не могут быть индивидуальными (не носят частного, обособленного, специфицирующего для каждого отдельного индивида характера). «Существуют основания, почему другие не должны поступать плохо по отношению к Вам. Но таким основанием не может быть просто то обстоятельство, что ущерб наносится именно *Вам*, единственному и неповторимому, а не кому-то другому. У воришки нет никаких особых причин украсть не *Ваш* зонтик, а чей-то еще. Вы для него отнюдь не какой-то особенный объект воровства» [1, с. 59].

Возмущение, негодование, которое мы испытываем, узнав, что наш зонтик украден, свидетельствует о нашем убеждении в том, что красть зонтик нехорошо не только потому, что это наносит ущерб лично нам, задевает именно наши интересы. Это плохо само по себе, вне зависимости от того, примешиваются ли к этому личные мотивы или нет. Как пишет Т. Нагель, «мы все убеждены, что, когда мы от чего-то страдаем, это плохо не только для нас, но и плохо вообще, для всех» [1, с. 60].

MORAL AS A SEMIOTIC PROBLEM

The author of this article seeks to demonstrate the possibility of considering moral facts along with such facts of the semiotic system as word, deed, life and death. Such an approach, according to which morality along with the word is regarded as a semantic phenomenon, and the sphere of morality as a semiotic sphere, allows not only to raise the question of the semiotic grounds for the problem of substantiating morality, but also to fix a certain parallelism with respect to that function and the participation that takes category “meaning” in the formation of such phenomena as “word” and “morality.”

Keywords: the phenomenon of morality, word, meaning, significance, sense, semiotics.

А почему? Почему в причинении зла отдельному конкретному индивиду нам сразу видится нарушение мировой справедливости (гармонии, порядка и т. п.)? Почему плохой поступок, совершенный по отношению к какому-то человеку, плох не только с его точки зрения, а вообще? Почему причиненную нам обиду мы расширяем, раздуваем до размеров мирового бедствия? Почему несправедливость, совершенную в отношении нас, мы рассматриваем не только как ущемление наших личных интересов, т. е. правил, установленных лично нами и определяющих то, как люди должны себя вести по отношению к нам самим, но и как нарушение законов какого-то более глубокого порядка, который задает границы человеческого поведения в отношении всех без исключения людей друг к другу?

Другими словами, известная поговорка «не суйся в чужой монастырь со своим уставом» провозглашает правило, которое запрещает в чужом доме наводить свои порядки. Но это правило не объясняет, не обосновывает, почему нельзя поступать по-другому, почему оно должно иметь для меня какое-то значение, почему другой должен считаться с моими правилами. Для того, чтобы стать значимым мотивом поведения, это правило, которое защищает мою исключительность, должно быть обосновано более общим, универсальным, которое не только защищает исключительность и другого тоже и обосновывает необходимость прислушиваться друг к другу, но также и обосновывает, почему я должен прислушиваться к этому правилу и почему я вообще что-либо *должен*. Здесь, к слову сказать, и выявляется смысл фразы, сказанной Ф. М. Достоевским: «Если Бога нет, то все позволено». Бог в данном случае выступает гарантом, но не в юридическом, а в этико-семантическом смысле: гарант как юридическое лицо следит за выполнением, соблюдением каких-либо обязательств. В задачи Бога как гаранта входит не осуществление надзора за тем, как люди исполняют те или иные нравственные нормы, правила, а обеспечение значимости моральных норм. Следствием этого является то, что моральные нормы что-то значат,

не в лексическом, а в аксиологическом смысле, т. е. имеют силу выступать, быть признанными в качестве ценностного ориентира, регулирующего или могущего регулировать повседневное поведение людей.

Как полагает Т. Нагель, факт кражи зонтика не исчерпывается причинением вреда лично нам, к этому примешано что-то большее. И дело не в том, что воришка не хотел обокрасть именно меня, что я случайно попался ему под руку. Воровство рассматривается как нарушение моральных и юридических норм – ценностей более всеобщих, чем мои частные интересы. Объем этих понятий таков, что явно не исчерпывается совокупностью многих частных интересов и потребностей. Следовательно, моральные нормы защищают не частные интересы и потребности, а что-то еще. Кроме того, это означает, что я могу с помощью моральных норм обосновать правомочность своих или чьих бы то ни было интересов и потребностей, но я не могу с помощью интересов и потребностей обосновать те или иные моральные нормы или моральный закон в целом, его необходимость.

Таким образом, воровство только случайным образом, по видимости, из-за неизбежной эмпирической предметности вовлекает в свое действие конкретного человека: и «преступника», и «жертву». Можно согласиться с тем, что тот или иной недолжный поступок всегда совершается в отношении того или иного человека, животного, произведения культуры и искусства и т. п. Но нельзя сказать, что тот или иной плохой поступок направлен против них. Предмет и объект преступления не всегда совпадают. Иначе, как грех против ближнего в христианстве, иудаизме и мусульманстве мог рассматриваться как грех против Бога? И что бы тогда значила формулировка «преступления против человечности», с которой были осуждены подсудимые на Нюрнбергском процессе? Преступление направлено не против конкретных людей, вещей и совершается не ради обладания ими, в этом может быть цель, но не смысл преступления. Нарушение, несоблюдение, отказ от исполнения моральных норм направлен на отрицание признания самого факта значимости морали, ее универсальности, всеобщности.

Нарушение моральных норм причиняет вред не конкретному индивиду с его такими же частными интересами, потребностями и т. п., а чему-то еще, что обосновывает, подтверждает не только право или возможность индивида иметь свои частные интересы и потребности, но и право человеческим индивидом быть, т. е. существовать в качестве свободного морального существа.

Но этим дело не исчерпывается. Моральные нормы и правила защищают не эмпирического индивида с его временными, непрестанно меняющимися причудами, капризами, прихотями, интересами и потребностями, т. е., в конечном итоге, зависимостями от той или иной среды, культуры, эпохи, они отстаивают само право иметь значение (значимость) для прислушивающихся к ним индивидов и тем самым не столько выражают и охраняют, сколько определяют эти самые интересы и потребности.

Здесь возникает следующая проблема: каким образом моральные нормы, которые определяются тем или иным языковым и культурным контекстом, ситуацией, эпохой, могут

обладать такой универсальностью и всеобщностью, которая выводит их значимость на уровень должностования?

Совершенное преступление всегда задевает какого-то конкретного человека, но чтобы обосновать, почему это нехорошо, почему этот поступок недолжный и так нельзя поступать, я не могу сослаться на себя. Нельзя обосновать нормы морали, исходя из своих собственных границ и рамок: «Так делать нельзя, потому что мне это неприятно; это причиняет мне боль» и т. д. Чтобы другой обратил внимание на мои чувства, посчитался с моим мнением, нужно, чтобы это для него тоже что-то значило. А почему это должно иметь для него то же значение, что и для меня? Почему должно иметь для него вообще хоть какое-то значение? Как обосновать необходимость значимости, обоснованность требования значимости? Тут сам собой напрашивается вопрос: чего мы на самом деле хотим от людей, когда требуем, чтобы они по отношению к нам поступали хорошо? Чего мы хотим избежать, что мы на самом деле запрещаем им, когда требуем, чтобы они не поступали бы в отношении нас плохо, несправедливо и т. д.? Чего мы добиваемся и в том, и в другом случае? За что идет борьба? За значимость (значение), за право или возможность ее иметь либо быть лишенным таковой.

Однако что наделяет нас значимостью, что наделяет нас правом требовать от других ее признания? На что мы можем сослаться, пытаюсь объяснить, доказать другому, что он должен принимать во внимание сам факт нашего существования и в соответствии с этим моделировать свои действия? Мои интересы и проблемы получают значимость, признаются в качестве таковых, только если я сам имею какое-то значение в глазах другого. А что служит обоснованием моральной значимости, ценности моей личности, что, в свою очередь, позволяет мне в некоторой степени выступать в качестве определяющего принципа в отношении поведения другого?

Интересы человека имеют значение, если сам человек имеет значение, другими словами, мои интересы имеют значение не потому, что они мои, и я сам обладаю некоторой значимостью вовсе не потому, что приписываю себе какую-то важность и значительность, а только на основании того, что и мои интересы и я сам оказываемся вписаны и приобретаем смысл, получаем возможность иметь, нести, выражать смысл только в рамках более общей парадигмы, чем узкие границы, пределы нашей личности.

Я могу иметь значение только если обращаюсь к чему-то более универсальному, всеобъемлющему, чем я сам, что служит обоснованием моей значимости, подтверждает ее в глазах другого. И наоборот, другой имеет для меня какую-то значимость по той же причине: некое универсальное основание обосновывает одновременно правомочность моего бытия, и его требований, и бытия другого, и его требований.

Более того, можно сказать, что не только для других, но и для меня самого мои интересы и потребности приобретают значимость не от того, что они мои собственные, а потому что с самого начала я как предмет, наделенный ценностью, смыслом и значением не только в глазах другого, но и своих собственных, имею их, наделен ими, выступаю как их носитель, только от того, что изначально подключен

к более широкой системе значений и смыслов, которая создает пространство значимости, т. е. те условия, при которых слово, событие, человек, произведение искусства, моральная норма и т. п. могут иметь те или иные значения и смыслы. Включенность в это пространство определяет и формирует значимость тех или иных потребностей, интересов, приоритетов для другого и для меня самого только в рамках того порядка смыслов, который либо придает либо лишает значимости те или иные действия, слова, нормы.

А откуда мы узнаем, что мы вообще имеем, можем и должны иметь какое-то значение? Откуда я знаю, что я, в силу самого факта своего бытия, наделен некоторой долей значимости, которая позволяет мне требовать от другого соответствующего отношения к себе, равно как и ему требовать от меня того же, т. е. выступать в качестве некоторого руководящего принципа его поведения? В этом случае, я выхожу за рамки своего конкретного бытия и выступаю как некий моральный закон, моя личность получает статус некоторого руководящего морального правила, в согласии с которым должен выстраивать свое поведение другой. Что придает человеческой личности такую универсальность, способность говорить не только от своего имени, но и служить воплощением морального закона как такового?

Т. Нагель пишет: «В основе морали лежит убеждение, что благо и вред для отдельных конкретных людей (или животных) суть благо и вред не только с их точки зрения, но и с точки зрения более общей, которая доступна пониманию любого мыслящего человека... Это означает, что у каждого человека есть основания принимать во внимание не только собственные интересы, когда он решает, как ему поступить, но и интересы других людей... Каким бы ни было искомое основание, оно таково, что (в силу своей универсальности, всеобщей значимости) запрещает причинение вреда кому бы то ни было» [1, с. 60]. Что или кто стоит за этой «более общей точкой зрения», что ее формирует? Почему она оказывается более значима, может служить более веским доводом, чем моя собственная, более того, моя собственная точка зрения становится значимой, получает значимость только в рамках более общей? Почему действительно единственный и неповторимый в своем роде индивид получает значимость только в рамках абстрактного морального порядка? Почему тот или иной поступок индивида, чтобы иметь право на существование, должен быть одобрен со стороны отвлеченной системы нравственных норм и правил?

Сравните со сходной лингвистической проблемой: каким образом слово, используемое в определенных обстоятельствах, выражающее частный, ситуативный, специфический смысл, понятный только в рамках конкретного контекста, может значить, выражать нечто гораздо более общее? Чем обеспечивается тот универсальный элемент, который помогает нам использовать слово в одном и том же значении, невзирая на языковую и культурную разницу? Т. Нагель замечает: «В моем употреблении слово обретает содержание, отличное от всех остальных его употреблений» [1, с. 45]. Чем же объясняется универсальное значение слов, способных выступать и в другом контексте? Другими словами, чем обусловлена способность слова, моральной нормы выходить за рамки тех условий и обстоятельств, к которым

они приписаны в силу сложившегося положения вещей? «Как частица моего родного языка слово обладает значением, но использование его другими людьми говорит о его универсальности, далеко превосходящую круг всех ситуаций, в которых оно реально использовалось» [1, с. 45].

Переводя это на язык моральной проблематики, можно сказать так: те или иные поступки, совершаемые конкретными людьми, могут быть оцениваемы только потому, что с самого начала включены в более общую систему смыслов и ценностей, которые делают их значение универсальным.

В соответствии с этим вопрос о том, чем обеспечена универсальность слова и моральной нормы, оборачивается вопросом «Как может слово – набор звуков или штрихов на бумаге – *значить* что-нибудь?» [1, с. 40]. Как может моральная норма иметь ценность (всеобщую значимость), а жизнь – смысл? Или так: при каком условии слово может иметь значение, моральная норма – ценность и значимость, а жизнь – смысл?

Почему одна и та же проблема возникает в столь разных сферах и областях? Что означает и на что указывает тот факт, что в отношении трех столь разных явлений мы задаем один и тот же вопрос? Отчасти это может свидетельствовать о стремлении человека приписать всему, например слову, моральной норме, жизни, смысл, значение, значимость. Помимо всего прочего, это указывает на тот факт, что в основе моральной ситуации лежит ситуация семиотическая: категории морали (добро-зло), равно как и центральные категории науки (истина-ложь), эстетики (прекрасное-безобразное) имеют смысл только в рамках семиотической системы и устанавливаемого ею поля значимости. Установление разницы (идентификация значений) между добром и злом, истиной и ложью, прекрасным и безобразным – это семиотический акт, который становится возможен только внутри исходной категории смысла. Учитывая это, можно сказать, что антонимом понятия «смысл» выступает не «бессмыслица», а «безразличие».

Базовая дихотомия «смысл – бессмысленное», т. е. первичное различие между сферой семиотически значимой и сферой семиотически нейтральной либо лишенной значимости лежит в основе появления других возможных различий и порождаемых ими пространств.

Проблема отличия добра от зла из онтологической: существует ли объективная, бытийная разница между добром и злом или же различие между добром и злом субъективно и есть результат субъективной оценки, суждения, превращается в семиотическую, т. е. сами предпосылки возникновения проблемы различения добра и зла раскрывают свой семиотический характер. Чтобы понять, что имеется в виду, достаточно задать вопрос: если бы исходной была категория бессмыслицы, установка на бессмысленность, а не смысла, мог бы возникнуть весь тот мир значений (различений), который и составляет сложный и многогранный мир культуры, куда органично входят в качестве неотъемлемых составляющих миры морали, науки, религии и т. п.? Категория бессмысленности обладает, без сомнения, негативной дифференцирующей, но не порождающей силой.

Сравните, слово как семиотический элемент указывает не на сам предмет, а на то, что он имеет значение; соответственным образом и моральный закон, например

«не убий», указывает не на то, что делать не надо, а на то значение, которое имеет личность данного человека, и только потому, что эта личность имеет *значение*. *Значимость*, приписываемая этой личности, и диктует правила поведения с ней.

Таким образом, можно утверждать, что и лингвистические и моральные факты изначально направлены на обнаружение присутствия смысла в нашем мире. Иначе говоря, языковая, этическая картины мира являются описаниями одной и той же реальности – реальности, в кото-

рой не только слово имеет значение, моральные факты следует рассматривать наряду с другими семиотическими фактами, например, такими, как слово, действие, жизнь и смерть.

1. Нагель Т. Что все это значит? Очень краткое введение в философию. М.: Идея-Пресс, 2001. 84 с.

© Лобанова Н. И., 2018

УДК 165.0

ПРОБЛЕМА ГЕТТИЕРА: ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье обсуждается «проблема Геттиера», представляющая собой интеллектуальный парадокс, направленный на критику концепции знания как истинного и обоснованного мнения о реальности. Дан обзор основных направлений контраргументации относительно построений Геттиера в отечественной философской литературе последних лет. Показана возможность разработки при анализе проблемы Геттиера еще одного направления, основанного на объективистской трактовке истины как соответствия знания действительности с учетом вариативности понятия «действительность» в современной онтологии. Тот факт, что современная модификация корреспондентского принципа установления истины включает в качестве одного из условий локализацию того фрагмента действительности, с которым устанавливается соответствие, по мнению автора, позволяет развить онтологический вариант контраргументации.

Ключевые слова: проблема Геттиера, знание, истина, обоснованность, современная эпистемология, принцип корреспонденции, действительность, реальность

THE GETTYER PROBLEM: ONTOLOGICAL ASPECT

The article discusses the "Gettyer problem", which is an intellectual paradox aimed at criticizing the concept of knowledge as a true and valid opinion of reality. The review of the main directions of counter-argumentation regarding the Gettyer constructions in the domestic philosophical literature of recent years is given. The possibility of developing one more direction based on the objectivist interpretation of truth as a correspondence of knowledge of reality with allowance for the variability of the concept of "reality" in modern ontology is shown in the analysis of the Gettyer problem. The fact that the modern modification of the correspondent principle of truth-finding includes, as one of the conditions, the localization of that reality fragment with which correspondence is established, in the author's opinion, makes it possible to develop an ontological variant of counter-argumentation.

Keywords: Gettyer problem, knowledge, truth, validity, modern epistemology, correspondence principle, realness, reality.

Проблема Геттиера изначально была сформулирована как своеобразный интеллектуальный парадокс, направленный на демонстрацию ограниченности интуитивных представлений о сущности знания. В статье «Является ли обоснованное и истинное мнение знанием?» [1], опубликованной в 1963 г. в журнале «Analysis», малоизвестный на тот момент американский философ Эдмунд Геттиер, отмечая, что именно два указанных признака – обоснованность и истинность – обычно считаются конституирующими знание, сконструировал примеры случаев, в которых суждение, обладающее этими признаками, тем не менее, с достаточной очевидностью знанием не является.

Персонаж первого из этих примеров, Смит, основываясь на поступившей от руководителя компании информации, полагает, что вакантную должность займет Джонс. При этом он точно знает, что в кармане у Джонса лежит десять монет. Смит формулирует тезис: «Вакантную должность

займет человек, у которого в кармане лежит десять монет». Но должность получает не Джонс, а сам Смит, у которого в кармане также лежит десять монет. Тезис Смита соответствует действительности – должность действительно занял человек, у которого в кармане лежало указанное число монет. При этом у Смита были основания для выдвижения данного тезиса. Но можем ли мы, признавая оба этих факта, заявить, что Смит *знал*, каким будет решение в данном случае?

Во втором примере Смит имеет все основания полагать, что Джонс ездит на автомобиле марки «Форд»: он неоднократно видел Джонса за рулем автомобиля этой марки, более того, на этом автомобиле только что Джонс подвозил Смита. Используя свойства дизъюнкции, Джонс присоединяет к суждению «Джонс ездит на «Форде»» суждение относительно другого своего знакомого, Брауна, информацией о местонахождении которого в данный момент не

располагает: «Джонс ездит на “Форде” или Браун находится в Барселоне». Согласно правилам определения истинности сложных суждений, разделительное суждение истинно, если истинно хотя бы одно из суждений в его составе; будучи уверенным в первом утверждении, Смит считает все суждение истинным. Но выясняется, что Джонс только что поменял автомобиль; при этом Браун действительно находится в Барселоне. В результате тезис Смита вновь оказывается истинным; но и в этом случае оценить его как *знание* Смита не представляется возможным.

Существует несколько основных направлений критики аргументов Э. Геттиера. По-видимому, самый простой вариант состоит в трактовке заявлений Смита как предположений, которые делаются с известной долей вероятности: даже если они в дальнейшем подтвердятся, все-таки на момент выдвижения они были именно предположениями. Допустим, я высказываю подруге свое мнение по спорному вопросу, и после обсуждения подруга соглашается с мной. Мое высказывание после этого: «Я *знала*, что ты меня поддержишь», является как минимум неконцептуальным использованием термина «знание»: я могла этого ожидать, надеяться на это, но не знала точно, действительно ли это произойдет. (Трудно удержаться от того, чтобы привести в качестве иллюстрации также эпизод одной из серий «Друзей», где Рэйчел беседует с офицером дорожной полиции, остановившим ее машину: «Держу пари, я угадаю, кто Вы по знаку зодиака – Лев? Козерог? Овен? Рак? Стрелец? Стрелец, да? – О, я знала, знала!») Если мы будем придерживаться позиции, в соответствии с которой во всех случаях гипотетического высказывания его содержание не является знанием, а только может в него превратиться, то гипотеза Смита может квалифицироваться как знание лишь в тот момент, когда назначение на должность уже произошло и он обнаружил в своем кармане десять монет; но в этот момент зона референции его тезиса уже полностью определена и о случайном совпадении высказывания с реальностью речи не идет. С этой точки зрения, любые догадки, даже в конце концов совпавшие с реальностью, должны рассматриваться именно как удачные догадки – иные, по сравнению со знанием, когнитивные феномены.

Но простой вариант все-таки вызывает два очевидных возражения. Во-первых, отнюдь не само собой разумеется, что гипотезы и предположения ни с какой точки зрения не являются знанием; этот тезис сам по себе нуждается в аргументации. Во-вторых, высказывания Смита в обоих примерах выдвигаются не как принципиально гипотетические (в отличие от предположения, что подруга будет на моей стороне, изначально допускающего и иной выбор), а как конечные выводы из информации, которой Смит располагает, что также влияет на оценку их эпистемического статуса.

Заслуживает внимания также линия критики, указывающая, что сам объект полемики Геттиера – трактовка знания как истинного и обоснованного мнения – не является, вопреки утверждению Геттиера, общепринятой в философской традиции: напротив, классическая гносеология с достаточным постоянством не рассматривает знание как мнение с какими бы то ни было дополнительными характеристиками, а противопоставляет эти когнитивные феномены. Так, в Античности идея разграничения *эпистеме* и *докса* наме-

чается уже в период формирования философской теории познания: философы элейской школы – Ксенофан, а затем Парменид – противопоставляют знание как точное и достоверное постижение бытия, возможное лишь для божественного разума, ограниченному человеческому мнению; Платон характеризует *докса* как лежащее между знанием и незнанием; Пиррон отрицает саму возможность знания на том основании, что по каждому вопросу высказываются различные мнения, и т. д. Как показывает К. Г. Фролов [2], утверждение Э. Геттиера о том, что трактовка знания как истинного и обоснованного мнения восходит к Платону, основывается на неточной интерпретации Платона, который действительно обсуждает эту позицию, но в критическом ключе, заявляя устами Сократа: «Выходит, бывает правильное мнение с объяснением, которое нельзя назвать знанием» [3, с. 271], «Знание ценится куда выше правильного мнения» [4, с. 609] и даже «...правильное мнение и знание – вещи разные, я, кажется, берусь утверждать без всяких уподоблений» [4, с. 610]; а утверждение о том, что эта формулировка принадлежит А. Айеру – на необоснованном переходе от «*S* имеет право быть уверенным в *P*» (так у Айера) к «*S* имеет основания / доказательства считать, что *P*» [2, с. 170] (а это далеко не одно и то же, особенно с точки зрения А. Айера). В отечественной эпистемологии тоже принято разграничивать знание и мнения, убеждения, верования как модусы существования идей, имеющие разную гносеологическую природу (во втором случае – отчетливо субъективную и индивидуализированную). Напрашивающееся уточнение состоит в том, чтобы уйти от использования терминологически нагруженного концепта «мнение» и говорить в рамках проблемы Геттиера, например, об истинном и обоснованном *суждении*. Но полностью это уточнение не снимает проблему; как справедливо пишет Е. В. Вострикова, в каждом из аргументов Геттиера можно заменить выражение «Смит имеет убеждение» на «Смит формулирует высказывание» без особого ущерба для содержания [5, с. 86].

С логических позиций построения Э. Геттиера критикует А. Л. Никифоров [6]. Он предлагает в качестве альтернативы «мнению» в формулировке определения знания термин «предложение» (как выражение суждения), утверждая, что в той же самой традиции, «когда кто-то произносил “Знание есть обоснованное истинное мнение”, это не вызывало недоразумений или возражений, потому что само собой подразумевалось... что это можно истолковать так: “Знание есть обоснованное истинное предложение”» [6, с. 63], и специально обращает внимание на то обстоятельство, что любые высказывания о будущем не подлежат оценке в категориях истинности / ложности в силу недоступности их проверки. Обсуждая же внутреннюю логику рассуждений Геттиера, А. Л. Никифоров указывает на смешение формально-логической и прагматической интерпретации используемых логических связок. Прежде всего речь идет об ошибке отождествления логического следования и материальной импликации, но представляется возможным аналогично оценить и использование дизъюнкции: если табличное определение истинности суждения вида «*A* или *B*» позволяет нам формально оценить как истину высказывание, в котором к заведомо истинному сообщению присоединено любое, даже абсурдное, это еще не означает

возможности такого перехода в реальном рассуждении. Из логической допустимости не вытекает физическая возможность и тем более физическая необходимость. В результате условность построений, образующих парадокс, становится очевидной. Можно возразить, что в рамках проблемы Геттиера мы имеем дело с логически предельным, идеализированным случаем, но этому противоречит выбор для анализа обыденной трактовки знания и апелляции к ее пространности.

Магистральная линия обсуждения проблемы Геттиера связана с анализом того, насколько в действительности суждения Смита в приведенных примерах являются *обоснованными*; контраргументация направлена на демонстрацию того, что на самом деле признака обоснованности у данных суждений нет (а значит, нет и парадокса когнитивного феномена, обладающего формальными признаками знания, но не являющегося таковым). Наиболее отчетливо выражено это переключение у Л. Ламберова, статью которого открывает тезис: «Программа исследования понятия знания кажется мне вторичной по отношению к исследованию понятия обоснования» [7, с. 84–85]. Действительно, если у S есть основания считать, что p истинно, это еще не означает, что основания являются *достаточными* и соответственно p – обоснованным. Недостаточность оснований может быть связана, например, с недедуктивным характером логических переходов внутри рассуждений Смита, а также с проблемой доступности и явности оснований для самого Смита как аргументатора, на что указывает П. С. Куслий [8, с. 47–48]; с обоснованностью начальных посылок на эмпирическом опыте и, соответственно, с потенциальной недостоверностью чувственного опыта вообще, что отмечает Е. В. Вострикова (в конечном счете эта линия приводит к классической проблеме Беркли и, в более современном варианте, парадоксу «мозга в банке», для которого источник поступающих сигналов принципиально недоступен); наконец, с влиянием на выводы Смита фактической истинности принимаемых им посылок. Последний вопрос особенно активно обсуждался многими участниками дискуссии. Например, А. Л. Никифоров считает одним из ключевых факторов возникновения геттиеровских парадоксов допущение вывода из ложных или непроверенных посылок; Л. Д. Ламберов возражает ему, напоминая, что логика этого не запрещает. Представляется, что логика в данном случае на стороне А. Л. Никифорова: силлогизмы возможны ссылками какого угодно значения истинности (достаточно сослаться на учебник логики Л. Кэрролла [9], где большинство силлогизмов включаетсылки вроде «У устрицы может быть несчастная любовь»), но в теории доказательства использование ложных и непроверенных аргументов квалифицируется как «основное заблуждение» и «предвосхищение основания» соответственно.

Наиболее разработанную контраргументацию к построениям Э. Геттиера на основе анализа обоснованности выдвигаемых в них суждений предложил Г. К. Ольховиков [10]. Внутреннюю логику рассуждений Смита (т. е. сам переход от посылок, если мы их приняли, к заключению) в примерах Геттиера он оценивает как недедуктивную, но прагматически допустимую – на схемах такого уровня надежности держится большинство наших рассуждений. Но он предлагает модифицировать исследуемое определение «так, что-

бы не только конечный пункт обоснования, но и все прочие участвующие в нем суждения были частями знания» [10, с. 49]. «Поскольку настоящее знание не может быть принято на ложных основаниях» [10, с. 50], оказывается возможным сформулировать требование истинности всех элементов обоснования для суждения, которое мы пытаемся определить в этом качестве, и утверждать, что мы действительно имеем дело со знанием только в том случае, если не только результат, но и каждый тезис на пути к нему является истинным и обоснованным. Данному требованию примеры Геттиера уже не удовлетворяют, и парадокс снимается. Отметим, что требование полноты обоснования снимает также ряд парадоксов «в стиле Геттиера», например, предложенную П. С. Куслием «проблему кофемашины» (которую сам автор разрешает иным способом). Кофейный автомат продает кофе за 50 рублей. Если вложить в него 50-рублевую купюру, мы получим чашку кофе. Верно ли, что, поставив этот эксперимент, мы получаем истинное и обоснованное знание об истинности первого тезиса? Что, если на самом деле автомат неисправен и выдаст нам чашку кофе в обмен на любую купюру? Можно заметить, что полное обоснование предполагает не только проведение процедуры верификации, но и попытку фальсификации рассматриваемого тезиса. Иными словами, хотя, как справедливо пишет П. С. Куслий, «спросите любого, и он вам скажет: сунуть в аппарат 50-рублевую купюру» [8, с. 37] – это основной способ проверки, на самом деле требование фальсифицируемости тезиса означает, что мы также должны попробовать использовать *другую* купюру – и тогда неисправность автомата будет немедленно установлена, так что наметившаяся была граница на пути к знанию исчезнет.

Представляется, что возможен еще один ракурс рассмотрения проблемы Геттиера, связанный в большей степени не с требованием обоснованности, а с определением истинности как необходимой характеристики знания. Классическое корреспондентское определение истины как соответствия знания действительности – то самое предельно прозрачное аристотелевское установление «говорить о существе, что его нет, или о не-существе, что оно есть, – значит говорить ложное; а говорить, что существе есть и не-сущее не есть, – значит говорить истинное» [11, с. 177] – в современном понимании оказывается подлежащим интерпретации не только с точки зрения способов установления соответствия, но и с точки зрения вариативности понятия «действительность». Неклассическая онтология пришла к представлению о том, что в условиях сосуществования реальностей различной природы как сфер бытия (физическая, социальная, психическая, виртуальная реальность; научная и художественная реальность; медиареальность и т. д.) действительность – это не просто «то, что есть». То есть она, конечно, «то, что есть», но вот что на самом деле *есть* и в каком смысле – это самостоятельная онтологическая проблема. Существование или несуществование объектов в контексте неклассической онтологии утратило традиционную бинарность; объекты принципиально разного типа существуют на разных уровнях и разными способами. В этой логике реальность отдельных объектов и процессов оказывается относительной к области бытия; на вопросы о том, существуют ли Дед Мороз или Гарри Поттер, мы отвечаем не «да»

или «нет», а «существуют в определенной художественной реальности»; «существуют в возможном мире»; «существуют в нескольких возможных мирах». Действительность, соответствие суждения которой устанавливается, теряет универсальность и однородность, она распадается на множество локальных областей, формы существования в которых различаются. И соответствующим образом трансформируется процесс установления истины.

С одной стороны, новая онтология делает более простым определение истинности суждений, которые ранее рассматривались как способные порождать самостоятельные парадоксы. Например, сравнивая суждения «Гарри Поттер носил мантию и летал на метле» и «Гарри Поттер носил камуфляжную униформу и летал в ступе», мы, вероятно, признаем первое более истинным, чем второе, хотя действительности как физической реальности не соответствует ни одно из них. Но для первого суждения существует действительность, к которой оно может быть отнесено, художественная реальность, соответствие которой для данного суждения может быть установлено; для второго суждения такой сферы бытия нет вообще.

С другой стороны, приобретает первостепенное значение проблема выделения того фрагмента действительности, сопоставление с которым должно быть осуществлено для оценки истинности суждения. В принципе и эта проблема не нова; на нее указывал, в частности, К. Поппер, отмечая, что суждение «Смит вошел в ломбард чуть позже 10.15» соответствует действительности, если, и только если, Смит действительно вошел в ломбард в указанное время, независимо от того, посмотрел ли кто-либо из присутствующих в этот момент на часы; суждение же «Свидетель показал, что Смит вошел в ломбард чуть позже 10.15» соответствует действительности в том и только в том случае, если свидетель действительно сделал такое заявление, независимо от того, в какое время Смит на самом деле вошел в ломбард и входил ли он туда вообще [12, с. 379–381]. Но в многоуровневой онтологии современного жизненного мира становится правилом, что суждения должны сопоставляться не с действительностью как таковой, а с неким локализованным ее фрагментом; акт вычленения и точной фиксации этого фрагмента оказывается необходимым моментом установления истинности или ложности суждения.

В этом свете обращает на себя внимание то обстоятельство, что парадоксы Геттиера отчасти основаны как раз на неявной подмене этого фрагмента. Когда Смит утверждает, что должность получит человек с 10 монетами в кармане, онтологическая область референции этого заявления – это фигура Джонса; когда же он обнаруживает, что его тезис парадоксальным образом оказался соответствующим действительности, объектом сопоставления является он сам. Аналогично во втором примере меняется часть дизъюнктивного суждения, которая сопоставляется с действительностью: в первом случае это утверждение

относительно Джонса, во втором – суждение относительно Брауна.

Таким образом, применительно к многоуровневой онтологии можно констатировать происходящую *регионализацию* истины и необходимость соответствующей реинтерпретации базовой трактовки способа ее установления. Это, в свою очередь, позволяет утверждать, что в приведенных Геттиером примерах не только обоснованность, но и установление истинности заключения не является полным. Сохранение понятия о знании как истинном и обоснованном суждении о действительности может быть поддержано с этой точки зрения не только проверкой реальности и полноты обоснованности и истинности знания, но и соответствующей квалификацией включенной в рассмотрение действительности.

1. Геттиер Э. Является ли знанием истинное и обоснованное мнение? // Аналитическая философия: Становление и развитие (антология). М.: Дом интеллектуальной книги; Прогресс-Традиция, 1998. С. 231–233.

2. Фролов К. Г. О нюансах перевода и цитирования в контексте проблемы Геттиера // Вопросы философии. 2013. № 11. С. 168–173.

3. Платон. Тезтет // Платон. Собр. соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1993. Т. 2. С. 192–274.

4. Платон. Менон // Платон. Собр. соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1990. Т. 1. С. 575–612.

5. Вострикова Е. В. Является ли знание обоснованным высказыванием? // Эпистемология и философия науки. 2009. № 3. С. 85–88.

6. Никифоров А. Л. Анализ понятия знания: подходы и проблемы // Эпистемология и философия науки. 2009. № 3. С. 61–73.

7. Ламберов Л. Д. Как важно быть серьезным: о некоторых критиках Геттиера // Эпистемология и философия науки. 2010. Т. 26. № 4. С. 84–90.

8. Куслий П. С. Знание, проблема Геттиера и некоторые дискуссии в современной отечественной эпистемологии // Вестник Томского государственного университета: Философия. Социология. Политология. 2011. № 2 (14). С. 34–54.

9. Кэрролл Л. Логическая игра. М.: Просвещение, 2007. 112 с.

10. Ольховиков Г. К. Знание как истинное и обоснованное мнение: как обезвредить контрпримеры // Логос. 2009. № 2 (70). С. 44–53.

11. Аристотель. Метафизика // Аристотель. Соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1976. Т. 1. С. 63–368.

12. Поппер К. Факты, нормы и истина: дальнейшая критика релятивизма // Поппер К. Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983. С. 379–413.

© Мартишина Н. И., 2018

**ОДИНОЧЕСТВО И КОММУНИКАЦИЯ:
ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

В статье рассматривается возникновение одиночества в результате нарушения процесса межличностной коммуникации. Выявляется взаимосвязь между коммуникацией и одиночеством, причины разрыва коммуникаций человека с обществом.

Ключевые слова: одиночество, коммуникация, общество, личность, индивид, виртуальность.

Современные технологические и социокультурные процессы, которые должны оптимизировать жизнедеятельность общества, зачастую приводят к тому, что ценность отдельного человека нивелируется. Стираются индивидуальные различия, минимизируется общение между людьми, что в целом приводит к снижению ценности коммуникации, в которой количество берет верх над качеством. Последствиями такого положения вещей становятся социальная изоляция, отчуждения, anomia.

Коммуникация является условием существования человека и общества, это особенный способ их взаимодействия, реализующийся в процессе развития культуры, который с необходимостью предполагает обмен информацией. Человек по своей природе социален, поэтому в процессе коммуникации устанавливаются многочисленные связи с обществом или другим человеком с определенной целью или поводом. По мнению Э. Тоффлера, «само бытие человека... есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться» [1, с. 261]. В результате нарушения коммуникации происходит сбой связи между человеком и человеком или человеком и обществом. Межличностное общение – основа социальных отношений: без него невозможно взаимодействие человека в социуме, а его отсутствие неизбежно приводит к изолированности, разобщенности и одиночеству. Поэтому между одиночеством и коммуникацией существует обоюдная, двусторонняя взаимосвязь.

Если рассматривать одиночество с религиозной точки зрения, то это – момент изоляции человека от общества, в который он может начать диалог с богом. Философы древности считали одиночество подлинным состоянием мудреца, не позволяющим увлечь себя человеческими невзгодами и тяготами.

К. Ясперс в своей теории экзистенциальной коммуникации показал тесное переплетение феноменов одиночества и коммуникаций, он выявил возможное преодоление одиночества через коммуникацию. Проблема одиночества человека, по его мнению, является основой принципа организации социального взаимодействия в обществе. Ясперс считает такой способ взаимоотношения общественным договором, в котором заключается контракт или сделка между людьми. Стороны данного договора взаимно ограни-

**LONELINESS AND COMMUNICATION:
THE PROBLEM OF RELATIONSHIPS
IN THE MODERN SOCIETY**

The article deals with the emergence of loneliness as a result of a disruption in the process of interpersonal communication. The relationship between communication and loneliness, the causes of the severance of human communication with society is revealed.

Keywords: loneliness, communication, society, personality, individual, virtuality.

чены двусторонними обязательствами, которые воспринимаются в рамках этих обязательств, т. е. беспристрастно [2, р. 37]. Таким образом, людей разделяют сознательные установки и общепринятые формы мышления. Имея материальный характер, общественные отношения становятся неподлинными. Коммуникация же, наоборот, рассматривается как сознательно устанавливаемая взаимосвязь участников диалога. Человек не может существовать сам по себе, так как человеческое бытие подразумевает быть с кем-то. Коммуникация является первоначальным феноменом человеческого существования, которое попросту невозможно вне коммуникации. Выходит, что без коммуникации не может быть и свободы человека и его высшей ценности [3, с. 242]. Одиночество не может быть непреодолимым, так как существование человека подразумевает взаимосвязь с другим человеком или группой людей.

По мнению М. Бубера, одиночество не должно существовать, так как человек может стать собой, самоосуществиться лишь благодаря взаимоотношениям с другими. Философ отмечает: «Только когда одинокий человек постигнет другого во всей его инаковости, как себя, как человека, и, руководствуясь открывшимся ему постижением, прорывается к этому, другому, лишь тогда он прорывает свое собственное одиночество в их строгой и преображенной встрече» [4, с. 92]. Бубер полагает, что в каждой личности заложено стремление к отношениям уже с самого рождения. Даже только что появившейся на свет младенец желает тактильных ощущений, а затем – «оптимального» контакта с людьми. Личность не существует как отдельная, обособленная сущность, она скорее «сотворена между». Для философа, основным проявлением человеческого бытия являются отношения человека с окружающими его людьми, для Бубера не существует одиночества как фундаментального факта существования.

Одиночество, с одной стороны, это необходимое условие любого процесса мышления и творчества, создания чего-либо нового или открытия для самого себя тех или иных истин, а с другой – деструктивный фактор, который отвергает иное творческое начало – коммуникацию, тем самым замыкая индивида в его тесном собственном мире. Однако стоит помнить, что одиночество является

субъективным внутренним переживанием, т. е. специфическим чувством полной погруженности в самого себя. Одиночество как тонкая форма самопознания, как особенная форма самовосприятия может возникать как «осознание своей исключительности и неприятие тебя другими» [5, с. 24].

Одиночество содержит в себе как комплекс конструктивных факторов, так и деструктивных. Деструктивная сторона проявляется в разладе, во внутреннем состоянии дисгармонии личности. Сознательно человек не может согласиться с чувством одиночества, приводящим его к возникновению страха «перед возможностью утратить свои границы, потерять способность различать субъективное «Я» и объективный окружающий мир» [6, с. 52]. Нарушение коммуникации с окружающим миром обрекает любого человека на специфический «информативный голод». Личность, замыкаясь в собственном мире, утрачивает способность меняться под воздействием внешнего мира, общества, полагаясь только на свои собственные внутренние изменения. Страх перед одиночеством начинает появляться сразу же, как возникает хоть маленькая возможность разрыва коммуникаций. Чувство страха проявляется и от того, что мысль об одиночестве очень близка мысли о смерти, когда человек остается совершенно один. Страх получить отказ, оказаться в ситуации без коммуникации, парадоксальным образом иной раз приводит человека к разрушению любых отношений и взаимодействий. Боязнь остаться одиноким и попытка предотвратить одиночество может обречь человека на это самое одиночество [7, с. 16].

Британский писатель Дж. Кинг охарактеризовал одиночество следующим образом: «прекрасно, когда рядом живут люди, и ты можешь вернуться к ним, когда захочешь» [8, с. 44]. Но на сегодняшний день очевидно, что человек, живущий в мегаполисе, может оставаться одиноким среди толпы людей. В толпе он оказывается одним из многих, таких же порой одиноких людей. В концепции «социальная дистанция» Г. Зиммель уделяет особое внимание существованию человека в городе и приходит к выводу, что отношения жителей больших городов характеризуются формальностью, замкнутостью и обособленностью [9, с. 9]. Правоммерно возникает вопрос: в силу каких причин человек ощущает себя одиноким среди людей? Исследования данного вопроса основываются на том, что происходят внутренние рассогласования ожиданий человека, и требований, которые выдвигает общество. В одной из своих работ К. Хорни отмечает, что «отдельному человеку приходится бороться с другими представителями той же группы, приходится брать верх над ними и нередко отталкивать в сторону. Превосходство одного нередко означает неудачу для другого, возникает враждебная напряженность между людьми. Соперничеством и потенциальной враждебностью пронизаны все человеческие отношения» [10, с. 217].

Д. Рисмен в работе «Одинокая толпа» считает, что толпа состоит из людей, связь которых образует самостоятельный организм. Но человек в толпе разобщен, отделен и одинок. Звенья, которыми связан человек с толпой, раздражают. Отчужденность и враждебность начинают занимать место общения и взаимного понимания. В общественной жизни, где деятельность каждой личности направлена на удовлетворение своих потребностей, она также связана

с другими людьми и зависит от них. Но личность воспринимает «других» как враждебную силу, которая ограничивает ее свободу. Отдельный индивид начинает «отчуждаться», в итоге он разрывает отношения не только с окружающими его людьми, но и отказывается от самого себя [11, с. 75].

Однако порой человек добровольно выбирает одиночество как стратегию своего поведения, отказываясь взаимодействовать с социальной группой. Или же само общество навешивает на человека ярлык неудачника, и тогда он вынужден находиться в одиночестве. Одиноким индивид отличается своими реакциями, изменением стратегии поведения и низким уровнем социальных контактов.

В установлении социальных контактов и налаживании коммуникации между людьми большую роль играет самооценка, которая формируется под воздействием ранее полученного опыта. Чем ниже самооценка человека, тем больше проявляется склонность к апатии, критике самого себя, и одиночество становится хроническим. И наоборот, чем уверенней в себе человек, тем в большей степени он способен самостоятельно принимать решения и справляться с проблемой одиночества [12].

Одиночество является одним из побудительных факторов создания многих искусственных артефактов. Стремление преодолеть одиночество, желание самостоятельно устанавливать коммуникацию приводит к созданию и возникновению невероятных, в большинстве случаев бесполезных идей и продуктов: механических животных или говорящих роботов. «Являясь естественной социальной потребностью, интерес к общению в современном обществе перешагнул от стадии общения **«face to face»** к стадии **«face to the screen»** [13, с. 75]. Такой тип общения имеет как положительные, так и отрицательные черты, но в связи с предоставлением значительно большей степени индивидуальной свободы самовыражения, завоевывает популярность...». Каждый день совершенствуются информационные технологии, однако общение, опосредованное компьютером, не только не предотвращает одиночество, но еще более его усугубляет и даже порождает его новые формы. Человек, погружившийся в виртуальное общение, не может себя полноценно реализовать в общественной жизни. В большинстве случаев это приводит к изоляции, отделению, разобщению и в итоге к полному выпадению из общества.

Живая коммуникация является не только обменом информацией между людьми. Она выполняет массу важных функций: аккумулятивную, экспрессивную, гносеологическую, волюнтаристическую. Коммуникативный процесс осуществляется не только на вербальном, но также и на экстравербальном уровне. Общаясь с человеком лично, мы видим его мимику, взгляды, жесты, позу, расстояние, на котором он находится от нас, в результате чего, мы получаем большой объем информации. При виртуальном общении человек всего этого лишен. Желание избавиться от одиночества при помощи виртуальности является на самом деле только подражанием подлинной коммуникации, что все равно в итоге не заменяет межличностного общения. Выходит, что виртуальная коммуникация создает некую иллюзию общения, на самом деле таковой не являясь, она может быть временным бегством от одиночества, но не путем преодоления его [14, с. 198].

Таким образом, личность, испытывающая одиночество по причине нарушения коммуникаций, как правило, не обладает четким представлением о существующих средствах и методах его преодоления. Необходимость справляться с одиночеством и находить выход из него мотивирует к развитию социальных качеств, помогающих человеку преодолеть отчуждение, вернуться в общество, найти собственное место в мире.

1. Тоффлер Э. Третья волна. М. : ООО «Фирма "Изд-во АСТ"», 1999. 583 с.
2. Jaspers C. Reason and Existenz. New York: Noonday Press, 1955. 157 p.
3. Давыдов В. Разум и экзистенция // Развитие личности. 2004. № 3. С. 242–247.
4. Бубер М. Проблема человека. Перспективы // Лабиринты одиночества. М. : Прогресс, 1989. С. 88–97.
5. Садлер У., Джонсон Т. От одиночества – к анонии // Лабиринты одиночества. М. : Прогресс, 1989. С. 21–51.
6. Миюскович Б. Одиночество: междисциплинарный подход // Лабиринты одиночества. М. : Прогресс, 1989. С. 52–87.

7. Покровский Н. Е. Человек, одиночество, гуманизм // Лабиринты одиночества. М. : Прогресс, 1989. С. 5–20.
8. Кинг Дж. Человеческий панк. М. : АСТ, 2006. 384 с.
9. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь // Логос. № 3–4. 2002. С. 1–12.
10. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М. : Айрис-Пресс, 2004. 464 с.
11. Рыжакова Е. В. Одиночество как философская проблема // Вестник КГУ. 2011. № 2. С. 72–76.
12. Азарова Е. Н. От одиночества к социальной активности: социокультурные аспекты личностного состояния // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2015. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ot-odinochestva-k-sotsialnoy-aktivnosti-sotsiokulturnye-aspekty-lichnostnogo-sostoyaniya> (дата обращения: 23.12.2017).
13. Лежебоков А. А., Сергодеева Е. А., Сергодеев В. А. Сетевые общества в социальных медиа Рунета. Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2017. 174 с.
14. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам. М. : Эксмо-Пресс, 2000. 272 с.

© Монастырская Н. И., 2018

УДК 128

М. К. Мосиенко
M. K. Mosienko

СМЫСЛ И ОДИНОЧЕСТВО

В статье автор предпринимает попытку выявить связь между одиночеством и смыслом. Одиночество и смысл понимаются феноменально, т. е. как переживания. Для обнаружения такой связи необходимо предварительно преодолеть поверхностное понимание одиночества. Автор доказывает, что переживание одиночества не имеет необходимой связи с социальной изоляцией. Одиночество рассматривается как комплексный феномен, порождать который могут как природно-социальные причины, так и причина чисто метафизическая: отсутствие смысла. Смысл в данной статье понимается как приближение к ценности. Духовная жизнь человека не может быть здоровой без смысла. Такого рода нездоровье может приводить к ноогенным неврозам по терминологии В. Франкла. Частным случаем такого невроза автор считает переживание одиночества.

Ключевые слова: смысл, одиночество, ценность, дух, невроз.

SENSE AND LONELINESS

In this article, the author makes an attempt to reveal the relationship between loneliness and sense. Loneliness and sense are understood phenomenally, as experiences. To detect such a connection, one must first overcome the superficial understanding of loneliness. The author proves that the experience of loneliness does not have the necessary connection with social isolation. Loneliness is examined as a complex phenomenon, which can be generated as a natural and social cause, and the cause is purely metaphysical: the absence of sense. The sense is understood as an approximation to value. The spiritual life of a person can not be healthy without sense. This kind of unhealth can lead to noogenic neuroses in the terminology of V. Frankl. The author considers the experience of loneliness to be a special case of such a neurosis.

Keywords: sense, loneliness, value, spirit, neurosis.

Теоретические основы исследования одиночества и смысла заложили, с одной стороны, философы-экзистенциалисты, с другой – психологи и социологи. Самые значимые идеи были сформулированы такими философами, как С. Кьеркегор [1], А. Камю [2], Ж.-П. Сартр [3], М. Хайдеггер [4], Н. А. Бердяев [5], Л. И. Шестов [6]. В психологических исследованиях проблему связи одиночества и смысла отражали работы В. Франкла [7] и Э. Фромма [8]. Также отметим вклад в разработку этой проблемы Ф. Перлза [9], И. Ялома

[10], И. С. Кона [11], чьи работы выходят за рамки чисто психологического исследования и имеют большое значение для философского понимания исследуемого предмета. Отдельно необходимо отметить концепцию отчуждения – ключевую для понимания специфики феномена одиночества, сформулированную К. Марксом [12] и получившую в дальнейшем развитие в трудах неомарксистов и экзистенциалистов.

В обыденном сознании одиночество часто понимается как нехватка связей с другими людьми, отчужденность от

других людей в силу неблагоприятных обстоятельств или в силу неспособности установить с ними приносящий удовлетворение контакт. Такой взгляд скользит по поверхности явления, не проникая в его суть.

Существуют ситуации, в которых связи с другими людьми есть, они не нарушены, но переживания одиночества это не исключает. В языке это находит отражение в оборотах вроде «одиночество в толпе» и им подобных. Рассуждение обычно короткое и сразу заводит в тупик: «Людей вокруг много, так почему же мне одиноко?».

На теоретическом уровне рассматриваются две полярные позиции, касающиеся свойств человеческого одиночества. Первая – полагает одиночество принципиально неустранимым свойством человеческого существования. Вторая – делает акцент на обусловленности одиночества, его ситуативности. С такой точки зрения одиночество является функцией от социально-экономических отношений и/или биопсихологического статуса конкретного человека. Вторая позиция кажется нам более взвешенной.

Наша концепция одиночества заключается в следующем: одиночество точнее было бы понимать не как изоляцию от других людей, а как дефицит жизненной энергии, т. е. в первую очередь это биопсихологический кризис, в значительной мере физиологическое состояние. В значительной мере, но не исключительно. Это комплексный феномен, который могут порождать несколько причин: слабость нервной системы, общее плохое состояние организма индивида, отсутствие смыслов. Фоном для проявления одиночества является дефицит поддержки со стороны других людей. На этом необходимо остановиться подробнее. Мы полагаем это условием, а не причиной одиночества. Во-первых, дефицит может быть как реальным, объективным отсутствием контактов, так и субъективно переживаемой нехваткой поддержки. Во-вторых, человек часто рационализировать свое переживание как нехватку близкого общения, тогда как фактически он испытывает не жажду общения, а жажду помощи, переживая так собственную слабость.

Итак, реальный или кажущийся дефицит помощи является условием одиночества, фоном, на котором оно контрастно различимо, как специфическое, имеющее качественное своеобразие переживание. Теперь проясним наше понимание причин одиночества. Мы упомянули слабость нервной системы и плохое состояние организма, поскольку видим в них два разных момента телесности: первый – фундаментальный, устойчивый, медленно меняющийся и второй – более ситуативный. Так, даже физически здоровый человек при сильном истощении – голоде, травмах, недостатке сна – может почувствовать себя одиноким. Реальной причиной такого одиночества будет ослабление в норме сильного организма. Человек же с исходно слабой нервной системой в целом больше подвержен переживанию уязвимости, частной вариацией которого является переживание одиночества.

Эти две причины, строго говоря, не являются предметом философского рассмотрения, но мы находим нужным упомянуть их, так как для целостного понимания одиночества они крайне важны. Как метко по этому поводу однажды заметил в своей лекции физиолог Д. Жуков: «Если у вас плохое настроение – побегайте». Проблема таким образом

решалась бы просто, не будь она комплексной. Как объяснить ситуации, когда физически с человеком абсолютно все в порядке, но ему одиноко? Мы полагаем, что в таких случаях причиной является нехватка смысла. Понять, что это такое, почему она возникает и каковы могут быть контрмеры – это уже философская задача.

Дискуссии о смысле жизни в обыденном сознании в первую очередь ассоциируются с философией. Парадоксально, что при этом внутри самого философского сообщества задавать вопрос о смысле жизни сегодня кажется дурным тоном: об этом неприлично говорить серьезному философу. Пристало говорить о логике, о новых онтологиях, о социально-философских проблемах, но смысл жизни – это для профанов, для людей от настоящих исследований далеких. Отрицается либо сама постановка вопроса в такой форме, либо демонстрируется пренебрежение к его сложности: вопрос-то решенный, и так всем ясно, в чем он. Психология, однако, не была столь высокомерна в исследованиях смысла, поэтому открыла относительно смыслов нечто важное, к чему полезно было бы присмотреться и современной философии. В первую очередь мы имеем в виду созданный В. Франклом проект логотерапии. Впервые в современной истории открыто был высказан и систематически обоснован тезис о том, что смысл – метафизическая реальность – прямо влияет на физическое, в том числе психическое состояние человека. Суммируя идеи В. Франкла предельно сухо и сжато, можно сказать, что духовная жизнь человека – метафизика человека – прямо и непосредственно влияет на физику человека, работу его психики и тела. Конкретный механизм такой связи непонятен, но факт ее очевиден многим наблюдателям, в первую очередь психотерапевтам, психиатрам, социальным работникам, работникам религиозных организаций, т. е. специалистам, чаще других наблюдающим такое влияние на практике.

Здесь необходимо пояснить, что же конкретно мы имеем в виду под «духом», «духовной ситуацией» и тому подобными формулировками, противопоставляя это тому, что мы называем «физическим», да еще и включая в понятие «физического» человеческую психику, часто выделяемую в область «ментального» в философии сознания. Мы исходим из следующей рабочей посылки: внутренняя реальность человека конституируется психическим и духовным. Психическое есть физически детерминированное измерение человека. Связь психики и тела, а через тело связь психики и мира физических явлений сегодня уже не вызывает сомнений и продемонстрирована во множестве экспериментов. Это позволяет нам отнести психическое к области физических явлений. Внутренняя реальность человека, однако, несводима к психическому измерению, но имеет недетерминированную, свободную составляющую, которую мы называем «дух». Мы обозначили рабочую гипотезу без приведения аргументов в ее пользу, поскольку это исходная гипотеза, необходимая нам для прояснения сущности связи между одиночеством и смыслом. Мы можем привести те слабые аргументы в ее пользу, что она популярна в самых разных культурах и удобна в качестве отправной точки для дальнейшего рассуждения о внутренней жизни человека. Опровергающие существование человеческой свободы концепции подталкивают к рассмотрению человека

как мыслящей и переживающей вещи, что, на наш взгляд, является исследовательским тупиком – никакое дальнейшее философское рассмотрение человека с этой позиции уже невозможно, поскольку человек перестает быть предметом метафизики, становясь исключительно предметом внимания физики.

Это отступление было необходимо, чтобы прояснить нашу исходную исследовательскую установку в отношении связи смысла и одиночества. Такая необходимость возникла по следующей причине: смысл не является понятием из области физического мира, а значит, и из области психических явлений. Смысл – это то, что человек ощущает с помощью духа, а не с помощью тела или психики. С этой точки зрения можно рассматривать дух, как «орган смысла» подобно тому, как ухо является органом слуха. Этот орган способен, как и другие наши чувства, улавливать не только наличие чего-то, но и тонко реагировать на отсутствие. В ситуации переживания одиночества человек ощущает нехватку смысла, но рационализирует это как нехватку общения или близких отношений с людьми.

Можно было бы поставить на этом точку: переживание бессмысленности равно переживанию одиночества. Такое грубое приближение не кажется нам достаточным. Что порождает переживание бессмысленности? Для ответа на этот вопрос необходимо прояснить хотя бы предварительное понимание смысла относительно человеческой жизни.

Вот как, к примеру, описывают смысл жизни И. Т. Фролов и П. С. Гуревич: «...подлинный смысл жизни, «тайна бытия» человека, заключен в содействии разрешению назревших задач общественного развития, в созидательном труде, в ходе которого формируются предпосылки для всестороннего развития личности. Лишь такая форма жизнедеятельности человека обладает объективной ценностью и смыслом» [13]. Данное определение подчеркивает связь смысла и ценности. В качестве рабочей гипотезы определим смысл как ощущение значимости действия, по причине связи этого действия с ценностью. Причем связь эта такова: действие каким-то образом приближает реализацию ценности. Кажется, что такое определение не говорит нам ничего о конечной природе смысла, но только прячет его за понятием ценности. Однако это не так, поскольку прояснить, что такое ценность на практике оказывается несложно – набор ценностей более-менее универсален: это, например, истина, красота, справедливость. Каждый конкретный конечный список может содержать разные ценности, но в значительной мере такие закрытые списки будут пересекаться. Подобное пересечение образует универсальные ценности. Итак, подведем итог: смысл – это ощущение, что действие приближает к ценности. Субъективно это вряд ли кем-то переживается именно так, чаще люди сообщают о том, что какое-то дело им интересно, увлекательно, захватывающе и т. п. На наш взгляд, за подобной поглощенностью какой-то деятельностью всегда лежит ощущение ее осмысленности, переживание продвижения к какой-либо ценности, являющейся для человека предельным благом.

Прояснив понятие смысла, вернемся к его связи с одиночеством. Выше мы высказали тезис, что одной из причин

одиночества как переживания является нехватка смысла. По какой-то причине человек не ощущает, что его действия направлены к чему-то ценному. Это заставляет его ощущать себя уязвимым. При этом он может принять такое переживание этой специфической, порожденной смыслодефицитом уязвимости, потребности в помощи за нехватку близкого общения с другими людьми. Определенная поверхностная логика в такой рационализации есть: «нет близкого общения – не получишь и помощи, ведь чужие люди помощь не дают, дают только близкие». Как и в случае с любой рационализацией, если человек всерьез верит в такое объяснение и начинает искать расположения других людей вместо того, чтобы в деятельности обнаружить личные смыслы, это может обернуться жизненной катастрофой для него. Лечить одиночество такой этиологии наращиванием социальных контактов – это лечить рак микстурой от кашля. Но это именно то, что люди часто делают, поверхностно установив причину тяжелого переживания.

Какие рекомендации можно было бы высказать в случае одиночества такого происхождения? В. Франкл определяет более широкий класс болезненных состояний, вызванных дефицитом смысла, под названием «ноогенные неврозы». Подклассом такого невроза, на наш взгляд, можно считать одиночество. В. Франкл рекомендует опытным и спекулятивным путем (пробуя и воображая) отыскивать любые личные смыслы. Он утверждает, что смысл – это не то, что конструирует человек произвольно, но нечто объективно наличествующее в реальности, требующее, однако, для своего отыскания действий со стороны человека. Смыслы, по В. Франклу, скрыты в каждой реальной ситуации, они «ждут» того, что их обнаружат, как спрятанные в комнате новогодние подарки для детей. Он прямо советует своим пациентам задавать себе вопрос «Какой смысл для меня может быть скрыт в этой ситуации?». Заметим, что человек хорошо приспособлен к осмысленному видению реальности. Это проявляется и в феномене апофении, и в том, что некоторые люди достаточно легко мыслят нарративно: сценариями, историями – не только режиссеры, писатели и политики – такое «организующее» события в историю мышление доступно в норме вообще всем людям. На наш взгляд, совет активно подходить к поиску личных смыслов абсолютно оправдан: ожидание, что внимание само наткнется на смысл не так эффективно, если бы это происходило так, люди вообще не страдали бы от ноогенных неврозов.

Задавать вопрос относительно личного смысла развивающейся истории – это спекулятивная часть поиска смысла. Скажем несколько слов также и относительно опытной части. Под ней мы понимаем практическое испытание новых действий. Перебирая разные виды деятельности, человек, даже не ища в них смысла активно и специально, может все же наткнуться на него просто в ходе перебора, ощутить, что какая-то деятельность откликается в нем как устремленная к ценности. Часто именно это стихийно делают родители, стремящиеся записать детей «на все», или скукающие люди, начинающие экспериментировать и пробаовать что-то новое.

Резюмируем наше рассуждение. Одной из причин одиночества может являться нехватка смысла. Смысл – это

ощущение приближения к ценности. Ценность – это предельное благо. Например, красота, справедливость, истина и т. п. Если одиночество такого типа опознается как нехватка общения, человек избирает неверную стратегию его преодоления. Верной стратегией будет отыскание смыслов деятельности. Отыскивать их можно спекулятивно, с помощью воображения и рассуждения, а также задавая себе вопрос о смысле этой конкретной ситуации лично для себя, или опытно, путем практических проб новых видов деятельности.

Человечество, если и не поборолось окончательно, то уже усмирило и сдерживает многие болезни. Мы не разделяем взгляд некоторых исследователей на принципиальную неустранимость одиночества человека. Получившее большее распространение в современном мире одиночество однажды, возможно, станет для людей такой же исторической экзотикой, как оспа – известная больше по описаниям, чем из опыта.

1. Кьеркегор С. Болезнь к смерти. Изложение христианской психологии ради наставления и пробуждения // Кьеркегор С. Страх и трепет. М. : Республика. 1993. С. 249–350.
2. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. М. : Политиздат, 1990. 415 с.

3. Сартр Ж.-П. Первичное отношение к другому: любовь, язык, мазохизм // Проблема человека в западной философии. М. : Прогресс. 1988. С. 207–228.
4. Хайдеггер М. Время и бытие // Метафизика. 2011. № 1. С. 205–224.
5. Бердяев Н. А. Смысл истории. М. : Мысль, 1990. 176 с.
6. Шестов Л. И. На весах Иова (Странствования по душам). М. : АСТ ; Харьков : Фолио, 2001. 464 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
8. Фромм Э. Бегство от свободы. М. : Прогресс, 1990. 272 с.
9. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия. М. : Смысл, 2000. 358 с.
10. Ялом И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти. М. : Эксмо, 2009. 352 с.
11. Кон И. С. Многоликое одиночество // Знание – сила. 1986. № 12. С. 37–42.
12. Маркс К. Экономические рукописи. 1857–1859 гг. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М. : ИПЛИ, 1969. Т. 46. Ч. 2. С. 213–214.
13. Смысл жизни // Философский словарь / под общ. ред. И. В. Фролова. М. : Республика, 2001. URL: <http://padaread.com/?book=41856&pg=715> (дата обращения: 01.04.2018).

© Мосиенко М. К., 2018

УДК 130.2

А. Б. Николаева
A. B. Nikolaeva

СОИЗМЕРИМОСТЬ БИОГРАФИЧЕСКОГО ОПЫТА И ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО МЕТОДА

В статье рассматриваются понятия герменевтического метода и биографического опыта в их взаимосвязи. Дается развернутое определение этих ключевых дефиниций и осуществляется их сопоставительный анализ, в ходе которого выявляется возможность взаимодействия герменевтики и современного жизнеописания.

Ключевые слова: биография, герменевтика, научно-биографический опыт, герменевтический метод.

THE COMBINANCE OF BIOGRAPHICAL EXPERIENCE AND THE HERMENEUTIC METHOD

The article deals with the concepts of hermeneutic method and biographical experience in their interrelation. A detailed definition of these key definitions is given and their comparative analysis is carried out, during which the possibility of interaction between hermeneutics and modern biography is revealed.

Keywords: biography, hermeneutics, scientific and biographical experience, hermeneutic method.

На сегодняшний день мы наблюдаем повышение исследовательского интереса к герменевтической сфере философской науки. Герменевтика проявляет себя в качестве особого интерпретационного метода в самых разных областях: в науке, искусстве, культуре и даже в повседневности. Важной чертой герменевтического знания является осмысление жизненного мира индивида, что оказывается главной особенностью биографического жанра. Личность конкретного человека как субъекта деятельности и как субъекта собственной жизни становится основой любого биографического произведения. Учитывая сколь существенные жанровые трансформации проходит современная биография, герменевтическая интерпретация ее текстуально-семантических

особенностей приобретает высокую научную ценность и актуальность. На этом основании можно ставить вопрос о соизмеримости и взаимодокладательности биографического опыта и герменевтического метода. На наш взгляд, этот процесс развивается в нескольких направлениях.

Герменевтический метод онтологизирует процесс осмысления, интерпретации как в отношении текста, так и в направлении события. Текст в герменевтической трактовке позволяет осуществить дальнейшее движение мысли и начать, и продолжить процесс научной или культурной рефлексии. «Шлейермахер сформулировал основную цель герменевтического метода: понять автора и его труд лучше, чем он сам понимал себя и свое творение» [1, с. 83]. Интер-

претационный биографический опыт соотносится с герменевтическим методом в этом направлении: понимание творчества автора осуществляется при помощи бахтинского культурно-экзистенциального диалога, позволяющего раскрыть онто-гносеологические закономерности в созданном тексте. При этом соизмеримость биографического опыта и герменевтического метода в данной точке может быть понята двояко: «если у западных герменевтов логика понимания от «интерпретации текста к диалогу», то у М. Бахтина наоборот – от диалога к интерпретации» [2, с. 69]. Другими словами, диалоговость, также составляющая одну из граней пространства жизнеописания, часто рождает интерпретационный процесс, но и феномен герменевтического метода может привести к формированию биографического опыта. В результате этого соизмеримость истории, как отмечает Ю. И. Сватко, становится инобытием смысла, игрой: «в инобытии она становится явлением понимания в бытии-знании. В инобытии – мнение» [3, с. 90]. Мнение об истории в целом или о конкретном ее отрезке можно высказать и путем обращения к личности ученого, писателя, музыканта. Этот классический тезис биографов остается и на сегодняшний день одним из ведущих во всей биографике и биографистике. Этот тезис в философско-герменевтическом контексте анализируется как историческое инобытие уже не в *общих* событиях и фактах, а в событиях, деятельности и мировоззрении *субъекта* науки.

Такая идея задает новое направление соизмеримости биографического опыта и герменевтического метода, связанное с особым, историко-герменевтическим, исследованием жизненного пути ученого. «Жизненный путь – это не только события жизни личной и окружающей среды, но переживания по их поводу, эмоциональное к ним отношение. Деятельность человека можно понять лишь принимая во внимание его чувства, эмоции» [4, с. 28]. В таком случае актуализируется вопрос и о смысложизненных ориентациях героя биографии, его духовных установках и тех самых ценностях и целях, которые вновь подтверждают субъектно-социальный, индивидуально-коллективный, личностно-исторический характер повествования. «Вопрос о бытии, о его смысле, есть, в том числе, вопрос об интерпретации бытия» [5, с. 29]. Жизненный путь и жизненный мир субъекта – это факт исторического инобытия, герменевтически трансформированный в биографическом тексте. Как отмечает В. Г. Кузнецов, «герменевтическое искусство должно стремиться к устранению различия между современными и первоначальными читателями, к снятию «барьеров», препятствующих пониманию текста» [1, с. 85]. Интерпретация и понимание текста жизнеописания предполагает прежде всего понимание особенностей мира и пути деятеля науки или деятеля искусства (творчества), т. е. того же исторического инобытия, и только затем – произведения в целом. Здесь действуют все те же фигуры: автора, читателя, интерпретатора, реципиента – они диалогизируют процесс понимания или создания текста биографии, и это, по мнению Г.-Х. Гадамера, является основой уже герменевтической интерпретации.

Еще одним вектором соизмеримости указанных феноменов становится процесс вопрошания, провоцирующий реконструкцию и рефлекссию. Вопрос всегда каузален, особенно если иметь в виду вопрос о субъекте, задаваемый

в историко-философском ключе. Контекст вопроса характеризует его адресность и реципиентность, а также определяет смысл и суть ожидаемого ответа. Процесс научно-биографического вопрошания соизмеряет биографический опыт с герменевтическим методом также на диалогово-интерпретационной основе (между автором и его героем, текстом и интерпретатором, произведением и читателем). Логичность процесса вопрошания обуславливает логичность и процесса понимания и дальнейшей интерпретации. Постоянная взаимосвязь вопроса и ответа присутствует во всех формах текстуального: литературной, научно-исследовательской, публицистической, биографической. Дихотомия «вопрос – ответ» в случае интерпретации и создания научной биографии – это конструирование живого, динамичного текстуального пространства. Текст понимается и толкуется на основании верно сформулированных и верно воспринятых вопросов, которые чаще всего задает сам автор, что вновь обосновывает наличие фактора его субъектности. Следует отметить, что процесс вопрошания и ответа – это уже экзистенциально-герменевтический диалог, всегда возникающий на методологической платформе и создания, и интерпретации биографии как исследовательской области. «В данном коммуникативном акте присутствуют герменевтические категории, которые направляют общение в русло, определенное герменевтическими правилами. Чтение и интерпретация текста – это разговор, как пишет Гадамер в «Истине и методе» [6, с. 24]. Исследовательско-реконструкционная, экзистенциально-герменевтическая «игра выявляет смысл, когда преобразовывается в конкретную разговорную структуру... вопроса и ответа» [6, с. 25]. Все это в совокупности онтологизирует коммуникационный процесс, осуществляемый в герменевтическом пространстве жизнеописания.

Сам по себе биографический метод основан на наблюдении, результаты которого интерпретируются самим биографом. Биографический метод вмещает в себя образ Я и феномен субъектности, жизненный выбор, опыт и проблему роли личности в истории, а также опосредованно связан со спекулятивной философией и с эпистемологическими исследованиями персональной истории. В статье В. Ф. Деятко биографический метод представлен с социологическим оттенком: сам факт роли личности человека в истории, в истории науки и в развитии социума, а также общей культуры должен оцениваться и с этих позиций. Анализ биографического метода и результатов его применения междисциплинарен, что углубляет интерпретационно-вопросительный вектор соизмеримости первого с герменевтическим опытом. Существует особый метод «понимающей герменевтики», который синтезирует «принципы психологии, философии, литературоведения и этнографии, что дает основу для развития внутри социальной философии методологической базы, способной объединить принципы гуманитарного и естественно-научного знаний. Метод “понимающей герменевтики” позволяет рассматривать культуру как знаковое пространство, что требуется современными философами и социальными антропологами» [7]. Культура жизнеописания в аспекте соизмеримости биографического метода и герменевтического опыта предстает прежде всего в качестве знакового пространства, анализ которого осуществляется с междисциплинарно-семиотических позиций, становясь тем самым методом глубокой

интерпретации. Герменевтический опыт, способствующий динамике современного биографического метода, регулируется мыслительным процессом, который оказывает влияние на когнитивно-рефлексивные трансформации в пространстве жизнеописания. Герменевтический опыт способствует проверке этих когниций и закономерностей, постмодернистской модификации канонов и общебиографического знания. Как отмечает А. Абдуллин, «сознание проверяет явившееся знание... Рефлексивная природа сознания позволяет ему обнаруживать в знании само себя и в то же время отличать себя от него» [5, с. 23]. Таким образом, сознание автора биографии (и, что важно, ее героя) изменяет себя в рефлексивном процессе, конституируя тем самым герменевтический опыт интерпретации и вопрошания, что определенным образом толкует Гадамер: «Диалектика опыта получает свое подлинное завершение не в каком-то итоговом знании, но в той открытости для опыта, которая возникает благодаря самому опыту» [8, с. 419]. Другими словами, герменевтическое сознание рефлексивно и диалогово, и именно оно формирует опыт такого рода, ценный для биографического диалога, реконструкции, метода. Соизмеримость герменевтического опыта и биографического метода, вычисленная в данном векторе вопрошания и интерпретации, должна быть понята также в исключительно интенциональном направлении: жизненный мир как «свобода эмоциональных состояний» [9, с. 17] и как свобода мировоззренческого и деятельностного выбора индивидуален.

Как видим, мы подошли не только к интерпретационно-вопросительному аспекту со-деятельности герменевтического опыта и биографического метода, но и к интенционально-рефлексивному. Оба аспекта очевидным образом коррелируют между собой: «понимание – основная ипостась рефлексии... высказанная рефлексия есть интерпретация» [10, с. 4]. Поэтому рефлексия интенциональна и онтологична – этими же особенностями обладает в итоге и сама интерпретация жизненного мира субъекта. Системомыследеятельность в современном биографировании объединяет коммуникацию, рефлексии и интерпретацию как интенционально-герменевтическую процедуру. При этом важно обратить внимание на взаимодополняемость понятий интенциональности (Э. Гуссерль) и интенсинальности (Д. Фреге): «интенциональность есть направленность пробужденной средствами текста рефлексии на «душу», в результате чего из нозем рождаются смыслы, интенсинальность же есть эпистемологическая ориентированность на смысл как противоположность содержанию и значению» [11, с. 4]. Интенсинальная рефлексия смыслообразующая, а интенциональность сознания, по словам Богина, составляет основу действия по пониманию текста. Душа в оценке исследователя предстает в качестве онто-коммуникативной конструкции, что оказывается первостепенным в процессе биографической реконструкции и ценным в соизмеримости герменевтического опыта с биографическим методом. Интенциональный объект оказывается осмысленным и несущим интенсинальность.

Рассмотренная корреляция между рефлексивным и интерпретационным аспектами пространства современной биографии отличается феноменологическим оттенком: «необходимое условие феноменологического анализа... заключается в том, чтобы внимание исследователя было

направлено не на внешний мир, а на само сознание, ибо именно оно в конечном счете является источником как научного, так и донаучного знания» [12]. Это – феноменологическая редукция, ценная как в понимании соизмеримости герменевтического опыта и биографического метода, так и в общем осмыслении закономерностей исследуемого нами пространства, направленных на анализ конкретного жизненного мира и особенностей сознания субъекта. По мнению Хайдеггера, только герменевтическое истолкование может дать глубокую характеристику человеческого существования, поэтому феноменология Хайдеггера герменевтична, поскольку экзистенциальна, а не интенциональна, как у Гуссерля. П. Рикер отмечал, что интенциональность – волевой акт и в меньшей мере мыслительный, однако именно он указал на возможность истолкования при помощи герменевтического метода письменных документов, т. е. текстов («Текст как модель: герменевтическое понимание»). Следовательно, феноменологическая герменевтика доказывает свои позиции в интерпретации историчности жизненного мира субъекта, в рефлексивности относительно особенностей его деятельности. «Целью подобной интерпретации является не объективная реконструкция исследуемых явлений, не теория их, а осознание неповторимости человеческого существования, роли традиций в жизнедеятельности человека» [12]. Интересен тот факт, что Ф. Аст различает сферы исторического, грамматического и духовного, которым соответствуют герменевтика смысла, буквы и духа. Шлейермахер, рассматривавший это утверждение Аста, указывает на очевидность герменевтики смысла, но сомневается в необходимости и даже возможности герменевтики духа и особенно буквы, хотя предполагает наличие между ними некоей взаимосвязи. Это возвращает нас к осознанию масштабности идеи историчности жизненного мира, реализованной в рамках биографии в целом. Соизмеримость герменевтического опыта и биографического метода, вычисленная в нескольких векторах, обуславливается именно этой идеей: интерпретация и рефлексия, процесс вопрошания и реконструкции, динамика экзистенциального диалога сходятся в пространстве жизнеописания. На наш взгляд, в современном жизнеописании соединяются герменевтика смысла, буквы и духа на основе окончательного осмысления особого психологизма в интерпретации и создании текста.

Важно отметить, что взаимодоказательность герменевтического опыта и биографического метода, упомянутая выше, подразумевает и феномен взаимоперехода: герменевтический метод нередко становится опытом, а биографический опыт, в свою очередь, обретает методологический статус. Этим процессом также доказывается возможность их соизмеримости. Интерпретационно-рефлексивный коррелят, ставший следствием такого анализа, позволяет вернуться к одному из основных аспектов исследования: научно-биографическому нарративу как иллюстратору темпорально-рефлексивного пласта всего текстуального пространства жизнеописания. Это позволит установить более четкую междисциплинарную взаимосвязь: в создании и интерпретации научной биографии участвуют основные методы наук общего гуманитарного цикла. Историко-герменевтическая сущность жизнеописания раскрывается и осмысливается путем обращения к нарративно-дискурсивной сфере темпораль-

ности и рефлексивности биографического знания: становится полностью очевидным факт взаимовлияния методов семиотики, психологии и персонологии, интеллектуальной истории и герменевтики.

1. Кузнецов В. Г. Становление герменевтического обоснования гуманитарных наук (Герменевтика Ф. Шлейермахера и В. Дильтея) // Проблемы логики и методологии научного познания. М., 1988. С. 80–96.
2. Глухих Н. И. Личность в герменевтическом поиске смысла // Личность, творчество и современность : сб. науч. тр. Красноярск, 2001. Вып. 4. С. 65–69.
3. Сватко Ю. И. Онтология интерпретации // Понимание как усмотрение и построение смыслов. Тверь, 1996. Ч. 2. 167 с.
4. Петровская И. Ф. Биографика: введение в науку и обозрение источников биографических сведений о деятелях России 1801–1917 гг. СПб. : Петрополис, 2010. 384 с.
5. Абдуллин А. Р. Философская герменевтика: исходные принципы и онтологические основания. Уфа : Изд. Башкирского ун-та, 2000. 60 с.
6. Болдонова И. С. О диалоговости герменевтики Г.-А. Гадамера // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. Вып. 6. С. 21–25.

7. Кистова А. В. Методологическое значение «понимающей герменевтики» Вильгельма Дильтея для социально-философского исследования современных социокультурных феноменов // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9331> (дата обращения: 19.01.2018).

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

9. Богин Г. И. Интенциональность как средство выведения к смысловым мирам // Понимание и интерпретация текста. Тверь, 1994. С. 8–18.

10. Богин Г. И., Романов А. А. Методологические, лингвистические и дидактические аспекты герменевтики. Вмesto предисловия // Понимание и рефлексия. Тверь, 1992. Ч. I. С. 3–8.

11. Богин Г. И. Смысловые эффекты интенциональности // Понимание и рефлексия. Тверь, 1992. Ч. 2. С. 3–7.

12. Бабушкин В. У. Феноменологическая философия: критический анализ // URL: <http://psylib.ukrweb.net/books/babus01/txt01.htm> (дата обращения: 19.01.2018).

13. Арапов О. Д. Метафизика интерпретации // Вестник Томского государственного университета. 2010. Вып. 334. С. 28–31.

© Николаева А. Б., 2018

УДК 101.9

В. Н. Пинчук
V. N. Pinchuk

А. В. ЛУНАЧАРСКИЙ КАК «ФИЛОСОФ НА ТРОНЕ» СОВЕТСКОЙ НОМЕНКЛАТУРЫ

Анализируются мировоззренческие идеи яркого представителя советской номенклатуры А. В. Луначарского, которого от других советских чиновников отличала многогранная философская эрудиция и своеобразие аксиологических, гносеологических, эстетических и этических взглядов. Проведенное исследование позволило выявить, что Луначарский, как и все другие советские государственные деятели, был ортодоксальным марксистом, для которого был непререкаем авторитет Ленина. Вместе с тем со школьных лет его интересовали различные философские течения, и он даже старался создать собственную философскую систему. Его философские представления достаточно оригинальны и требуют вдумчивого исследования, а ораторские приемы достойны подражания.

Ключевые слова: номенклатура, философия, марксизм, материализм, идеализм, ленинизм, социализм, эстетика.

A. V. LUNACHARSKY AS “THE PHILOSOPH ON THE THRONE” OF THE SOVIET NOMENCLATURE

The ideological ideas of the bright representative of the Soviet nomenclature A.V. Lunacharsky are analyzed. He was distinguished from other Soviet officials by the multifaceted philosophical erudition and uniqueness of axiological, epistemological, aesthetic and ethical views. The conducted study revealed that Lunacharsky, like all other Soviet statesmen, was an orthodox Marxist, for whom Lenin's authority was indisputable. At the same time, from the school years he was interested in various philosophical currents, and he even tried to create his own philosophical system. His philosophical ideas are quite original and require a thoughtful study, and oratorical techniques are worthy of imitation.

Keywords: nomenclature, philosophy, Marxism, materialism, idealism, Leninism, socialism, aesthetics.

Как ни велик вред от злых, но вред от добрых еще больше.

Фридрих Ницше

Среди советских номенклатурных работников особо выделяется Анатолий Васильевич Луначарский – первый

наком просвещения Советской России с октября 1917 г. по сентябрь 1929 г. В своих воспоминаниях его жена Н. А. Луначарская-Розенель отмечала его огромную любовь к чтению: «Чтение было для Анатолия Васильевича такой же необходимой частью его существования, как дыхание, как биение сердца. Чтение было для него и работой и отдыхом». Когда

в 1933 г. Луначарский лечился в санатории в Париже и «уже почти не вставал с постели», жена покупала ему в киоске каждый день «рацион прессы»: «Правду», «Юманите», «Матэн», «Таймс», «Морнинг пост», «Фигаро», «Секоло», «Гадзетта ди Рома», «АВС», «Фоссише цейтунг», «Винер цейтунг», «Журналь де Женев», «Бунд» и другие издания [1, с. 5–6, 16].

Необыкновенно яркую характеристику Луначарскому дал в своем очерке Лев Троцкий. Он отмечал, что уже со школы будущий нарком просвещения всех «поражал разносторонней талантливостью», проявлявшейся в сочинении стихов, прозы и в незаурядном ораторстве, а также в том, что он «легко схватывал философские идеи». Будучи двадцатилетним юношей, «он способен был читать доклады о Ницше, сражаться по поводу категорического императива, защищать теорию ценности Маркса» [2, с. 367]. К другим чертам характера Луначарского Троцкий относил «мягкую покладистость» и отсутствие «мелкого тщеславия». Самым, видимо, крупным недостатком в натуре Луначарского Троцкий считал то, что на него легко влияют другие. *«Всю свою жизнь Луначарский поддавался влиянию людей, нередко менее знающих и талантливых чем он, но более крепкого склада»* (выделено мной. – В. П.). Оказывается Луначарский к большевизму пришел через врача и философа Богданова (Малиновского). В годы реакции (1908–1912 гг.) Луначарский вместе с Горьким «отдал дань мистическим исканиям» и стал «изображать социалистический идеал как новую форму религии». В результате этого между ним и Лениным возникла вражда, длившаяся до 1917 г. [2, с. 369].

Троцкий подчеркивал, что как народный комиссар просвещения Луначарский «был незаменим» в отношениях «со старыми университетскими и вообще педагогическими кругами» и ему *принадлежит «немалая заслуга» в том, что «дипломированная интеллигенция» повернула в сторону Советской власти* (выделено мной. – В. П.). Заканчивая очерк, Троцкий отметил, что именно благодаря своей покладистости Луначарский примирился со сталинским переворотом, но до конца своей жизни оставался в рядах советских чиновниках «инородной фигурой» [2, с. 369–370].

Луначарский вспоминал, как формировалась его философия. С работами Маркса и Энгельса он познакомился уже в гимназические годы, и его революционное мировоззрение «сразу определилось как более или менее марксистское». Как утверждал Луначарский, первый том «Капитала» был им «проштудирован вдоль и поперек». Особенно ему понравилась книга марксиста Струве 1894 г. «Критические заметки к вопросу об экономическом развитии России». Он так и отмечает: «Колоссальное впечатление произвело на нас появление первой книги П. Струве» [3, с. 16]. В своих воспоминаниях Луначарский рассказывал о своем увлечении различными философскими направлениями и системами, в том числе и идеалистическими. Особенно он интересовался Спенсером и эмпириокритицизмом. Более того, Луначарский «пытался создать эмульсию из Спенсера и Маркса» [3, с. 18]. Это ему не удалось, но он «чувствовал, что необходимо подвести некоторый серьезный позитивный философский фундамент под здание Маркса». философ

Авенариус, представитель эмпириокритицизма, также имел большое влияние на молодого революционера: «Занятия под руководством Авенариуса... оставили глубокий след на всю мою жизнь». Кроме того, Луначарский полагал, *«что эмпириокритицизм является самой лучшей лестницей к твердыням, воздвигнутым Марксом»* (выделено мной. – В. П.) [3, с. 20].

В советский период Луначарский подвергался критике за свои увлечения идеализмом. Так, в книге О. А. Павловского отмечено: «Известно, что по ряду вопросов Луначарский оказывался в плену идеалистических философских заблуждений. Таково было, например, его увлечение махизмом и богостроительством...» (выделено мной. – В. П.) [4, с. 8]. Далее Павловский рассуждал: «Очевидно, у молодого Луначарского было такое прочтение и восприятие работ марксизма, которое не позволило ему в то время понять цельной философской основы этого учения. Штудирова еще в юности «Капитал», он прошел мимо его коренных философских проблем...». Увлеченность же Луначарского эмпириокритицизмом Павловский объяснил так: «В то время он не понимал абсолютной несовместимости философии марксизма и эмпириокритицизма, не сумел разглядеть, что за тонко обыгранными спекулятивными рассуждениями Р. Авенариуса и Э. Маха о чувственном опыте скрывается субъективно-идеалистическая сущность их философии. *Поддавшись общей моде увлечения махизмом, Луначарский не видел пропасти, отделяющей марксизм от махизма»* (выделено мной. – В. П.) [4, с. 41–42].

В 1895 г. после окончания гимназии Луначарский уехал учиться в Цюрих и здесь встретился с Г. В. Плехановым, который способствовал эволюции его философского мировоззрения. Более того, Луначарский полемизировал с корифеем русского революционного движения: «По молодости лет я тогда никого не боялся, и свои воззрения защищал с величайшей запальчивостью и дерзостью. Конечно, мне немало досталось от Плеханова. Его нападения на Авенариуса были, однако, слабыми, ибо для меня, знавшего в то время своего Авенариуса насквозь, сразу стало видно, что Плеханов даже не читал его, а судит о нем понаслышке. *Зато, конечно, переворот произвела во мне необыкновенно тонкая критика Шопенгауэра, которого я в то время изучал, и настоящий дифирамб, вдохновенный и глубокий, который Плеханов произнес в честь Шеллинга и Фихте»* (выделено мной. – В. П.) [3, с. 21]. Разговор с Плехановым задал новое направление в его занятиях философией. «Первым и непосредственным результатом моей беседы с Плехановым было то, что я на другой день отправил томы Шопенгауэра назад в библиотеку и навалил у себя на письменном столе томы Фихте и Шеллинга. *Я вынес из изучения их бесконечное количество радости, и на всю жизнь, до сегодняшнего дня, я чувствую огромное благотворное влияние исполинов немецкого идеализма на мое мирозерцание...*» (выделено мной. – В. П.) Благодаря им я сумел также оценить высокое и самостоятельное значение Фейербаха» [3, с. 22].

Затем Луначарский предполагает, что Плеханов, обратив его внимание «на великих идеалистов Германии», хотел, чтобы и он также подошел к пониманию Маркса, но в итоге

у Луначарского «получилось другое представление о марксизме», которое отразилось позднее в его труде «Религия и социализм» и вызвало «горячую и враждебную отповедь Плеханова» [3, с. 22]. Дело в том, что в книге «Религия и социализм» и в ряде статей периода 1908–1911 гг. Луначарский развивал идеи «богостроительства», суть которых состояла в том, что и религию и социализм объединяет вера в счастье [5, с. 42, 49]. Не разделял Луначарский и увлечения Плеханова энциклопедистами и материалистами XVIII века: «Я и сейчас люблю их, особенно Гельвеция и Дидро, но, тем не менее, они стоят несколько в стороне от моего мирозерцания». У Луначарского сложилось мнение, что Плеханову «его вечные друзья Гольбах и Гельвеций из предшественников марксизма были роднее, чем великие идеалисты» [3, с. 22, 60].

Представление о том, каким был Луначарский как советский чиновник, дают воспоминания поэтов Корнея Ивановича Чуковского и Георгия Владимировича Иванова. Чуковский являлся не только свидетелем, но и участником приема посетителей Луначарским. Он вспоминал, что в 1918 г. народный комиссар просвещения жил в Петрограде «в маленькой невзрачной квартире», которую «всякий день осаждали десятки людей, жаждавших его совета и помощи». В числе посетителей были педагоги, рабочие, изобретатели, библиотекари, футуристы, художники различных направлений, философы, балерины, певцы, поэты, артисты и другие. Уже к девяти утра квартира «набивалась народом». Среди посетителей Чуковскому запомнились режиссер Мейерхольд, психиатр Бехтерев, академик Ольденбург, романист Ясинский, художник Анненков и другие. Сама атмосфера приема характеризуется Чуковским следующим образом: «Все к нему... за советом и помощью, а он сидит в комнатенке один – и каждого встречает с таким жадным, живым интересом, словно с давнего времени только думал о том, как бы познакомиться с тем человеком, потолковать и, если нужно, поспорить» (выделено мной. – В. П.) [6, с. 401–403].

Встреча Чуковского с Луначарским началась так: «Сомноу он стал спорить после первых же слов. – Нет, – говорил он, – вы делаете большую ошибку. Вы все время восхваляете этого вашего Уитмена за то, что он будто бы поэт демократии. Но что такое демократия? Мещанство! Хитрая ширма для обмана трудящихся! Республика мелких собственников!» (выделено мной. – В. П.). Потом Луначарский, стараясь убедить Чуковского в своей правоте, произнес целую речь, которая «текла без запинок и пауз». С восхищением Чуковский отмечает: «Без малейшего напряжения памяти он тут же процитировал стихи не только Уолта Уитмена, но и Верхарна, и Тютчева, и Жюль Ромена. Вообще стихов он знал множество на трех или четырех языках и любил декламировать их – тоже в несколько театральной манере. Прослушав речь Луначарского, Чуковский не принял полностью его «истолкование поэзии Уолта Уитмена» и постарался возразить: «Я смущенно заявил ему об этом, и, помню, мне очень понравилось, как терпимо, уважительно, без малейшей заносчивости выслушивает он мои возражения». [6, с. 403, 404].

Г. Иванов подробно описал, как Луначарский проводил прием в Зимнем дворце: «Народный комиссар сидит в ка-

бинете... за «декадентским» письменным столом белого дуба». В приемной «смесь одежд и лиц»: итальянский скульптор пришел с проектом памятника Лассалю, актриса из «Аквариума» просит о переводе в Мариинский театр, старая княгиня «с трясущейся головой» жалуется «на Совет, грабящий ее особняк», присутствуют эстеты, поэты и художники, в основном левых течений и другие посетители [7, с. 288–290]. Очень интересны сама атмосфера и порядок приема, с которыми знакомит Иванов. В приеме участвуют человек пятьдесят просителей. Организует прием секретарь Луначарского – «молодой человек, бледный, томный, с челкой на лбу, с подведенными глазами и сиреневым галстуком...». Начиная прием, «женоподобный» секретарь «грациозным жестом» отбрасывает портьеру, «отделяющую будуар-приемную от «будуара» народного комиссара». Те просители, которые стали ему «друзьями», подают знаки «меня». Секретарь задумывается и говорит: «Граждане, кто с запиской от Горького – пожалуйста». Тут же «три четверти ожидающих радостно вскакивают». Луначарский сидит, «обложенный папками, печатями, циркулярами», и, «поблескивая пенсне», перебирает «бумаги, сметы, чертежи». Когда входит посетитель, нарком просит садиться и «мельком, но «проницательно» взглянув на вошедшего», предлагает изложить дело «по возможности короче», так как он «страшно занят». Посетитель протягивает Луначарскому письмо, которое тот «пробегают» с «сурово озабоченным видом. Далее между наркомом и просителем происходит разговор о предоставлении тому отсрочки от армии. Сначала Луначарский заявляет о невозможности этого, но тут же диктует машинистке: «Военному комиссару... Прошу... В виде исключения... Отсрочку... Совершенно незаменимому... Лично мне известному». Затем обращается к просителю: «Как ваша фамилия? – Петров». Продолжает диктовать: «Лично мне известному товарищу Петрову». Довольный, «лично известный» посетитель уходит со «свежеотпечатанным отношением» [7, с. 291–294].

Философское мировоззрение Луначарского неразрывно связано с его ораторской деятельностью. Чуковский приводит два примера того, как искусно владел видный советский номенклатурный деятель различными приемами ораторского мастерства. Во время публичного диспута наркома просвещения со священником Введенским в 1925 г. тот, зачитав несколько «богоискательских» строк из книги Луначарского, спросил у аудитории: «Знаете ли, кто написал эти благочестивые строки?», и после «эффектной паузы» произнес: «Нарком Луначарский». Луначарский не стал сразу возражать Введенскому, а «долго говорил о другом» и, только сойдя с трибуны и направляясь к выходу, будто спохватившись, сказал: «Ах да! Я совсем позабыл ответить моему оппоненту... вот о тех строках, которые он сейчас процитировал. *Строки эти действительно были написаны мною. Помню, прочтя их, Владимир Ильич сказал: «Как вам не совестно, Анатолий Васильевич, писать такую чушь! Ведь за нее всякий поганый попик схватится»* (выделено мной. – В. П.). Заканчивая рассказ о публичном диспуте Луначарского с Введенским, Чуковский отметил, что Луначарский ушел с диспута «под ураган аплодисментов» [6, с. 420]. Другое

выступление Луначарского, которое Чуковский назвал как «самую сильную» его речь, какую он «когда-либо слышал», произошло «на улице перед неорганизованной и пестрой толпой». В этот день в Таврическом дворце проходил митинг «Интеллигенция и революция» и многие не успели попасть на него, в том числе и Чуковский. «Вся улица была запружена народом. Люди стекались сюда с самых далеких концов Петрограда, привлеченные волнующей темой. Толпа была настроена не то чтобы враждебно, но многие были сумрачны, иные брюзжали, а кое-где раздавались недружелюбные выкрики». Когда после митинга вышел из дворца Луначарский, то он, поглядев на толпу, неожиданно обратился к ней с речью. Чуковский стал свидетелем чуда: «озлобленные физиономии тушевались куда-то, на многих лицах засветилось сочувствие, и мне стало ясно, что этим днем завершается первый, подготовительный и самый трудный период борьбы новой государственной власти за советизацию полувраждебных и колеблющихся интеллигентских кругов и что начинается новый период: практического налаживания совместной работы» [6, с. 420–421].

Жена Луначарского вспоминала, что если Луначарского уговаривали «выступить на самую неожиданную тему», то он писал в блокноте «несколько строчек» и говорил: «Ну что ж с вами делать? Вот моя шпаргалка готова». Затем он убирал блокнот и во время выступления «почти никогда не заглядывал в него». Видимо, это был у Луначарского «план выступления». Однажды заместитель президента государственной Академии художественных наук Амаглобели попросил Луначарского выступить на торжественном вечере в ГАХН и сопровождал его весь день на различных мероприятиях, чтобы «не терять из виду». Луначарский узнал о сложной эстетико-философской теме, по которой следовало выступить только лишь за десять минут до лекции. Потом Луначарский «выступил с полуторачасовым докладом, вызвав настоящую овацию» присутствовавших там писателей и ученых. На ужине у Луначарских Амаглобели сказал: «Я не могу понять, я просто поражен: весь день я не отставал от вас ни на шаг. Мне кажется это чем-то непостижимым: ведь вы же не готовились к этому докладу!». Луначарский тут же ему ответил: «К этому докладу я готовился всю свою жизнь» (выделено мной. – В. П.) [1, с. 7, 8].

Эстетические и этические взгляды Луначарского получили своеобразное выражение в его письме к Ярославскому в 1928 г., в котором он протестует против его статьи в «Правде». В этой статье Ярославский пишет о публикациях в западных газетах и журналах фотографий жены «одного из наших ответственных товарищей в богатых костюмах, в украшениях», которые вызвали возмущение советских рабочих. Луначарский в своем письме отрицает наличие каких-то драгоценностей у его жены. «У нее есть хорошие платья для сцены, экрана, для официальных вечеров и праздников – этого требует профессия артистки». Кроме того, Луначарский приводит мнение одной немецкой газеты, что жена советского министра, будучи артисткой, «имеет право одеваться, как одеваются артистки, т. е. элегантно». Еще он гордится тем, с каким уважением к его жене относятся «крупнейшие ученые, артисты, государс-

твенные люди, в обществе которых она бывала», а также тем, что она, «говоря на нескольких языках, будучи тактичной, любезной, умной и изящной женщиной», является «украшением всякого общества» [8, с. 24, 25]. В ответном письме Ярославский объясняет, почему появилась его статья в «Правде». Она была вызвана «рядом фактов, наносящих ущерб престижу пролетарского (курсив Ярославского) государства, каким является СССР». Ярославский напомнил, что «вслед за гр. Розенель через ЦКК посылались из Парижа неоплаченные счета на несколько тысяч (курсив Ярославского) франков за наряды». Еще, по мнению Ярославского, возмутительный факт: «Когда Вы делали доклад о Ленине в Большом театре, в президиум шли записки рабочих по поводу разнаряженной гр. Розенель». В конце письма Ярославский уточняет: «Я ничего решительно не имею против того, чтобы гр. Розенель и впредь служила «украшением всякого общества». Мне кажется только то, что Вы не можете этого сказать об обществе пролетариев. А в этом вся суть» (выделено мной. – В. П.) [8, с. 26, 27].

Аксиологические и эстетические взгляды Луначарского отразились в его отношении к творческой деятельности Мейерхольда. Об этом в своих воспоминаниях рассказывал известный художник Юрий Павлович Анненков. Он утверждал, что, несмотря на заслуги Мейерхольда в создании нового театра и на «его принадлежность» к компартии, Луначарский продолжал относиться к режиссеру «с известной долей недоверчивости», которая постоянно возрастала «по мере того, как его искания все заметнее отходили от банального реализма». Сам Луначарский отмечал в своих статьях, что Мейерхольд «беззаботно» относится к содержанию и драматургии в театре и в нем «на разные лады» господствует форма. Исходя из этого существует «большая опасность пустоты с точки зрения идейной и эмоциональной». А самая большая опасность, с точки зрения Луначарского, это то, что «непредупрежденный пролетарий может быть отравлен устремлениями упадочной культуры» [9, с. 48].

Наделенный незаурядным эстетическим вкусом, Луначарский подчинил его партийным интересам. Так, его жена вспоминает, как он, ознакомившись с комедией «Самоубийца» драматурга Эрдмана, «после того как он смеялся чуть не до слез и несколько раз принимался аплодировать, он резюмировал, обняв Николая Робертовича за плечи: «Остро, занятно... но ставить «Самоубийцу» нельзя» (выделено мной. – В. П.) [1, с. 22]. Эта пьеса была написана Эрдманом в 1928 г. Главный герой ее – безработный обыватель Подсекальников склонен к самоубийству и, позвонив в Кремль, говорит: «Я Маркса прочел, и мне Маркс не понравился». В финальном монологе Подсекальников заявляет: «Я прошу немногого – ради бога, разрешите нам говорить, что нам трудно жить. Ну хотя бы вот так, шепотом: «Нам трудно жить» (выделено мной. – В. П.). Товарищи, я прошу от имени миллиона людей: дайте нам право на шепот». В конце концов, когда Сталин ознакомился с этой комедией, то запретил ее ставить. Вождь сказал: «Пьеса пустовата и даже вредна» [10, с. 28, 29].

Заканчивая наше исследование, следует отметить, что Луначарский, будучи советским чиновником, предстает

перед нами эрудированным, талантливым и добрым человеком. Но, резко отличаясь от других представителей советской номенклатуры, и в первую очередь от Ярославского и Пятакова [11], Луначарский волей-неволей служит примером того, что даже такой человек не в состоянии улучшить ту политическую систему, в которой главная ценность – социалистическое государство, а не личность. В условиях тоталитарного политического режима он вообще становится даже опасным ему, и только естественная смерть, скорей всего, спасла его от физического уничтожения, выпавшего на долю многих соратников Ленина в годы сталинского террора.

Со школьных лет Луначарский был восприимчив к различным философским идеям. Он основательно изучил работы Маркса и его последователей, серьезно интересовался знаменитым представителем социальной философии Спенсером. Его привлекали, в отличие от Ленина, философские идеи представителей эмпириокритицизма Маха и Авенариуса. Луначарский даже отошел от ортодоксального марксизма на продолжительное время (около десяти лет), увлекшись теорией богостроительства.

Несмотря на то, что в советское время (и тем более в 1930-е гг.) Плеханов стал непопулярен в стране Советов, Луначарский не боялся выражать ему благодарность за то, что он привил ему любовь к немецким идеалистам Фихте и Шеллингу. В то же время Луначарский не разделял увлечения Плеханова французскими материалистами Гельвецием и Дидро и откровенно заявлял, что они менее близки ему по мировоззрению. Это мнение дорогого стоит на фоне повального ортодоксального материалистического мировоззрения его коллег по номенклатуре.

Находясь в целом на позициях марксизма и пропагандируя ленинизм, Луначарский крайне скептически относился к демократии как к форме политического режима и считал ее средством для обмана трудящихся и предпочитал пролетарскую республику «республике мелких собственников».

Отношения Луначарского с людьми и тесная связь с народом на должности советского министра просвещения могут вызвать только одобрение и являются неплохим примером для современных отечественных чиновников. Его ораторские приемы заслуживают внимательного и отдельного исследования и использования.

К сожалению, партийная солидарность, следование курсу ортодоксального марксизма и ленинизма, обслуживание интересов диктатуры пролетариата потребовали от Луначарского участия в не всегда объективной кри-

тике знаменитого режиссера Мейерхольда и в нежелании дать разрешение на постановку оригинальной и лично ему понравившейся комедии Эрдмана «Самоубийца». К тому же работы и Мейерхольда, и Эрдмана не соответствовали требованиям утвердившегося во всех областях советской культуры метода социалистического реализма, апологетом которого Луначарский, естественно, являлся.

Наше исследование позволило также установить, насколько разными были эстетические и этические предпочтения у крупных советских чиновников. В то время как Луначарскому импонировала элегантность его жены, и он одобрял ее умение быть «украшением всякого общества», главному атеисту СССР Ярославскому нравились скромно одетые женщины, не шокирующие рабочих, и главным ему представлялось «украшение» не любого, а пролетарского общества.

1. Луначарская-Розенель Н. А. Память сердца. Воспоминания. М. : Искусство, 1965. 480 с.
2. Луначарский А. В. и др. Силуэты: политические портреты М. : Политиздат, 1991. 463 с.
3. Луначарский А. В. Воспоминания и впечатления. М. : Советская Россия, 1968. 376 с.
4. Павловский О. А. Луначарский. М. : Мысль, 1980. 208 с.
5. Луначарский А. В. Религия и социализм. СПб. : 1908. Ч. 1. 318 с.
6. Чуковский К. И. Современники. Портреты и этюды. М., Молодая гвардия, 1963. 704 с.
7. Иванов Г. В. Собр. соч.: в 3 т. Т. 3: Мемуары. Литературная критика. М. : Согласие, 1993. 720 с.
8. Советское руководство. Переписка. 1928–1941 гг. / сост. А. В. Квашонкин, Л. П. Кошелева, Л. А. Роговая, О. В. Хлевнюк. М. : Рос. полит. энциклопедия, 1999. 519 с.
9. Анненков Ю. П. Дневник моих встреч. Цикл трагедий: в 2 т. Л. : Искусство, 1991. Т. 2. 303 с.
10. Сванидзе М., Сванидзе Н. Исторические хроники с Николаем Сванидзе. 1924–1925–1926. СПб. : ЗАО «Торгово-издат. дом “Амфора”», 2014. 63 с.
11. Пинчук В. Н. Философские идеи советской номенклатуры в 1917–1929 годах // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». 2017. Вып. 2(17). Философия.

© Пинчук В. Н., 2018

**ОНТО-ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА ПРАВА**

В статье рассматривается актуальная проблема формирования субъекта права в современном обществе. По сути, тема анализа места и роли субъекта права была оставлена для исследования философии, тогда как в юриспруденции субъект права рассматривался строго в ключе нормативных характеристик. Современные же философы указывают на необходимость анализа формирования субъекта права через выявление онто-гносеологических оснований человека как субъекта, благодаря которым и формируется его статус. Выявляются онто-гносеологические основания формирования статуса субъекта права и обозначаются основания его утраты, дается обоснование определения субъекта права через его характеристики как субъекта высказывания и субъекта действия. Выявление онто-гносеологических оснований субъекта права обнаруживает происходящие изменения социальных и правовых взаимодействий субъектов.

Ключевые слова: бытие, право, свобода, субъект права, субъект высказывания, субъект действия, онто-гносеологические аспекты субъекта права.

**ONTO-GNOSEOLOGICAL ASPECTS
OF THE FORMATION OF THE LAW SUBJECT**

The article deals with the actual problem of the formation of the subject of law in modern society. In fact, the theme of the analysis of the place and role of the law subject left for the study of philosophy, whereas in jurisprudence the subject of law was considered strictly in the key of regulatory characteristics. Modern philosophers point to the need to analyze the formation of the law subject by identifying onto-gnoseological foundations of man as a subject, thanks to which his status is formed. Onto-gnoseological grounds for the formation of the status of the subject of law are revealed and the grounds for its loss are indicated, and the justification for determining the subject of law through its characteristics as the subject of the utterance and subject of action is given. The identification of onto-gnoseological grounds of the subject of law reveals the ongoing changes in the social and legal interactions of the subjects.

Keywords: being, law, freedom, subject of law, subject of utterance, subject of action, onto-gnoseological aspects of the subject of law.

В современном мире все более актуальным становится факт признания за субъектом права его правотворческого потенциала, свободы действия от собственного лица и вследствие этого возрастающей ответственности перед обществом и самим собой. Исторически видоизменяясь, политические, социальные, культурные, экономические условия оказывают влияние на правовую сферу и на формирование статуса субъекта права. В результате чего одной из наиболее значимых проблем становится понимание места, роли и осознание ответственности субъекта права в современном обществе. Обращение к экзистенциально-феноменологической методологии позволяет выявить основания взаимосвязи между субъектами не только из специфики человеческой деятельности в системе общественных отношений, но и из онтологии человеческого бытия, определяя основания взаимосвязи человека и бытия сквозь призму правовой сферы. Практической значимостью данного исследования является возможность использования его результатов в развитии и совершенствовании правовой культуры и прав человека.

Анализ особенностей формирования места, роли и самого статуса современного субъекта права выстраивается с учетом двух составляющих права. Ведь право как социокультурный феномен, созданный человеком, «представляет собой единство двух основных моментов: смыслового и предметного» [1, с. 162]. Его предметная составляющая формируется с помощью категорий онтологии, поскольку «онтология фундирует или определяет "координаты" мировосприятия, отбора фактов, весь "профиль", качественный облик любой теоретической конструкции» [2, с. 232]. В то

время как смысловая составляющая относится к гносеологии, так как постижение правового смысла ведет к постижению объективной правовой истины, которая соотносится с правовой справедливостью. В этом смысле онтологический аспект формирования субъекта права нацелен на выявление связи бытия и человека. Если «бытие имеет основу в некотором сущем» [3, с. 26], то в нашем случае таким сущим становится сфера права, формой существования которой выступает субъект права. Осуществление связи человека и бытия становится возможным благодаря *обнаружению* и *осознанию* человеком уместности своего поведения в том или ином местопребывании. М. Хайдеггер выявляет подобную связь в законе, понимаемом как предназначение: «предназначить по-гречески – *νέμειν*. В таком случае *Νόμος* не просто закон, но в более изначальной глубине предназначение, таящееся в миссии бытия» [4, с. 218]. Уместность поведения дается истиной бытия, и только «от самого Бытия могут прийти знамения тех предназначений, которые должны стать законом и правилом для людей» [4, с. 218]. Подобное рассмотрение правовой сферы как сущего, сопряженного с бытием и человеком, указывает на то, что закон не является оторванным от бытия способом самоутверждения человека, устанавливающего законы для себя и для других. Наоборот, человек в своей сущности обладает такими способностями, благодаря которым он может как воспринять «предназначение» бытия, так и установить соответствующие ему обязанности и правила поведения. В этом смысле субъект права «олицетворяет правовое бытие и выступает его активным носителем и реализатором» [5, с. 46]. Многообразие правовых отношений позво-

ляет субъекту права получить необходимый практический правовой опыт, но не менее важной составляющей правового опыта оказывается правовая рефлексия. Здесь стоит обратить внимание на гносеологическую составляющую анализа субъекта права.

Гносеологический аспект в анализе субъекта права необходим в силу того, что понимание норм права связано не только с практическим опытом правоотношений, но и с правовой рефлексией, являющейся по своей сути внутренним правовым опытом. Следовательно, при анализе субъекта права необходимо учитывать многообразие проявлений деятельности человека, так как субъект права, реализуя в своем действии правовой идеал (то, что должно), духовно и практически осваивает мир, достигает тем самым своей самореализации.

В контексте анализа формирования субъекта права нужно иметь в виду, что правовой способ бытия человека является частным проявлением человеческого бытия в целом. Так, человек, выступающий в качестве субъекта права, способен наиболее полно раскрыть свою сущность и через правовые действия, в том числе через правоотношения. Отсюда в работах современных философов неотъемлемой частью рассмотрения характерных черт субъекта права становится обращение к сущности человека. Подобным примером являются рассуждения таких философов, как М. Хайдеггер, Х. Арент, В. Декомб, П. Рикер.

М. Хайдеггер в своих работах определяет человека как «экзистенциально-онтологическую структуру сущего, способом существования которой является бытие ради/для самого себя» [3, с. 242]. Такого рода рассмотрение субъекта права находится на стыке онтологии и гносеологии, где онтологической характеристикой человека становится самонацеленность – обращение к своей сущности. В. Декомб предлагает следующее определение данной онтологической характеристики: «жить – это существовать для себя» [6, с. 227]. Мыслитель полагает, что смысл фразы «существовать для себя» можно выразить так: «Х существует для себя в том смысле, что активность, которую он демонстрирует, имеет целью принести благо этому Х, обеспечить пользу... безопасность, выздоровление, удовольствие, выживание и т. д. (а, если мы учитываем и надындивидуальное благо, то это может быть продолжение себя в другом Х)» [6, с. 228]. Следует отметить, что данная интерпретация онтологической характеристики субъекта обладает и негативным аспектом, который проявляется в субъективности, вырожденной до крайней индивидуализации. М. Хайдеггер высказывал предостережение о подобном аспекте индивидуализации: «только когда человек уже стал в своем существе субъектом, возникает возможность скатиться к уродству субъективизма в смысле индивидуализма» [7, с. 51]. В этом смысле осознание своих действий становится проявлением самонацеленности, которая не предстает как признак эгоизма, но является требованием ответственности.

Предпринятая М. Хайдеггером попытка определить сущность человека, не прибегая к таким классическим характеристикам, как дух/душа, обусловлена позицией мыслителя в отношении взаимосвязи человека и бытия. Он полагает, что человек как субстанция сущего «брошен в истину бытия, чтобы, экзистировав таким образом, беречь истину бытия,

дабы в свете бытия сущее явилось как сущее, каково оно есть» [4, с. 202]. Философ обнаруживает способность человека проявить свою сущность соразмерно бытию. Эта соразмерность проявляется в том числе и в поведении людей, которые следуют правовым установлениям. Однако во все времена неизменным остается вопрос: насколько полно человек сможет экзистировать в истине бытия, обнаружив предназначенное истиной бытия правило и действуя в соответствии с ним?

Подлинное существование человека заключается в постоянном выборе себя посредством определения своей экзистенции. Обратный же процесс потери себя связан с проявлением пассивности в определении самого себя, дозволения другим дать определение своей экзистенции. М. Хайдеггер указывает и на другую возможность неподлинного существования – существования в самозабвении, когда человек стремится определить себя, исходя из заботы о тех вещах, что его окружают: «бытие при том, с чем мы имеем дело, пребывание-при» [3, с. 229-230]. Вернуться к подлинному существованию возможно благодаря решимости на истолкование призывов своей совести к подлинному существованию. Именно совесть, являясь феноменом присутствия, позволяет нам «развернуться к онтологическому устройству этого сущего» [8, с. 279].

Анализ формирования субъекта права указывает на то, что проблема индивидуализации выражена через отказ брать на себя ответственность за собственные поступки (слова), что проявляется в правовом нигилизме. Тогда как голос совести «есть не просто “речевой субъект”, но субъект бытия» [9, с. 12]. Так, совесть призывает человека стать субъектом бытия, вернувшись из неподлинного бытия или потерянности в анонимном большинстве, среди вещей, окружающих человека. Неподлинность бытия во многом связана и с тем, что среди анонимного большинства невозможно обнаружить субъекта действия и субъекта высказывания, а значит, нет субъекта ответственности. Отсюда и появляется негативный аспект онтологической характеристики субъекта – самонацеленности как эгоизма в жизни для себя.

Попытку конкретизировать согласованность поведения человека как субъекта права со способом обращения человека к его сущности мы обнаруживаем в работе В. Майхофера «Бытие и право» [10]. Для этого он вводит экзистенциал *Als-Sein* – «**бытие в определенном качестве**» [1, с. 249]. Бытие в определенном качестве – это бытие человека в социальной сфере, где он выступает в конкретной ситуации взаимоотношения с другими людьми в качестве кредитора, владельца, пользователя и т. д. Человек собственными действиями создает социальную сферу бытия, в которой формируются отношения взаимного признания: «способность признания другого есть собственно правовая способность, делающая право возможным» [1, с. 239].

Роль способности признания в формировании правовых отношений между людьми обосновывается в работах современного французского философа П. Рикера. Опираясь и конкретизируя идеи А. Хоннета, он выделяет границы и возможности перехода между моделями признания. Первая модель признания формируется на основе сильной аффективной связи – любви. Именно любовь на

доправовом уровне выступает предпосылкой способности признания. Благодаря любви люди признают друг друга и доверяют друг другу, образуя семью как «бытие вместе». Здесь способность признания относится к чувственному уровню. Однако семья является таким институтом, который дает начало и выступает в качестве образца или модели для формирования нормативных идей и принципов, регулирующих поведение человека. П. Рикер указывает на то, что переход ко второй модели признания осуществляется за счет наличия в институте семьи «принуждений и регуляторов, которые, не имея формально-юридического характера, должны приниматься в самом сильном значении этого слова за институты, которые готовы к развитию в правовом отношении» [11, с. 181]. Так, уже в первой модели признания формируется нормативная идея: «сам факт рождения (в семье)... до всякого самоосознания "я" сообщает ему (субъекту) в глазах гражданского института идентичность, обозначаемую словами: сын такого-то, дочь такого-то» [11, с. 182]. Вторая модель – собственно правовое признание в отличие от любви, относящейся к чувственному уровню, основана на разуме как на способности человека признавать другого. Отсюда этой модели присущ характер всеобщности, «который стоит выше близости в чувственных связях» [11, с. 186]. Ведь признать другого на правовом уровне означает постижение другого, т. е. выявление и понимание его как уникальной свободной, равной личности. Однако правовое признание – это еще и постижение нормативных обязательств, ведь признать норму – означает «определить что-то в качестве ценного... принять что-то за правильное» [11, с. 186]. Из двойственности правового признания, направленного на постижение другого и на постижение правовой нормы, П. Рикер выводит следствие: как развитие и обогащение способностей человека на протяжении его индивидуальной жизни, так и влияние развития и усложнения жизни всего человечества, ведут к расширению признаваемых прав человека. По сути своей вторая модель признания позволяет включить субъекта в общественные отношения, вместе с тем включение человека в общественные отношения обусловлено онтологически. Ведь данные модели признания связаны между собой фактом рождения человека, однако рождение понимается не только как физиологический процесс появления человека на свет, но и как включение человека в общественные отношения. Как отмечает исследовательница философии политики А. Жевник: «право – это сила любви, сопровождающая человека от рождения и до смерти. В глазах права каждый рождается дважды: первый раз – биологически и второй раз – юридически» [12, с. 34]. Современные мыслители также обращают внимание и на онтологическую обусловленность действий человека и его речи в повседневной жизни.

Способности человека высказываться и совершать действие онтологически укоренены в факте рождения: «импульс заложен скорее в том самом начале, которое пришло в мир с нашим рождением и на которое мы отзываемся тем, что сами по собственной инициативе начинаем что-то новое» [13, с. 230]. Совершение действий позволяет человеку обнаружить себя, выступив-в-явленность он обозначает свою сущность, отличая себя от другого и тем самым раскрывая свою уникальность. В свою очередь, посредством речи чело-

век не только объясняет свои поступки, но «слово идентифицирует деятеля и объявляет, что действует именно он...» [13, с. 233]. По этому поводу Х. Арендт пишет следующее: «действуя и говоря люди всякий раз обнаруживают, суть кто они есть, активно показывают личную неповторимость своего существа» [13, с. 234]. Через способность обозначить себя в качестве того, *кто* совершил действие или акт высказывания, человек тем самым проявляет способность к совместному существованию с другими людьми: «готовность в бытии-друг-с-другом двигаться среди равных себе, давать объяснения о том, кто ты есть, отрекаясь от исходной чуждости того, кто явился в мир через рождение...» [13, с. 235]. Обратными по своему смысловому значению становятся молчание и пассивность, скрывающие сущность человека от других людей. Тогда как подлинной целью действия и акта речи является создание чего-то нового, в этом случае сама сущность, совершившего действие или высказавшегося, выступает-в-явленность. Далее Х. Арендт выделяет модусы поступка: прощение и обещание, которые не позволяют разрушаться межлическим отношениям и служат средствами их исцеления. Прощение является новым началом отношений, в акте прощения акцент делается на отношении к фигуре виновного, на усмотрении в нем сущности, но не на действии, которое было совершено несправедливо. Х. Арендт обращает внимание на то, что именно сила любви обуславливает внимание к сущности человека. Заметим, что в сфере межличесных отношений любовь Х. Арендт истолковывает как не нуждающуюся в интимности или близости, она сравнима с «политической дружбой» Аристотеля и выражает уважение к личности. Она полагает, что «любовь... обладает как непревзойденной силой самораскрытия личности, так и чистотой обнаружения сущностного, *кто* в другом человеке, поскольку любящему человеку безразличны как недостатки, провалы или проступки, так и достижения любимого человека» [14, р. 242] (пер. автора). Основание для того, чтобы простить человеку то, что он сделал, исходит из нацеленности любви на раскрытие того *кто-он-есть*. Другим модусом поступка является обещание, различные виды соглашений и договоренностей, которые возникают в связи с принесенным обещанием, являются связующим элементом в отношениях между свободными людьми. Еще Ф. Ницше обозначил способность обещать как отличительную черту человека, отождествив ее с «чрезвычайной привилегией ответственности» [15, с. 335]. Все дело в том, что сам факт обещания делает человека вычислимым среди других субъектов, накладывая на него ответственность: «онтологическая ответственность выступает как предельная ответственность: за себя, за Другого, за бытие как таковое» [16, с. 151].

В работах современных философов неотъемлемой частью рассмотрения характерных черт субъекта права становится обращение к анализу действий и высказываний субъекта. Поскольку именно речь и действие субъекта становятся свидетельством обоснованности его выбора, а следовательно, и ответственности за совершенное или сказанное. Благодаря онтологическому ракурсу анализа субъекта права выявлены характеристики (самонацеленность) и способности (действие и речь) субъекта права, с помощью которых человек выступает-в-явленность бытия. Гносеологический аспект

исследования позволил раскрыть особенности мышления субъекта, выявив роль правовой рефлексии в формировании субъекта права. Выделение данных онто-гносеологических аспектов, влияющих на формирование субъекта права, а именно осознание им своего статуса и ответственности перед обществом и самим собой, позволяют совершенствовать и обогащать правовую культуру граждан, развивать уважение к человеку, его правам и свободам.

1. Максимов С. И. Правовая реальность: опыт философского осмысления. Харьков : Право, 2002. 328 с.
2. Красиков В. И. Философия как концептуальная рефлексия. Изд. 2-е, перераб. и расш. Кемерово : Кузбассвузиздат, 1999. 415 с.
3. Хайдеггер М. Основные проблемы феноменологии / пер. с нем. А. Г. Чернякова. СПб. : Высшая религиозно-философская школа, 2001. 446 с.
4. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме : пер. с нем. // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М. : Республика, 1993. С. 192–220.
5. Нерсисянц В. С. Философия права. М. : Издат. группа НОРМА-ИНФРА-М, 1998. 652 с.
6. Декомб В. Дополнение к субъекту: Исследование феномена действия от собственного лица / пер. с фр. М. Головановской. М. : Новое литературное обозрение, 2011. 576 с.
7. Хайдеггер М. Время картины мира : пер. с нем. // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М. : Республика, 1993. С. 41–62.

УДК 165.19

К ВОЗМОЖНОСТИ ФЕНОМЕНОЛОГИИ ВООБРАЖЕНИЯ

В статье предпринимается сравнительный анализ двух фундаментальных стратегий познания: научной и философской. Тотальная рационализация мира со стороны науки создает рамки для воспринимающего сознания, лишает его творческой силы. В то время как метафизичный характер философии, не обузданный словом и понятием, не позволяет ей вырваться из круга спекулятивных рассуждений и дать поистине чистое знание. Авторы статьи считают актуальной необходимость вести поиск альтернативного метода познания, исключающего названные выше недостатки уже существующих в науке и философии стратегий. В заключение статьи авторы выходят на новый метод познания, который может быть назван феноменологией воображения, в рамках которого возможно совершать трансцендентальные переходы от воображения к смыслу, от смысла к сознанию, от сознания к явлению, что, на их взгляд, отвечает процедуре чистого познания.

Ключевые слова: сознание, рациональность, интуиция, феноменология, воображение.

8. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем В. В. Бибихина. М. : Ad Marginem, 1997. 452 с.

9. Бакеева Е. В. «Металингвистика» и онтология события: проблема свободы // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. 2012. Т. 109. № 4. С. 6–16.

10. Maihofer W. Sein und Recht: Prolegomena zu Einer Rechtsontologie. Frankfurt a. M., 1953. 185 p.

11. Рикер П. Путь признания. Три очерка / пер. с фр. И. И. Блауберг, И. С. Вдовиной. М. : Рос. полит. энциклопедия (РОССПЭН), 2010. 268 с.

12. Zevnik A. Lacan, Deleuze and World Politics Rethinking the ontology of the political subject. Routledge Taylor & Francis Books, 2016. 226 p.

13. Арендт Х. *Vita activa, или О деятельной жизни* / пер. с нем. и англ. В. В. Бибихина; под ред. Д. М. Носова. СПб. : Алетей, 2000. 437 с.

14. Arendt H. The human condition. 2nd ed. Originally published: Chicago: University of Chicago Press, 1998. 301 p.

15. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла: К генеалогии морали. Минск : Беларусь, 1992. 335 с.

16. Сайкина Г. К. Онтология нравственного добра: законы бытия как законы морали // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157. Кн. 1. С. 140–152.

© Пырина М. В., 2018

Е. А. Цветухина, Д. А. Толстиков
E. A. Tsvetukhina, D. A. Tolstikov

TO THE POSSIBILITY OF IMAGINATION PHENOMENOLOGY

The article makes a comparative analysis of two fundamental strategies of cognition: scientific and philosophical. The total rationalization of the world by science creates a framework for the perceiving consciousness, deprives it of creative power. While the metaphysical character of philosophy, not restrain the words and concepts, do not allow it to break the cycle of mental speculation and provide truly pure knowledge. The authors of the article consider the need to search for an alternative method of cognition that excludes the above mentioned shortcomings of the strategies already existing in science and philosophy. In conclusion, the authors of the article go to a new method of knowledge, which may be called the phenomenology of imagination, within which it is possible to make transcendental transitions from the imagination to sense, from the sense to consciousness, from the consciousness to the phenomenon that in authors' opinion is responsible procedure of pure cognition.

Keywords: consciousness, rationality, intuition, phenomenology, imagination.

Всякая мысль стремится «схватить» реальность, сделать ее частью своего «бытия-в-мире». Наука и философия уже не одно тысячелетие идут нога в ногу, силась выполнить эту задачу. Согласно научным исследованиям в области нейрофизиологии, сознание, являясь способностью воспринимать мир, реализует свои парадигмальные и синтагматические возможности. Научное мышление работает так, что синтагма выстраивает цепочки взаимодействий понятий друг с другом, а парадигма – системы взаимоисключающих понятий [1]. Таким образом, наука стремится понять мир, поэтому она систематизирует и классифицирует реальность, реализуя парадигмальные и синтагматические способности сознания. Однако сознание вовсе не универсальная для всего человечества единая машина, как его представляют в многообразных механистических и кибернетических теориях. Сознание едва уловимо и может быть лишь условно объяснено. На самом деле сознание представляет собой некое субъективное качество опыта: «Сознательный опыт варьируется от ярких визуальных ощущений цветов до чувства едва уловимых привычных ароматов; от резких болей до ускользающих мыслей; от повседневных звуков и запахов до потрясающей музыки; от банального зуда до глубинного экзистенциального ужаса» [2, с. 20]. Все эти переживания образуют субъективную ментальную жизнь. А поскольку она субъективна, то говорить о всеобщих правилах метода ее познания и рационализации не представляется возможным, что как минимум дискредитирует науку как априори единственно возможный метод познания. При этом мы хотим отметить то существенное обстоятельство, которое сильно оскудняет нейрофизиологию и кибернетику, а также другие смежные с ними области научного знания. Создавая теории познания, они не берут в расчет другие способности человека, которые играют немаловажную роль в восприятии мира. Ведь помимо понимания, когда реальность подвергается рациональному осмыслению, человек использует такой способ познания, как созерцание – интуитивное «схватывание» образа реальности. Философское изумление в этом случае служит отправной точкой такого допонятийного способа восприятия мира.

Таким образом, реальность для человека состоит из образов и названий объектов. Восприятие образов – это пассивный процесс познания в силу приложения небольшого усилия (дано от природы), в то время как обозначение объекта через название (словесное обозначение объектов и процессов) является активным процессом, требующим интеллектуального напряжения.

Игнорирование созерцания наукой, должно быть, связано с тем, что наука – это особая субъект-объектная реальность, в которой объект мыслится подчиненным субъекту. А это по меньшей мере странно, если бы то, что находится в подчиненном положении, создавало ситуацию изумления, сопряженного с трепетом, что позволяло бы сменить эту предустановочную посылку подчинения объекта субъекту. Изумление и благоговение перед миром недоступно понятийному мышлению.

В то время как философское изумление воспринимает реальность не как совокупность объектов, но как всеобщее, являющееся посредством частного в мир. То есть то, что

является в мире, показывает, освещает некий кусочек всеобщего замысла. Трепет философа перед всеобщим, как перед тайной, сокрытой в явлениях наличного мира, заставляет его воспринимать явления осторожно и медленно, не нарушая открывающего свою суть явления предустановочными понятиями и классификациями.

Однако традиционно считается, что тот способ взаимодействия с реальностью более эвристичен, который ближе всего к логико-понятийному аппарату. Понимание, по расхожему мнению, отвечает этому требованию, в то время как созерцание – нет. Обозначивание и структурирование реальности через понимание делает объекты «своими» для человека. Однако считается, что если объект не имеет названия и своего места в уже существующей структуре познания, то он как бы не существует в реальности. Он остается не познан на уровне понимания. Поэтому следующим шагом на пути рационального познания становится определение объекта посредством языковых и символических форм.

Понимание, выраженное в символической форме, служит основой для объяснения, а значит, и коммуникации: «Речь и понимание не только предполагают мысль; более сущностно, в основе самой мысли лежит способность к изменению и восстановлению под влиянием другого – под влиянием актуального другого, под влиянием различных возможных других и в пределе – под влиянием всех» [3, с. 92]. Название и определение посредством слов передают не только знание, но и образы, которые у каждого участника коммуникации будут отличаться. Это отличие обусловлено различным жизненным опытом собеседников. В связи с этим определение и объяснение искажает объект.

На наш взгляд, мысль ученых о том, что Я противопоставлено реальности – причина неудач в познании. Пока объект не назван он обладает свободой быть чем-то большим, чем один предмет. Название и определение объектов позволяют структурировать знание, что ведет к развитию логического мышления, но при этом ограничивает область существования объектов. Восприятие и созерцание же позволяют схватывать картинку в целом и видеть взаимосвязи, что способствует более глубокому пониманию объекта на интуитивном уровне.

В отличие от определения, созерцание на первоначальном этапе передает неискаженный образ. Но созерцание ограничено расстоянием, на которое глаз способен видеть, а значит, и познавать. В то же время посредством определений возможно через рассуждение познавать и за пределами органов чувств. Подобное познание охватывает только ту реальность, которая выражена в языке. В реальности, воображении, сновидениях встречаются объекты, не имеющие словесного определения либо из-за своей новизны или в силу ограниченности эрудиции человека.

Таким образом, идет параллельный противоположный процесс: называя объекты, человек, с одной стороны, расширяет свою реальность познания, но, с другой стороны, очерчивает границу познанного. Кроме того, название закрепляет за объектом лишь ту его грань, которая отражена в названии (а объекты содержат в себе десятки граней), что еще больше ограничивает реальность познанного. Таким образом, наука значительно теряет в восприятии

мира, игнорируя интуитивное созерцание, а философия, не выраженная в слове, теряет, игнорируя понятия. Необходимо актуализировать тот способ познания, который нивелирует недостатки уже существующих методов, сделает явным то, что ускользает от взгляда и прикосновения науки.

На первый взгляд, можно подумать, что феноменологический подход отвечает всем выдвинутым нами требованиям. В нем есть философское изумление и трепет, позволяющие относиться к миру нерепрессивно. Объект восприятия в феноменологии получает поэтому статус феномена, т. е. того, что является, «себя-в-себе-самом-показывает» [4, с. 31]. В этом случае осуществляется не акт познания, но встреча человека и бытия посредством созерцания феномена. Феноменология выносит за скобки любое предустановочное знание относительно феномена. Однако не только сознательные убеждения Я редуцируются феноменологией в процедуре «эпохэ», но в том числе и его чувства и эмоции. Феноменологический метод выносит за скобки любое проявление психологизма, что лишает феноменологический метод плодотворности.

На наш взгляд, созерцание только вкуче с воображением позволит преодолеть границы познания. В воображении Я и феномен сливаются. Все бытие взаимосвязано: наблюдающий становится наблюдаемым, а познающий – познаваемым. Наличное Я равно другим Я; тело, посредством которого Я введено в мир, равно другим телам – в мире не существует предустановочной каузальности, кроме той, которая утверждает существование мира. А. В. Дьяков в своей статье приводит следующие слова Мориса Мерло-Понти, демонстрирующие это единство: «Мое тело состоит из той же плоти, что и мир (это воспринятое), и к тому же эта плоть моего тела участвует в мире, он ее отражает. Но, кроме того, это значит: мое тело не просто есть воспринимаемое среди прочего воспринимаемого, оно есть мера всего воспринимаемого, Nullpunkt всех измерений мира» [5, с. 17]. Но наше предустановочное знание создает границы и рамки, которых нет. Осознать это – значит проникнуть в суть вещей. Мир заключает не только, что можно увидеть, измерить и объяснить, но есть и внутреннее объяснение, которое невозможно схватить в слове и объяснить.

Воображение обозначает не только воображаемое, но включает в себя набор смыслов (индивидуального и коллективного опыта, данных посредством истории), составляющих Я человека и которые возможно вообразить. В воображении смыслы не только взаимодействуют, но и неразрывно связаны. Воображение порождает Я и, в свою очередь, Я развивает смыслы воображения, так как каждый из них является отражением определенного феномена. Воображение – это структура взаимосвязанных моделей, которые составляют Я человека, его фундаментальные установки и представления.

Созерцание явлений оказывается возможным только на основе определенной области, составляющей существо Я, без которой Я перестает быть самим собой и тем самым теряет способность к самореференции. Поэтому, хотя объективный мир и знания о нем должны быть вынесены за скобки, Я продолжает быть определяемым чем-то уже не

извне, но изнутри, своей собственной интенциональной жизни, выраженной в интуиции и воображении.

То есть Я, прежде чем соединиться в созерцании с феноменом, испытывает на себе влияние внутренних структур интуиции и воображения, конституируется многообразием смыслов, порожденных ими. Иначе говоря, не понимание через определение, не изумляющееся созерцание являются аутентичными источниками схватывания мира в сознании, но некоторая данность в виде воображения, всегда уже предшествующая этому определению и созерцанию и обуславливающая их.

Именно через воображение осуществляется доступ к самости субъекта, включающей в себя как самоидентичность, так и изменчивость. Таким образом, феноменологический метод, каким его прогнозировали Ф. Brentano и Э. Гуссерль, являют собой мифологему, идеализированный образ чистого познания, освобожденного не только от поверхностного сознания, но и от глубинных структур Я, который, по сути, невозможен. На деле же, аутентичное познание реальности через усмотрение феномена, т. е. чистое феноменологическое созерцание заключается не в схватывании статичного чистого смысла вещи, но созерцание становления все новых и новых смыслов благодаря высвобождающейся силе воображения, которое творит и корректирует эти смыслы.

Таким образом, мы выходим на новый метод познания, который может быть назван феноменологией воображения, в рамках которого необходимо совершать трансцендентальные переходы от воображения к смыслу, от смысла к сознанию, от сознания к явлению. Сознание, таким образом, оказывается заключенным между двумя структурами, определяющими его: воображение изнутри и явление снаружи. А поскольку воображение дано онтологически и феномен также являет собой бытие, то сознание оказывается «привитым» от возможных онтических структур, создающих препятствия на пути аутентичного познания. Таким образом, решая проблему познания, человек тем самым осуществляет процесс самоидентификации, устраняя онтическое отчуждение человека через ретроспективу к антропологическим структурам воображаемого.

1. Иванов В. В. Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем. М. : Советское радио, 1978. URL: http://lib.ru/NTL/KIBERNETIKA/IWANOW_W/odd_even.txt (дата обращения: 15.10.2017).

2. Чалмерс Д. Сознательный ум: в поисках фундаментальной теории. М. : УРСС, 2015. 512 с.

3. Ямпольская А. Феноменология в Германии и Франции: проблемы метода. М. : РГГУ, 2013. 258 с.

4. Хайдеггер М. Бытие и время. М. : Академический Проект, 2011. 460 с.

5. Дьяков А. В. Желание видимое и невидимое: Лакан и Мерло-Понти // ХОРА. 2008. № 3. С. 14–20.

© Цветухина Е. А., Толстиков Д. А., 2018

**СФЕРЫ ПРИВАТНОГО И ПУБЛИЧНОГО
КАК ДИХОТОМИЯ ПРИРОДЫ
И КУЛЬТУРЫ**

В статье рассматривается произошедшее в эпоху Нового времени разделение приватного и публичного пространства на закрытую для посторонних глаз семью, допускавшую естественно-спонтанное проявление чувств, и на публичный мир социального театра с его искусственно-условным поведением, предназначенным для общения в свете. Свой дом как безопасное личное пространство противопоставляется усилившимся в это время отчуждению, спешке и эксплуатации.

Ключевые слова: приватное, публичное, Новое время, природа, культура.

Тема приватности занимает в последнее время важное место в научных исследованиях как междисциплинарная проблема, которая связана с вопросами гуманизма, ценности и достоинства человеческой личности. Наличие приватного пространства дает чувство безопасности, свободы и самоуважения. К приватному относится то, что закрыто от наблюдения, не является гласным. Ключевые формы приватности – это физическая и психическая, территориальная и информационная неприкосновенность человека.

Представления, связанные с приватной сферой, в значительной степени культурно обусловлены. Некоторые из телесных функций возможны в публичном пространстве, другие же должны производиться в одиночестве, причем человек, усвоивший социальные нормы, будет испытывать неловкость, если кто-то увидит их. Неловкость, смущение – это культурно обусловленная реакция, и «любой, не демонстрирующий такую реакцию, будет восприниматься как бесстыжий или бесчувственный... Это конвенциональные нормы, которые могут быть полностью иррациональными» [1, р. 234] (здесь и далее пер. автора).

Считается, что естественность и спонтанность в проявлении чувств лежат вне публичности. Понятие права человека на приватность родилось в эпоху Просвещения из противопоставления природы и культуры, где природа отождествлялась с приватной, а культура – с публичной сферой. В результате этого противопоставления семья стала видаться как явление природы, а не «общественной институцией наподобие театра или улицы. Суть заключалась в том, что если природное и приватное слиты, то общение с семьей для каждого – это и есть общение с Природой» [2, с. 102]. Приватная сфера делала возможным естественное поведение и удовлетворяло потребность в отдыхе от игры на публику.

Напротив, в публичной сфере индивид постоянно стремится контролировать производимое им впечатление с помощью искусственного, показного поведения, условных слов и жестов. В социальной жизни постоянно приходится менять костюмы и маски, чтобы снискать одобрение окружающих.

**SPHERES OF THE PRIVATE AND PUBLIC
AS A DICHOTOMY OF NATURE AND
CULTURE**

The article deals with the division of the private and public space that happened in the New Age into a closed family that allowed a natural-spontaneous manifestation of feelings, and the public world of a social theater with its artificially conditional behavior intended for communication in the light. The home as a safe personal space is contrasted with increased alienation, haste and exploitation.

Keywords: private, public, New time, nature, culture.

Не случайно слова «личность», «персона» имеют первоначальный смысл личины и маски. Поскольку наша маска воплощает роль, которую мы стараемся оправдать своей жизнью, возможно, эта маска и есть наше истинное Я.

Согласно теории драматургической социологии И. Гоффмана, каждое социальное пространство («театр») имеет своих постоянных исполнителей («актеров»), свой «репертуар» и своих «зрителей». Взаимодействие индивида с другими он уподобляет театральному спектаклю, где все играют определенные роли. Можно утверждать, что человек играет столько же социальных ролей, сколько существует различных спектаклей, в которых он участвует. Перед собственными коллегами мы выступаем в одной роли, перед друзьями – в другой, перед семьей – в третьей и т. п. Социальное пространство разделено на зону переднего плана (публичное) и заднего плана (приватное), в которых действуют разные системы правил поведения.

Зона переднего плана – это место, где дается социальное представление индивида перед зрителями. Элементы переднего плана можно назвать обстановку, расположение участников и прочий реквизит для протекания действия. Исполнение ролей на переднем плане предполагает усилия и напряжение, часто идущие вразрез с истинным настроением. Общество уже имеет представление о том, как должна выглядеть роль, которую индивид должен сыграть, а в его задачу входит соответствовать ей своим поведением, костюмом и речью. Исполнение социальной роли призвано поддерживать имеющиеся нормы и стандарты. Гоффман вводит понятие команды исполнителей (наподобие театральной труппы), играющей социальный спектакль и объединенной общими секретами, хранящимися в закулисной области, куда не допускают посторонних.

Зона заднего плана или закулисы – это сфера, где прячутся скрываемые от публики факты. Здесь хранятся реквизиты для социального спектакля. «Костюмы и другие атрибуты здесь изучаются, приводятся в порядок и подгоняются к характеру ожидаемой публики... Здесь слабых и неумелых участников команды натаскивают или совсем отстраняют от

участия в исполнении» [3, с. 149]. Это пространство личной безопасности, где люди могут дать выход чувствам, временно освободиться от самоконтроля. За кулисами актер может расслабиться, на время выйти из образа, поскольку, как правило, вход за кулисы, где хранятся секреты спектакля, скрыт для публики. Примечательно, что момент выхода из закулисы к аудитории и, напротив, уход со сцены сопровождается процессом смены характерной социальной маски.

По И. Гофману, граница, разделяющая переднюю и заднюю зоны действия, встречается в западном обществе на каждом шагу. Как полагается, во всех домах, кроме домов людей из низшего класса, семейная ванная и спальня – это такие места, доступ в которые посторонней публике закрыт. Передние комнаты, куда открыт доступ публике, как правило, содержатся в гораздо лучшем состоянии, чем задние, предназначенные только для семьи. Парадной дверью имеют право пользоваться те, кто находится на верхних ступенях иерархической лестницы, а прислуга пользуется черным входом.

В публичном и приватном пространствах действуют разные системы правил поведения. «За кулисами» человек имеет гораздо больше простора для проявления своих настоящих чувств. В зоне переднего плана действуют безличные, единые для всех правила поведения, удерживающие индивида в принятой на себя роли. В обществе используется два языка поведения: один неформальный, или закулисный, и другой – официальный язык для социального спектакля. Неофициальный язык состоит из «взаимных обращений просто по именам, откровенных замечаний сексуального характера, ворчания, курения, небрежного стиля одежды, «кисельной» осанки, употребления диалектной или ненормативной лексики, бесцеремонности поведения» [3, с. 165]. **Официальный язык, употребляемый в передней зоне,** – это противоположность всему этому, т. е. поведение в закулисной зоне позволяет мелкие проступки, которые, будучи продемонстрированы перед широкой публикой, могли бы быть восприняты как оскорбительные.

Правила поведения, существующие в публичной и приватной сферах, не выбираются индивидом самостоятельно, а развиваются в ходе истории и передаются посредством обучения принятым в данном сообществе культурным нормам. Развитие приватности – это естественный процесс, связанный с технологическим, экономическим, культурным состоянием общества. Если на начальном этапе развития человечества индивид растворялся в социальной группе, то в период античности стремился утвердить себя в публичной сфере, придавая ей первостепенное значение. В средние века еще не принято было жестко контролировать свое публичное поведение и скрывать свои мысли и чувства. В рыцарском обществе господствовали простота и грубость манер, импульсивность и склонность проявлять насилие. И удовольствие, и страдание переживались более свободно и открыто.

В дальнейшем развитие эмоциональной жизни происходит в направлении возрастающего ограничения и сдержанности. В результате политических изменений XV–XVI вв. происходит укрепление государства, и рыцари, ранее пользовавшиеся полной свободой в собственных владениях и не имевшие нужды обуздывать свои эмоции, превращаются

в придворных – в зависимый правящий слой. По словам Н. Элиаса, появляются новые требования: «умение прислуживать королю или принцу за столом и так строить речь, чтобы она отвечала рангу и положению разных лиц, контролировать жесты, малейшие движения, вплоть до умения подать знак взглядом» [4].

Формирование абсолютистского государства сопровождалось различными психологическими изменениями, которые привели к переводу ранее публичных актов в сферу приватного. Государство создало новую формацию – двор, отличавшийся более сдержанным и благопристойным поведением, постепенно перенимавшимся другими социальными стратами. Отсюда вытекают два различных типа поведения: допустимое на публике и скрытое от глаз общества. Табу распространилось не только на действия, но и на слова, имеющие те части тела, которые стали считаться стыдными. Это четкое разделение между типами поведения дисциплинировало индивида и побуждало его к усвоению социальных норм. Внешние принуждения со стороны властей и общества были трансформированы во внутренние запреты. Борьба за благосклонность короля, придворные интриги и дипломатия принуждали вырабатывать самоконтроль. Н. Элиас называет два основных побудительных мотива в качестве основания новой сдержанности благородного человека: отграничение от нижестоящих и почтение к вышестоящим. «Вовсе не казавшееся неприятным в Средние века поведение постепенно становится все более связанным с ощущениями неудовольствия. Стандарт чувствительности выражается через соответствующие социальные запреты» [4].

От человека Нового времени требуется контроль над аффектами и вытеснение всех природных проявлений, как телесных, так и эмоциональных, «за кулисы». Телесные отправления, связанные с животной природой человека: сон, половая жизнь, принятие пищи и т. п., связывались с чувством стыда и скрывались от окружающих. Вместо простого и естественного отношения к самому себе приходит напряженность. То, что «касалось тела или входило с ним в непосредственный контакт, превращается в некую зону опасности. Все телесные практики постепенно вытеснялись из публичного обращения и помещались в специальные общественно санкционированные анклавы» [5, с. 177]. Легитимное место проявления естественных функций теперь – малая семья. Эти табу были сформированы обществом, а затем институционализировались в качестве манер поведения.

Усложняются застольные манеры. Если ранее за трапезой все пользовались общим блюдом, брали мясо руками и макали хлеб в общий соусник, то теперь у каждого есть собственная тарелка, нож, ложка и вилка, что как бы устанавливает невидимые границы между участниками застолья. Изменилось и отношение ко сну: в средневековом обществе в одной комнате ночевало много людей, теперь же спальня превращается в одно из самых частных пространств, и у каждого члена семьи имеется отдельная кровать, а в обеспеченных слоях – и отдельная спальня. Процедура сна вытесняется за кулисы социального общения в пространство малой семьи.

Меняется также отношение к наготы и сексу. Если ранее люди менее стеснительно (то есть по-детски) относились

к своему телу, то теперь подобная непосредственность исчезает и вид обнаженного тела перестает быть чем-то само собой разумеющимся. Сексуальность также все более изолируется, удаляется «за кулисы» публичности, вызывая все возрастающую неловкость и опасение. Теперь от индивида требуется намного более сильный контроль и самопринуждение. Вместе с прогрессом цивилизации происходит раскол человеческой жизни на видимую, социально признанную сферу, и тайную, интимную, вызывающую страх и смущение. Принудительный контроль над влечениями становится обязательным при общении с другими людьми.

В XVIII в. в результате расширения городского пространства и роста класса буржуазии устанавливается четкая граница между приватным и публичным, естественным и наигранным поведением, жизнью в обществе и жизнью в семье. Публичная жизнь – это социальный театр, где все отыгрывают роли. Подобное представление об обществе как о *theatrum mundi* позволяло разграничить человека и его поступки, его истинную натуру и действия. Можно осудить какой-то недостаток, не осуждая его обладателя. Тем самым жизнь человека, отделявшего свою природу от своих поступков, в понимании XVIII столетия, делалась приятнее. Его социальное поведение предполагало безличное общение, наполненное универсальными любезностями, которые существовали как форма, не зависящая ни от говорящего, ни от слушающего. Человек-актер дистанцируется от своего внутреннего мира, от своих истинных мыслей и эмоций, социального положения и физического состояния.

Р. Сеннет полагает, что для XVIII в. характерны теломанекен и речь-знак: «оба эти принципа отрицают символ, отрицают идею... за условностями стоит некая внутренняя, скрытая реальность, собственно “подлинный” смысл. Как визуальный, так и вербальный принципы тем самым уточняют определение “публичного” самовыражения: оно антисимволично» [2, с. 100]. В результате восприятия тела как манекена, объекта для декорирования, одежда того времени была почти что театральным костюмом. Все социальные слои носили каждый свои украшения, парики или ленты. Аристократия и буржуазия пользовалась пудрой и румянами, рисовали на лице мушки, носили огромные сложные парики. Фигуре и лицу человека отводилась роль холста, на который наносили те или иные условные знаки. В противоположность публичному сценическому костюму тогда же появляется удобная домашняя одежда – свободные одежды простого покроя.

Речь представляла собой знак, совершавшийся отстраненно от личности: в обществе говорили общие слова на общие темы. В условиях большого города, полного незнакомцев, приходилось соблюдать осторожность и уметь носить социальную маску. Подобно актеру, который воздействует на эмоции зрителей, ничего не сообщая о себе самом, человек общался с другими, не раскрывая своей сути. Свое воплощение этот новый принцип вежливого безличного общения нашел в культуре кофеев, где было принято временное упразднение сословных отличий. Все общались, не раскрывая своего происхождения, своих истинных чувств и мыслей.

Естественность в проявлении чувств лежала вне публичной сферы. Приватные семейные и дружеские отно-

шения понимались как сфера природного. Теперь публичная жизнь: кафе, клубы и театры ограничивалась рамками взрослого мира, существовать в которой, постоянно играя роли, было не под силу детям. Ребенок теперь понимается не как маленький взрослый. Осознание важности детства как особой, хрупкой поры жизни породило идею о его праве на защиту. Таким образом, большее значение приобретает семья, где было позволено выражаться «естественным» чувствам, в противоположность искусственному общению в свете.

Признавалось, что для гармоничного общества необходимы обе сферы. Между приватным (природой) и публичным (культурой) существовали отношения взаимозависимости. В приватной сфере человек имел право передохнуть от постоянного самоконтроля и подчинения условностям. Однако публичная сфера выступала в роли цивилизующего фактора, поскольку полностью естественный человек был бы животным или дикарем. «Граница между публичной и приватной жизнью была границей, на которой социальные требования, представленные публичным поведением, противопоставлялись требованиям природы, представленными семьей» [2, с. 26]. **Требовалось уметь держать обе эти сферы в состоянии равновесия.**

Русское дворянское общество, перенимавшее в XVIII веке западноевропейские нормы, унаследовало также резкое разграничение бытового и «театрального» поведения, одежды, речи и жеста. Как отмечает Ю. М. Лотман, для русского дворянина конца XVIII – начала XIX в. характерны «прикрепленность типа поведения к определенной «сценической площадке» и тяготение к «антракту» – перерыву, во время которого театральность поведения понижается до минимума» [6, с. 188]. **Правильное поведение в обществе было** настолько сложным, что требовало специального обучения (сюда входили французский язык, танцы, система «приличного жеста»). От дворянина требовалось умение вести себя по-разному в столице и в поместье, на балу и в казарме, в дамском обществе и «в час пирушки холостой». Правила приличий были настолько жесткими, что предполагали определенные выпадения из системы, «антракты». Скованность компенсировалась диким разгулом. В литературе жизнь дворянского общества описывается в терминах театрального спектакля, маскарада.

Во второй половине XIX в. на смену феодальному обществу приходит общество капиталистическое. Ведущим классом становится буржуазия, в основном проживающая в столицах и крупных городах. Внешней демократизации соответствовало изменение вкусов относительно стиля одежды. Если в традиционной культуре каждый одевался в соответствии со своим социальным статусом, то буржуазные революции разрушили иерархию сословий. Теперь невозможно было с первого взгляда определить социальный статус человека. Мужчины высшего и среднего классов стали носить унифицированные темные костюмы. Идея респектабельности базировалась на сдержанности в проявлении чувств. На эксцентричность и яркость общество того времени смотрело с подозрением.

Стремление к незаметности, страх выделиться из толпы был вызван тем, что в условиях крупного города человек пытался защититься, слившись с толпой. В викторианскую

эпоху считалось, что манера говорить и одеваться раскрывает перед другими людьми истинные чувства, поэтому люди стремились защитить свою уязвимую приватность. Мужчина испытывал страх своим поведением и внешностью показать, что он не является джентльменом, а женщина – что она не достаточно добропорядочна. Считалось, что скомпрометировать могут даже отдельные предметы мебели. Предусматривались специальные чехлы для ножек кресла или пианино. «Демонстрировать ножки, пусть даже и у мебели, считалось непристойным... В любом внешнем проявлении усматривается личностный подтекст» [2, с. 186]. Все, связанное с сексуальной жизнью, было спрятано за кулисы. Очевидно, что такие представления вызывали потребность защищать себя от чужого взгляда. В моду входит капор с большими полями, густая вуаль, полностью закрытые платья. Некоторые дамы просто боялись показывать себя на публике.

Тем сильнее, однако, было желание угадать, что скрывается за стандартным костюмом. Публичное поведение теперь было связано не столько с социальным взаимодействием, сколько с наблюдением, со своего рода вуайеризмом. В моду входят оптические игры, любовь к разнообразным игрушкам этого века: моноклю, лорнету, с помощью которых оглядывали посетителей светских мероприятий. Смотрящий имеет право оценивать и судить, принадлежит ли человек к «хорошему обществу», джентльмен ли он. Отсюда вытекает необходимость уметь «держаться лицом», не пропускать внутрь себя чужой враждебный взгляд, не выдавать свои тайны, не демонстрировать настоящие эмоции, показывая тем самым свою уязвимость. «Взглядом можно уничтожить человека, можно прицельно уколоть, можно выставить на посмешище. Это колкий цепляющий взгляд, аналогичный по функции остроумной реплике в адрес конкретного лица» [7, с. 289]. Взгляд наблюдателя связан с властью, он имеет право судить и осуждать.

В Новое время на смену прямому насилию приходит более изощренное, связанное с психологическим воздействием и постоянным контролем. М. Фуко, темой исследований которого становится проблема знания-власти, описывает «Паноптикум» – проект совершенной тюрьмы, разработанный английским философом И. Бентамом. Он устроен таким образом, что надзиратель в любой момент может наблюдать за любым заключенным, при этом оставаясь невидимым. В результате тотального контроля существование становится открытым и прозрачным, а следовательно, управляемым. Замысел Бентама давал «применимую к большому числу различных областей формулу, так сказать, “власти через прозрачность”, покорения посредством “выведения на свет”» [8]. Тем самым исчезает потребность в физическом насилии или принуждении, поскольку члены общества, постоянно находящиеся во власти всевидящего взгляда, интериоризируют его таким образом, что будут самостоятельно и добровольно наблюдать за собой и другими.

Возникает все большая пропасть между публичным и приватным поведением, между истинными чувствами и заретом на их демонстрацию, между естественными инстинктами и их жестким подавлением. Единственной защитой

в такой ситуации видится собственный дом, который становится крепостью, в которой можно укрыться от жестокого внешнего мира. Наиболее очевидный признак модерна – переход к нуклеарной семье и разделение жилья и работы. Дом превратился в «приватное убежище, куда возвращается после своей утомительной публичной деятельности мужчина, и единственной сферой влияния женщины, чьи задачи были ограничены воспитанием детей и демонстрацией буржуазной добропорядочности в материальном, эстетическом и нравственном смысле» [9, р. 503]. Обладание домом имело большое значение для буржуазного самосознания и для общественного признания.

Таким образом, в Новое время происходит разделение на публичную сферу как мир социального театра, где личность осознанно и преднамеренно выставлялась на всеобщее обозрение, и укрытую от посторонних глаз сферу приватного, которая делала возможным естественно-спонтанное поведение. Вместе с ростом общественного контроля, требующего подавлять собственные желания, усиливается потребность в личном пространстве как своего рода отдушине, где царят мир и семейная гармония без конфликтов, без угроз и напряжения со стороны внешнего мира. Свой дом как приватное пространство противопоставляется отчуждению, спешке и эксплуатации эпохи модерна.

1. Benn S. Privacy, freedom and respect for persons // *Philosophical Dimensions for Privacy*. Ed. by F. D. Schoeman. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. P. 223–244.

2. Сеннет Р. Падение публичного человека. М. : Логос, 2002. 424 с.

3. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М. : КАНОН-пресс-Ц, 2000. 304 с.

4. Элиас Н. О процессе цивилизации: Социогенетические и психогенетические исследования. URL: http://krotov.info/library/26_ae/li/as_06.htm (дата обращения: 15.10.2017).

5. Гергилов Р. Е. Частная и публичная сферы жизни европейского человека // *Человек постсоветского пространства* : сб. материалов конф. / под ред. В. В. Парцвания. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2005. С. 177–179.

6. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб. : Искусство СПб, 2006. 413 с.

7. Вайнштейн О. Б. Денди: мода, литература, стиль жизни. М. : Новое литературное обозрение, 2006. 640 с.

8. Фуко М. Око власти. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Fuko_intelpower/Fuko_12.php (дата обращения: 14.10.2017).

9. Hatje F. Die private Öffentlichkeit des Hauses im deutschen und englischen Bürgertum des 18. und 19. Jahrhunderts // *Das Haus in der Geschichte Europas* (hrsg. von J. Eichbach, I. Schmidt-Voges). Berlin: de Gruyter, 2015. S. 503–524. URL: http://www.academia.edu/11504083/Das_Haus_in_der_Geschichte_Europas_Ein_Handbuch_Berlin_2015 (дата обращения: 14.10.2017).

© Чеснокова Л. В., 2018

ЯЗЫКОЗНАНИЕ



Бурдина О. Б., Мишланова С. Л.

Профессиональный имидж медицинских и фармацевтических работников в медиатекстах

Винникова О. М.

Роль вербальных и невербальных средств общения для достижения коммуникативной цели в рождественской речи монарха

Комнатная С. Р.

Семантика лексемы *воля* как фрагмент социально-нормативной составляющей языкового сознания носителей русского языка

Косякова Ю. Г., Пастухова Е. В., Филатова Е. А.

Психолингвистические стратегии понимания текста, осложненного фразеологическими единицами

Марфина Ж. В.

Репрезентация субконцептов «сын/син», «дочь/дочка» в восточнославянской паремике

Никитина Л. Б., Малышкин К. Ю.

Императивные структурно-семантические модели как индикаторы категоричности побуждения

Шестова А. А.

Особенности семантики лексемы *precariat* в английском языке

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ
МЕДИЦИНСКИХ И ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ
РАБОТНИКОВ В МЕДИАТЕКСТАХ**

Статья посвящена проблеме повышения имиджа работников сферы здравоохранения. Противоречие между корпоративно-инструментальной моделью коммуникации, при которой потребитель являлся пассивным исполнителем рекомендаций институционально изолированных врачей и фармацевтов, и современной интерактивной моделью, предполагающей не только активную позицию пациента и персональную ответственность за здоровье, но и его взаимодействие с врачом и фармацевтом, а также профессиональную коммуникацию последних в процессе оказания медицинской (фармацевтической) помощи, вызывает снижение профессионального имиджа работника сферы здравоохранения. Медиатекст, обладая возможностью влиять на широкую аудиторию, может являться одним из способов повышения профессионального имиджа работников сферы здравоохранения. Разработка лингвистических техник для применения в масс-медиа является одной из приоритетных задач здоровьесбережения нации.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, имидж профессии, фармацевтический дискурс, медицинский дискурс, междискурсивная коммуникация, медиатекст, медиалингвистические имиджевые техники.

Имиджевая составляющая профессиональной деятельности в современном мире признается бесспорной ценностью. В отличие от персонального имиджа, под которым понимается целенаправленно сформированный образ личности, профессиональный имидж, согласно А. А. Кайбиянен, включает «представление о себе как об активном субъекте профессиональной деятельности, профессиональное самосознание и самоопределение» [1, с. 392].

Профессиональный имидж предстает в сознании людей как сложившийся образ специалиста, обладающего определенным числом наиболее характерных профессиональных качеств и стандартных поведенческих моделей, реализующих стереотип деятельности в специальной сфере. При этом исследователи отмечают такие черты профессионального имиджа, как, во-первых, универсальность [2, с. 89–90], которая может быть применима к любому предмету социального познания: человек – персональный имидж; организация, торговая марка – корпоративный имидж; образование, профессиональная деятельность – профессиональный имидж и проч., во-вторых, тесную партитивную связь между частным (персональным) и общим (профессиональным) имиджем [3, с. 12; 4, с. 194]: негативный имидж специалиста или товара/услуги какой-либо сферы способен дискредитировать деятельность подразделения/фирмы и даже профессии.

Профессиональный имидж (работника, компании, профессии) – это не только способ выгодно продать услуги,

**PROFESSIONAL IMAGE OF MEDICAL
AND PHARMACEUTICAL WORKERS
IN MEDIATEXTS**

The article is devoted to the problem of enhancing the image of health sector workers. The contradiction between the corporate-instrumental model of communication, in which the consumer was a passive implementer of the recommendations of institutionally isolated doctors and pharmacists, and a modern interactive model that assumes not only an active position of the patient and personal responsibility for health, but also his interaction with a doctor and a pharmacist, as well as their professional communication in the process of rendering medical (pharmaceutical) assistance, causes a decrease in the professional image of the health sector workers. Mediatext, having the ability to influence a wide audience, can be one of the ways to enhance the professional image of health sector workers. The development of linguistic techniques for use in the mass media is one of the priorities of the nation's health preservation.

Keywords: professional activity, image of the profession, pharmaceutical discourse, medical discourse, interdiscursive communication, mediatext, medialogic image techniques.

предлагаемые этой профессией, в первую очередь это возможность предостеречь непрофессионала от ошибки за счет формирования доверия, позволяющего делегировать полномочия по принятию решений в рамках какой-либо проблемы человеку, который делает это профессионально. Особенно важным формирование такого доверия становится для сферы здравоохранения, где имидж работника (врача, провизора/ фармацевта) позволяет предотвратить (или минимизировать) потенциальный ущерб здоровью, который может нанести себе несведущий человек, пытающийся решить проблему самостоятельно.

Не секрет, что отношение населения к институту здравоохранения за последние двадцать-тридцать лет претерпело значительные изменения и далеко не в лучшую сторону. Причиной тому стало изменение самой системы государственного строя, трансформировавшее принципы коммуникации многих социальных институтов, в том числе медицины и фармации. Корпоративно-инструментальная модель коммуникации внутри этих двух институтов предполагала четкую поляризованность взаимоотношения между агентами (носителями профессионального знания) и клиентами этих институтов, при которой потребитель услуг сферы здравоохранения являлся пассивным исполнителем рекомендаций институционально изолированных врача и фармацевта. Новая интерактивная модель взаимодействия между врачом, провизором и пациентом предполагает активную позицию последнего, а также диктует новое условие его бытия –

персональную ответственность за собственное здоровье, т. е. повышение его социального статуса (из фигуры пассивной в фигуру активную), что в корне меняет восприятие им специалиста сферы здравоохранения как лидера.

Если образ советского врача воспринимался на волне привлечения внимания к здравоохранению общественных масс и позиционировался как лицо, ответственное и за индивидуальное, и за коллективное здоровье пациентов и, следовательно, обладающее непререкаемым авторитетом, то в современном массовом сознании возникает переориентация с восприятия представителя медицины как «врача-мага/целителя», «врача-гуманиста», «врача-исследователя» на ряд новых врачебных типов, стигматизированных как резко отрицательные: «врач-вредитель», «врач-коммерсант» и «врач-глупец» [5, с. 60]. К новому (сниженному) образу врача принято относиться скептически и даже пренебрежительно.

Отдельно следует остановиться на образе специалиста с фармацевтическим образованием – провизора (высшее образование) и фармацевта (среднее специальное). Работник аптеки на протяжении многих десятилетий являлся посредником между врачом и пациентом, понимающим «врачебный почерк» (т. е. понимающий намерения врача, обладающий теми же профессиональными компетенциями); он не только объяснял больному, как принимать лекарство, но и готовил целебное снадобье: фасовал порошки, готовил фито-чай и композиты для лечебных целей, растворы для процедур физиотерапевтических кабинетов, глазные капли и т. д. Однако за последние двадцать-тридцать лет число производственных аптек снизилось настолько, что практически перестало существовать, «ремесленная» часть работы фармацевта выведена из поля зрения пациента, а работа за первым столом сводится практически к функции продавца, соответственно, падает имидж фармацевтического работника, его специальное профессиональное обра-

зование не берется в расчет, и его рекомендации по приему лекарств уже не воспринимаются как императивные.

Такое восприятие профессий сферы здравоохранения активно поддерживается средствами масс-медиа. Под масс-медиа принято понимать способы воздействия на аудиторию через медиатекст: прессу, кино, телевидение. Отметим, что медиатекст в современном мире выступает не просто как источник информации, а как медиатор между различными структурами общества и мира в целом. «Медиапространство отражает и выражает сложные процессы преобразования экономической, политической, духовно-нравственной сфер общества, связанные с информатизацией, и, сочетая в себе традиции и инновации, непреходящие человеческие ценности и различные негативные последствия информатизации, позитивные и негативные моменты и тенденции, представляет собой неоднозначное явление» [6, с. 21].

Массмедийная коммуникация оказала большое влияние на снижение имиджа медицинского работника: появляются многочисленные «разоблачительные» статьи в прессе, телевизионные сериалы формируют у обывателя как положительный, так и отрицательный образ врача – продажного, некомпетентного или бессильного противостоять давлению со стороны (2008 г. «Я лечу» – доктор Степанюга «раскручивает» больных на платные услуги; 2010–2016 гг. «Интерны» – отсутствие у молодых дипломированных специалистов – Лобанов, Романенко – как профессиональных знаний, так и врачебной этики; 2015 г. «Фамильные ценности» – врач не может противостоять давлению заведующего отделения и выполняет «план по выписыванию» препаратов, которые наносят вред здоровью ребенка; 2014 г. «Хорошие руки» – главный врач медицинского центра «Счастливая мама» продает детей из неблагополучных семей бездетным обеспеченным парам и т. д.); в социальных сетях негативное отношение к профессии транслируется, в частности, через демотиваторы (см. рис. 1).

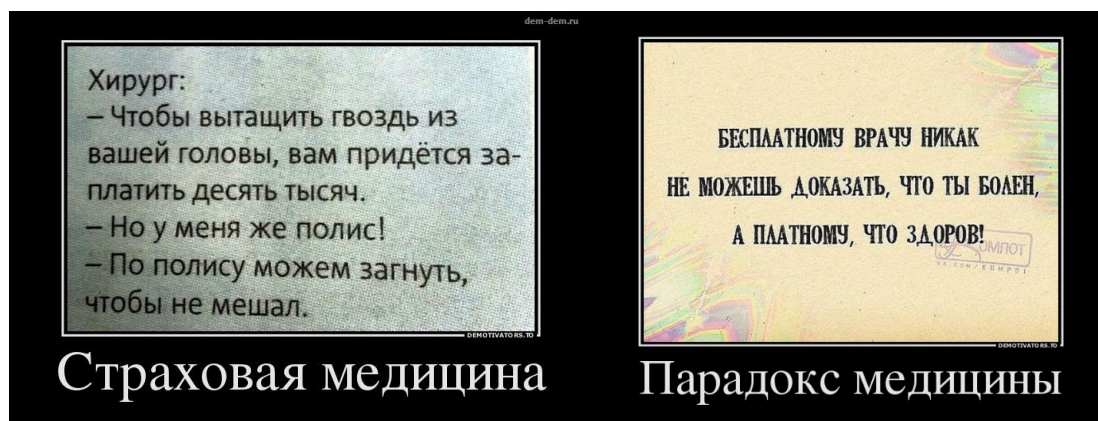


Рис 1. Демотиваторы, снижающие имидж медицинского работника

Образ фармацевтического работника в медиатекстах представлен несколько иначе. В прессе, согласно нашему исследованию [7], образ провизора/фармацевта представлен скорее привлекательным, он позиционируется как «носитель специализированных знаний, советчик врача и больного в вопросах выбора препаратов и ключевой фигуры в обеспечении лекарственными средствами» [8]. Отметим, что перечень профессиональных компетенций

провизора за последние десятилетия весьма расширился, появилось понятие «фармацевтическая помощь», под которой понимается «философия практики общения с пациентом и общественностью в аптеке как первом звене многоуровневой системы здравоохранения» [9]. При этом художественный образ провизора оставляет желать лучшего. Так, в теленовеллах, в отличие от «врача-негодяя», которому всегда противопоставляет «врач-герой», фармацевтическому

специалисту не предполагается антагонист внутри своей специальности, он выступает антагонистом также образу врача, на фоне которого всегда будет либо отрицательным, либо бесполезным/комичным/малозначимым (подчеркивающим значимость врача) персонажем. Такая тенденция прослеживается как в иностранных, так и в отечественных теленовеллах: в сериалах «BING BANG THEORY», «SCRUBS», «Интерны» представлен образ дамы-медицинского представителя, раздающей ручки медперсоналу и кокетничающей с врачами ради продвижения фармацевтического продукта своей фирмы; в сериале «Я лечу» противопоставлены образы самоотверженного врача-бессребреника и хозяйки фармацевтической фирмы, сбывающей в больницу контрафактные фармацевтические препараты и проч. Профессия провизора подается как рутинная, скучная, приземленная (так, в «13 Reasons Why» дочь говорит матери: «Ты же родитель, ты должна говорить что-то вроде “мысли прагматичнее, стань фармацевтом”») или даже циничная и беспринципная (так, в сериале «Person of Interest» говорится, что «для работника фармацевтической компании не проблема замаскировать убийство под несчастный случай»). Образ

жизни и профессиональной деятельности врача в медиатекстах теленовелл раскрывается правдоподобнее и подробнее, чем фармацевтического работника, что свидетельствует о несформированности представления о роли этой профессии в социуме. Однако в последнее время отмечаются попытки оценить профессиональные компетенции провизора и условия его труда, например, в теленовелле «Фамильные ценности» предстает образ женщины-провизора, которая приходит с двенадцатичасовой смены, рассказывает о том, как она консультировала покупателей, а также формирует свое представление о невесте сына по названиям препаратов, которые та называет (девушка шутит по поводу смешных названий лекарств, называет некоторые из них, после чего и у матери героя вытягивается лицо, так как это названия противовоспалительных средств, применяемых в гинекологии).

При оценке фармацевтического дискурса в социальных сетях, в том числе в демативаторах, негативную реакцию вызывает (в отличие от медицинского дискурса) не сама личность специалиста, а ценовая политика фармацевтических фирм (см. рис. 2).



Рис 2. Демотиваторы, снижающие имидж фармацевтического работника

Изменение социального строя и моделей реализации профессиональной деятельности, подрыв репутации работника здравоохранения, концепция самолечения, принятая Всемирной организацией здравоохранения, ставка на индивидуальную ответственность пациента за свое здоровье приводят к иллюзии компетентности пациента в выборе средств и способов собственного лечения. Пациенты «залечивают» себя, исходя не из медицинских показаний по применению лекарств, а из телерекламы, интернета, советов соседей и т. д. Следствием неконтролируемого приема лекарственных препаратов является искаженная реакция организма, примером чему может служить развитие во всем мире резистентности к антибиотикам, которые некомпетентными в области медицины людьми воспринимаются как панацея при многих болезнях. В связи с этим ухудшилась динамика выздоровления при тех заболеваниях, где антибиотики действительно нужны, но не вызывают реакции организма. Усиление контроля за рецептурным отпуском этой группы лекарственных препаратов призвано решить эту проблему, оставить назначение таких групп лекарственных препаратов за специалистом, несмотря на негативную

реакцию на такое решение со стороны пациентов, которые не хотят «тратить время» на визит к врачу.

Медиатекст способен выступать не только как деструктивный имиджевый компонент, но и как средство восстановления/создания репутации профессии/деятельности человека. Широкое применение медиатекста с этой целью демонстрирует политический дискурс, где представлены и PR-деятельность и так называемый «черный пиар». Необходимость использования средств массмедиа для трансляции положительного восприятия работников сферы здравоохранения понимается на государственном уровне, в связи с чем выделяются гранты на разработку методик по просвещению населения о роли специалистов этой сферы. Появляется общественное понимание гуманитарной значимости этих профессий, в связи с чем идет установка на «перезапуск» общественного сознания. Отражением этих изменений становится позиционирование медицинского работника не просто как профессионала, а как человека, выполняющего важную общественную функцию вопреки сложившейся социальной ситуации и моде (см. рис. 3).



Рис. 3. Демотиваторы, повышающие имидж фармацевтического работника

Для продуктивной работы по формированию положительного образа работника сферы здравоохранения необходимо проводить тщательную работу с массмедиа, поскольку именно анализ медиаконтента позволит сформировать медиалингвистические тактики для моделирования нового имиджа профессии. Контент-анализ (техника получения выводов через анализ свойств социальной действительности / текстовых источников, трансформации текстовой информации в количественную, определение размера и тематики публикаций, характеристика действующих лиц, лексических средств, синтаксических моделей) отражает постоянный и эффективно регулируемый спрос на информацию, а также позволяет селективировать события, адекватно освещать их, получать достоверную информацию. А. Г. Пастухов, характеризуя контент-анализ как метод качественно-количественного анализа содержания с целью выявления и параметризации актуальных фактов и тенденций, предлагает различать основные типы медиальных сообщений: в газетном сообщении акцентируется внимание на правдивости события (специфически представлена структура), для комиксов и фото показательны художественные смыслы и оригинальность стиля и проч. При этом, по мнению автора, все медийные жанры имеют общее назначение: в них автор задумывается о сути сообщения, которая устанавливается на основе типизированных медиасообщений [10, с. 130].

Таким образом, очевидно, что разработка медиалингвистических техник для формирования положительного образа провизора и фармацевта будет способствовать восстановлению имиджа профессии и в перспективе позволит решить гуманитарным способом одну из важнейших проблем современности – проблему доверия специалисту и, как следствие, окажет положительное влияние на здоровьесбережение нации.

1. Кайбияйнен А. А. От коммуникативных компетенций к профессиональному имиджу инженера // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 20. С. 391–393.

2. Волкова В. В. Профессиональный имидж и имидж организации: проблема взаимосвязи и взаимообуслов-

ленности в контексте современных представлений науки имиджологии // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2005. № 3. С. 89–92.

3. Пасечник И. П. Профессиональный имидж врача: необходимость вынужденная или осознанная? // Новости медицины и фармации. 2013. № 10(461). С. 12–13.

4. Семенова Л. М. Генезис и современное состояние проблемы формирования профессионального имиджа // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 326. С. 194–199.

5. Лебедев В. Ю., Федоров А. В. Мифологизация образа врача в условиях социального освоения и институционализации медицины // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2015. № 1. С. 56–70.

6. Глазырина Л. Д., Колбышева С. И. Пространство media в социокультурном измерении // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2009. № 11. С. 19–23.

7. Бурдина О. Б., Мишланова С. Л., Жданова С. Ю. Философия профессии: динамика представления о фармацевтическом работнике в России (от образа аптекаря в русской литературе к образу провизора в медиатекстах) // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. Т. 5. № 6А. С. 124–132.

8. Мешковский А. П. ВОЗ о роли фармацевта // Аптека Online. 2002. № 15(336). URL: <https://www.apтека.ua/article/12892> (дата обращения: 31.01.2018).

9. Развитие фармацевтической помощи // Экономика фармации. Организация деятельности аптеки. URL: http://www.ecopharmacia.ru/publ/organizacija_i_ekonomika_farmacii/iz_praktiki_aptechnogo_dela/razvitie_farmaceuticheskoi_pomoshhi/12-1-0-1182 (дата обращения: 31.01.2018).

10. Пастухов А. Г. Содержательный анализ медиатекста: новое в определении метода // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 3. С. 130–133.

© Бурдина О. Б., Мишланова С. Л., 2018

РОЛЬ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ЦЕЛИ в РОЖДЕСТВЕНСКОЙ РЕЧИ МОНАРХА

Статья представляет анализ рождественской речи короля Испании Фелипе VI. Автор выдвигает предположение об основной идее рождественского обращения – объединение нации и укрепление единства государства – и анализирует способы реализации соответствующей коммуникативной цели.

Ключевые слова: дискурс, вербальные средства, невербальные средства, коммуникативная цель, адресат, адресант, лингвокультурный типаж.

Одной из ключевых задач современной лингвистики является соотношение понятия языка с понятием личности. С одной стороны, люди с древнейших времен искали разгадки тайн ораторского мастерства и искусства построения речей. С другой стороны, языковеды все точнее учатся определять характер и психологические особенности отдельных людей по тому, как и что они говорят.

Некоторые лингвисты полагают, что за каждым текстом можно увидеть языковую личность с ее речеповеденческими характеристиками, вербальным и невербальным поведением, по которым можно отнести оратора к определенному «лингвокультурному типу», узнаваемому носителями этно- и социокультуры [1, с. 3]. Другие исходят из того, что существуют особые приемы, в соответствии с которыми пишутся удачные речи. Существуют своды правил, помогающие составить более удачные тексты. Все эти методы и законы связаны со сферой политического дискурса, включающего традиции и ритуалы, методы политической деятельности, политическую культуру и идеологию, так или иначе опосредованных этой сферой, отраженный в ней или реализованных через нее [2, с. 24].

Рождественские обращения глав государств как жанр политического дискурса имеют свою специфику, отличную от своеобразия жанров «поздравления» и «политического выступления» [3, с. 5]. С лингвистической точки зрения праздничное поздравление лидера государства как акт коммуникации имеет следующие характеристики: 1) цикличность, 2) традиционность, ритуальность, 3) наличие коммуникативной цели, 4) устный характер, 5) монологическая форма, 6) устойчивость адресата, 7) выраженность адресанта. Заметим, что несмотря на широкое распространение рождественских и новогодних обращений, четкий регламент и устойчивые формы построения до сих пор никем не описаны; остается открытым и вопрос эффективности приемов, используемых для решения политических задач.

Традиция рождественских речей в Испании восходит ко временам Франсиско Франко, который прочел первую речь в 1937 г. Отец нынешнего короля обращался к народу с посланиями в 21:00 накануне праздника на протяжении всего

THE ROLE OF VERBAL AND NON-VERBAL MEANS OF COMMUNICATIONS FOR ACHIEVING THE COMMUNICATIVE PURPOSE IN THE MONARCH'S CHRISTMAS SPEECH

The article presents an analysis of the Christmas speech of King Felipe VI of Spain. The author suggests that the main idea of Christmas appeal is the unification of the nation and the strengthening of the unity of the state and he also analyzes the ways of implementing the corresponding communicative goal.

Keywords: discourse, verbal means, non-verbal means, communicative goal, addressee, addresser, linguocultural type.

правления. 24 декабря 2017 г. король Фелипе VI обратился к гражданам страны с рождественской речью, которая стала для него четвертой [4]. Обозначим некоторые особенности этого послания.

Адресат четвертого обращения Фелипе VI выражен опосредованно: прямого упоминания, характерного, например, для новогодних поздравлений российского президента, в монологе нет. Однако в конце своей речи Фелипе VI желает «счастливого Рождества» на испанском, баскском, каталонском и галисийском. Таким образом, мы можем сказать, что послание свое король обращает ко всем жителям каждой из автономных областей Испании.

Адресант речи обозначен чаще во множественном числе первого лица, чем в единственном, где под «мы» подразумевается весь испанский народ. От первого лица монарх осуществляет только вступительное обращение к народу, из чего можно сделать вывод, что король подчеркнуто отождествляет себя с испанцами.

Коммуникативной целью данного поздравления является соблюдение традиции страны, демонстрация почтительного отношения к ее гражданам, объединение нации, подведение итогов года и составление планов. Некоторые задачи обращения упомянуты самим монархом в начале сообщения: «поделиться размышлениями о том, как прошел год», «выразить наилучшие пожелания на 2018 год». Другие хорошо прослеживаются в самом спиче. В связи с этим весьма любопытно проанализировать успешность данного выступления.

Самыми частыми существительными в речи короля стали *España* (Испания) (14 раз), *sociedad* («общество») (8 раз) и *convivencia* («сосуществование») (7 раз). На фоне недавних событий в Каталонии выбор этих слов вполне объясним и оправдан. Основная мысль, которую они несут, легко считается и отвечает коммуникативной цели укрепления государства. Интересно отметить, что в отличие от других лидеров государств, обращающихся с праздничными речами, в которых чаще прочих звучат слова *семья* и *дом*, Фелипе VI практически напрямую транслирует основные идеи, которые стремится донести до граждан.

Нельзя оставить без внимания и самые популярные формы слов, которые используются в речи. Во всем тексте можно проследить тенденцию к использованию глаголов во множественном числе первого лица. Король говорит: *hemos comprobado* («мы проверили»), *hemos construido* («мы построили»), *hemos conseguido* («мы достигли»), подразумевающая себя и весь народ Испании. Форма *hemos* встречается в речи 12 раз и усиливается постоянным повторением притяжательного местоимения *nuestro* («наш» – 23 раза): *nuestras libertades* («наши свободы»), *nuestra historia* («наша история»), *nuestra vida* («наша жизнь»); а также словами *en común* («совместный») и *juntos* («вместе»). Все эти средства помогают создать впечатление единства лидера с народом. На протяжении всей речи Фелипе VI говорит не об Испании и ее истории, а о «нас» и «нашей истории», что оставляет приятное впечатление вовлеченности монарха в жизнь граждан и сплоченности нации.

Интересной формой вежливости становится фраза (приведем ее в буквальном переводе; здесь и далее перевод наш. – О. В.): *Благодарим вас, что в эту ночь, которую вы проводите с семьями и любимыми людьми, позвольте мне провести с вами несколько минут, чтобы поделиться некоторыми размышлениями о том, как прошел год.* Здесь используется весьма благоприятный глагол *acompañar* («сопровождать, делить с кем-то отдельные эмоции»), роль которого усиливается формами вежливости *me permitáis* (позвольте) и *agradecemos* («благодарим вас»).

Речь лидера страны весьма живописна, ярка и изобилует красивыми приемами и тропами, что также помогает сохранять интерес к его выступлению до самого конца. Например, весьма метафорично обыгран в обращении концепт «путь» (*camino*), имя которого упоминается 5 раз, в основном обозначая 40 лет истории страны после принятия Конституции.

Слово *camino* в испанском языке имеет сразу несколько значений. С одной стороны, путь – это перемещение во времени; в послании в первый раз это слово встречается именно в этом смысле: *На том пути, который мы прошли, надо признать, не все было так гладко....* Однако *camino* – это еще и та дорога, которую человек выбирает по жизни. И в этом значении концепт упоминается в последующей антитезе: «...путь не может вести к конфронтации...» и «...путь, напротив, должен следовать к сосуществованию». В четвертый раз это слово обозначает «направление»: «Направление, в котором стоит двигаться, – вселение новой веры, приоритетов и образов Каталонии и укрепление тех ценностей, которые всегда ее характеризовали и подарили ей лучшие моменты истории: ее целенаправленность и способность приложить усилие, творческий дух и открытость, желание идти на компромисс и чувство ответственности». Последний раз слово используется в устойчивом выражении *seguir el camino* – «продолжить движение в заданном направлении». Таким образом, открываясь с разных точек зрения, концепт «*camino*» создает ощущение динамики, постоянного движения и развития страны в целом и людей, идущих по пути совершенствования.

Среди фигур и оборотов речи следует отметить такую стилистическую фигуру, как анафора: *...un país nuevo y moderno, un país entre los más avanzados del mundo*

(«...страну новую и современную, страну одну из самых передовых в мире»), *...una España abierta y solidaria, no encerrada en sí misma; una España que reconoce y respeta nuestras diferencias, nuestra pluralidad y nuestra diversidad, con un espíritu integrador; una España inspirada en una irrenunciable voluntad de concordia...* («...Испания открытая и солидарная, а не заикленная на себе, Испания, которая признает и уважает наши различия, наше многообразие и наше разнообразие, с ее духовным единением; Испания, вдохновленная непоколебимой волей к согласию...»).

Все эти тропы и фигуры делают речь короля интересной, живой и волнующей, позволяя привлечь интерес слушателей и достичь коммуникативных целей, несмотря на критику средств массовой информации автономных регионов, в частности, обвиняющих Фелипе VI в «негативизме» [5].

Оппозиционные аналитики отмечают большое количество отрицательных конструкций: *no encerrada en sí misma* («не заикленная на себе»), *es innegable* («невозможно отрицать»), *pero no imponer las ideas propias* («но не навязывать свои идеи»), *no nos puede hacer olvidar* («не может заставить нас забыть»). Однако во всех этих случаях аналогичная утвердительная фраза теряла бы ту часть значения, которую монарх хочет донести до публики: «невозможно отрицать» означает не просто «это очевидно», а «абсолютно ясно даже тем, кто пытается сделать вид, что этого нет»; «не навязывать свои идеи» – не столько «быть толерантным к разным мнениям», сколько «избегать распространения своих мыслей в качестве всеобщих и единственно верных»; «не может заставить нас забыть» предполагает «это важно, но есть и другие проблемы». Из этого следует, что отрицательные формулировки значительно лучше отвечают коммуникативному замыслу оратора.

Не ускользают от внимания прессы автономий и некоторые невербальные средства информации. Так, в первом же кадре мы видим короля, сидящим на стуле и смотрящим на нас сверху вниз. «Визуально, что весьма важно, нас зрителей-граждан ставят на свое место внизу», – пишет газета «Faro de Vigo» [5]. Между тем следует отметить, что такое положение камеры может предполагать попытку создания более традиционного величественного образа. У людей существуют определенные представления о том, каким должен быть настоящий правитель. Согласно теории лингвокультурных типажей, основными образно-перцептивными признаками королевской особы являются внешность и одежда, манера поведения, сдержанность, высокомерие, соблюдение дистанции со своими поданными, соблюдение норм этикета, толерантность и трудолюбие, замкнутый образ жизни [6]. Создание эффекта возвышения монарха демонстрирует как раз сдержанность и дистанцированность. Следовательно, визуальный ряд отвечает требованиям укрепления образа короля и решения коммуникативной задачи.

Невербальным средством воплощения коммуникативного намерения объединения нации являются и два флага – Испании и Европейского Союза, которые мы видим на заднем плане. В отличие от 2017 г., когда государственное знамя практически заслоняло вымпел политического объединения, в этот раз они находятся в равном положении. Такое визуальное сообщение лишь подкрепляет слова: *Europa – y España con ella – tiene que hacer frente a unos*

retos que son globales y ante los que no cabe la debilidad o la división sino la fortaleza de la unión («Европа – и Испания как ее часть – сталкиваются с вызовами, которые являются глобальными и справиться с которыми возможно лишь силой союза»).

Фелипе VI не демонстрирует яркой жестикюляции и экспрессивности, что также соответствует особенностям линвокультурного типажа. Однако по языку жестов и выражению лица можно проследить определенные эмоции. Так, произнося *2017 ha sido en España, sin duda, un año difícil para nuestra vida en común...* («2017 был в Испании, безусловно, сложным годом для нашей совместной жизни») и *no encerrada en sí misma* («не заикленная на своих проблемах»), король слегка прищуривает глаза, что говорит о неприязненном отношении оратора к озвучиваемой проблеме [7, с. 192–205].

Особенно эмоционально монарх произносит фразу: *Porque la historia de la España que juntos hemos construido es la historia de un gran triunfo de todos los españoles* («Потому что история Испании, которую мы создаем – это история великого триумфа всех испанцев»). В этот момент он с силой сжимает ладони, что является знаком силы и обороны [7, с. 134–152]. Такая экспрессивность позволяет предположить, что именно в этой фразе заключается основная мысль послания и эта идея отвечает коммуникативной цели всего послания в целом.

Проанализировав различные лексические, морфологические, синтаксические и стилистические средства, используемые в рождественской речи монарха, отметим, что использование каждого из них вполне оправдано в рам-

ках коммуникативного намерения оратора. Невербальные и вербальные средства общения, которые король Фелипе VI использует в рождественском обращении 2017 г., способствуют успешному достижению коммуникативной цели.

1. Дмитриева О. А., Мурзинова И. А. Теория лингвокультурных типажей : учеб. пособие. М. : Издат. решения, 2016. 150 с.

2. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М. : Гнозис, 2004. 324 с.

3. Варавкина В. Ю. Новогоднее обращение главы государства: жанровая специфика и лингвокогнитивное моделирование образа адресата : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2011. 23 с.

4. Mensaje de Navidad del Rey Felipe VI 24.12. 2017. URL: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/especiales-informativos/video-mensaje-navidad-su-majestad-rey-2017/4390065> (дата обращения: 12.04.2018).

5. Sonia El Hakim «El mensaje no verbal del Rey» / Faro de Vigo. URL: <http://www.farodevigo.es/espana/2017/12/24/mensaje-verbal-rey/1809633.html> (дата обращения: 12.04.2018).

6. Мурзинова И. А. Лингвокультурный типаж «британская королева» : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2009. 194 с.

7. Нэпп М., Холл Д. Невербальное общение. СПб. : Питер, 2014. 464 с.

© Винникова О. М., 2018

УДК 811.161.1'42

С. Р. Комнатная
S. R. Komnatnaya

СЕМАНТИКА ЛЕКСЕМЫ *ВОЛЯ* КАК ФРАГМЕНТ СОЦИАЛЬНО-НОРМАТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье на примере лексемы *воля* анализируется ценностная область социально-нормативных отношений. Для овнешнения соответствующих фрагментов языкового сознания были проведены ассоциативный, семантический, рецептивный и цветовой эксперименты, построены ассоциативные, семантические поля, составлены рецептивные и цветовые карты. Полученные результаты сопоставлены с данными Российского ассоциативного словаря, что позволяет проследить развитие представлений, связанных с лексемой *воля*, в языковом сознании носителей русского языка с течением времени.

Ключевые слова: психолингвистика, языковое сознание, ценности, социально-нормативные отношения, ассоциативный эксперимент, рецептивный эксперимент, семантический эксперимент, цветовой эксперимент.

SEMANTICS OF LEXEMA *WILL* AS A FRAGMENT OF SOCIAL AND REGULATORY COMPONENTS OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN LANGUAGE NATIVE SPEAKERS

The article analyzes value area of social-normative relations on the example of the lexeme *will*. Associative, semantic, receptive and color experiments were carried out to comprehend the corresponding fragments of linguistic consciousness; associative, semantic fields were constructed, receptive and color maps were compiled. The obtained results are compared with the data of the Russian associative dictionary, which makes it possible to trace the development of representations associated with the lexeme *will* in the linguistic consciousness of the native speakers of the Russian language over time.

Keywords: psycholinguistics, linguistic consciousness, values, socio-normative relations, associative experiment, receptive experiment, semantic experiment, color experiment.

Представители разных наук все чаще говорят о необходимости изучения и анализа общечеловеческих ценностей. К описанию смыслового состава, семантики представляющих данную область языковых средств обращаются лингвисты и психолингвисты. Так, Е. Ф. Тарасов считает, что «анализ вербального овнешнения образов сознания, отображающих по-разному феномены культуры и социума, дает возможность усмотреть специфику использования языковых средств в культуре и социуме» [1, с. 9].

Область социально-нормативных отношений как один из фрагментов ценностной составляющей сознания носителей русского языка не могла не измениться, поскольку само российское общество претерпело значительные трансформации за последние два десятилетия. Изменения общества влекут за собой изменения информационного пространства СМИ. В частности, в дискурсе современных СМИ значительное место отведено освещению судебных разбирательств, анализу правонарушений и в целом юридической проблематике. Можно предположить, что у современного носителя русского языка должна быть сформирована система ценностей, связанных с идеей нового, гражданского, общества и правового государства. Для такого предположения есть реальные основания: пропаганда ценностей, связанных с социально-нормативными отношениями, на телевидении, в газетах, журналах и интернете, с одной стороны, способствует росту правовой культуры, с другой – формирует соответствующие фрагменты языкового сознания носителей языка. Именно поэтому представляется актуальным анализ социально-нормативных отношений в аспекте их отражения языковым сознанием молодых россиян.

Под областью социально-нормативных отношений мы понимаем ту сферу человеческой жизни, которая регулируется законом или иными правовыми нормами [2, с. 169]. В статье состав данной области будет продемонстрирован на примере лексемы *воля*. Эта лексема входит в сферу социально-нормативных отношений (воля субъекта, официально закрепленная в каком-либо юридическом документе, например в завещании), но не принадлежит исключительно ей и может связываться с иными ценностными областями.

Вслед за Е. Ф. Тарасовым под языковым сознанием мы будем понимать «совокупность образов сознания, овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [3, с. 26]; это те структуры сознания человека, которые могут быть овнешнены, выведены на поверхность и проанализированы.

Одним из самых надежных способов овнешнения языкового сознания является ассоциативный эксперимент (далее – АЭ) – прием, направленный на выявление ассоциаций, сложившихся у индивида в его предшествующем опыте [4, с. 5–6]. Этот тип эксперимента позволяет вскрыть «объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов» [5, с. 131]. Однако, как отмечают А. А. Залевская [6] и Т. Н. Ушакова [7], одного лишь АЭ недостаточно для анализа и подробной и полной характеристики языкового сознания. В связи с этим в качестве дополнительных инструментов анализа были выбраны семантический, рецептивный и цветовой эксперименты. Связи между фрагментами языкового сознания нелинейны,

и наиболее полное их изучение возможно лишь с применением разных типов эксперимента, поскольку различные эксперименты провоцируют реципиентов на разные типы речевой деятельности.

Все 4 типа эксперимента проводились в вузах Омска (ОмГУ, ОмГТУ, СиБАДИ, ОмГМА) в течение 2013–2014 гг. Были получены 29 664 реакции от 309 участников экспериментов (во всех типах экспериментов участвовали одни и те же реципиенты). Студенческая аудитория была выбрана по той причине, что 17–23-летние молодые люди родились и выросли в период после распада СССР, а следовательно, могут быть названы носителями новой системы ценностей, которая формировалась в России в эти годы.

Перейдем к анализу лексемы *воля*. В толковых словарях [8; 9] *воля* определяется как способность, требование, качество характера человека, а также как свобода – состояние «не взаперти». При этом в словаре С. И. Ожегова дается две словарные статьи и подчеркивается различие между данными определениями, а также важность интерпретации воли как свободы в чем-либо.

Для того чтобы проследить восприятие стимула в динамике, следует сопоставить полученные ассоциативные поля с ассоциативным полем (далее – АП) Русского ассоциативного словаря [10], эксперименты для которого проводились в 1988–1997 гг. Согласно словарю, в ядре АП «воля» находятся реакции *вольная* (8) как отсылка к прецедентному тексту, *свобода* (8), *сила* (8), *сильная* (8), *неволя* (6), *железная* (5) (также отсылает к устойчивому сочетанию). Реакция *свобода* говорит о том, что реципиенты воспринимают данные понятия как синонимы. Реакции *сила* и *сильная*, а также *железная* свидетельствуют о восприятии стимула как личного качества человека. *Воля вольная* – это свобода, соединенная с простором, с ничем не прегражденным пространством. Таким образом, реципиенты связывают волю в первую очередь со свободой, отсутствием ограничений и препятствий, простором.

В нашем АЭ подтверждается отождествление воли со свободой, соответствующая реакция находится на первом месте АП (83). Затем следуют реакции *сила* (35), *поле* (11), *характер* (11), *победа* (9), *разум* (6), *желание* (5). Результаты АЭ, проведенного нами, подтверждают отождествление в сознании людей воли со свободой: реакция *свобода* является наиболее частотной, причем со значительным отрывом. Ассоциация *вольная*, занимающая первое место в АП Русского ассоциативного словаря, в нашем эксперименте становится единичной. Реакция *сила* (ср. *сила воли*), стоящая на втором месте, говорит о понимании воли как качества характера, способности идти к намеченной цели. О понимании воли как человеческого качества свидетельствует и общая реакция *характер*, а также *желание*, *разум*, *терпение*, *упрямство*, *усилие*, *стремление*.

Реакция *поле* может пониматься двояко: и как ассоциация по созвучию, и как метафорическое представление воли как неограниченного пространства, образом и примером которого поле и является. Подобные «пространственные» реакции есть как в ядре (*простор*), так и на периферии АП: *космос*, *небо*, *раздолье*, *степь*, *земля*.

Характерна символизация этого качества с помощью наименований представителей фауны. В таком соположении

видится либо процесс метафоризации, либо приписывания качеств данным представителям животного мира: реакции *птица* (4), *голубь* (2) в ядре АП и периферийные *конь*, *лошадь*.

Отражением реалий современной эпохи является достаточно частотная реакция *Павел и Павел Воля* (7) – имя известного телеведущего. Данный факт является несомненным отражением влияния медийного дискурса.

Присутствуют и нормативные реакции: *тюрьма* (2), *закон*.

Классифицируя полученные реакции по схеме концепта В. А. Пищальниковой [11], получаем следующие результаты: понятие – 50,8 %, представление – 15,6 %, предметное содержание – 7,4 %, эмоция и оценка – 8,2 %, индивидуальные ассоциации – 15,6 %.

Заметно, что больше половины реакций являются понятийными (*свобода*, *усилие*, *желание*, *стремление*), что связано со спецификой самого понятия «воля». Достаточно большим является количество реакций-представлений (*терпение*, *человека*, *русский характер*) и индивидуальных ассоциаций (*птица*, *камень*, *космос*, *стакан*). Все это говорит об абстрактности как самого стимула *воля*, так и его определителей, это подтверждается очень небольшим количеством предметных реакций.

Воля оценивается реципиентами в основном положительно (*радость*, *счастье*, *сильная*, *хорошо*), хотя присутствуют и отрицательные характеристики, связанные, скорее всего, с чрезмерной вседозволенностью (*беспредел*, *непостоянство*).

Итак, смысловая область, связанная со стимулом *воля*, очень важна для современного человека. В первую очередь стимул интерпретируется как синонимичный свободе, как отсутствие зависимости от кого-либо или чего-либо. Участники эксперимента напрямую соотносят его с русским характером, с простором, с неограниченными пространствами. Реакции показывают пересечения и с другими смысловыми областями, однако результаты обоих АЭ говорят о том, что связь воли со свободой в сознании молодых носителей русского языка неразрывна. Тем не менее этот факт не находит самостоятельного отражения в словарных статьях, подобная интерпретация занимает последнее место.

В ядре поля, созданного на основе результатов семантического эксперимента (в его рамках нужно было дать дефиницию стимула по формуле «воля – это...»), наиболее частотной реакцией также является *свобода* (79). Этот тип эксперимента позволяет проследить, каким образом связаны стимул *воля* и *свобода* в сознании носителя языка, понимаются ли они как полностью тождественные, или же в восприятии каждого стимула есть свои особенности.

Чаще всего *воля* характеризуется как *свобода действий* или *свобода выбора*, некоторые реципиенты подчеркивают, что это не *экономическая* или *политическая свобода*, а *свобода души*, часто *внутренняя свобода*. Таким образом, семантические пространства этих слов не являются совпадающими, воля толкуется реципиентами именно как внутреннее ощущение самого человека, отличается в большей степени личностной, а не социальной оценкой. Но, безусловно, присутствуют и реакции, определяющие волю и свободу как симилияры.

Воля связывается с желаниями и устремлениями человека, способностью претворить их в жизнь (*связь между мыслью, зародившейся внутри человека, и ее реализацией; способность человека поставить цель и сделать все, чтобы эта цель осуществилась*), именно поэтому воля определяется участниками эксперимента также как качество характера, присущее человеку и необходимое для достижения поставленных целей (*целеустремленность; твердость характера; внутренний стержень человека, побуждающий непреклонно идти к своей цели*).

В представленных дефинициях отражена еще одна важнейшая взаимосвязь: воля всегда соотносится с *силой* (25), причем силой внутренней, неким *внутренним стержнем*, также необходимым для достижения целей, которым должен обладать волевой человек. Существует и обратная взаимосвязь: если человек способен руководить своими действиями и целенаправленно достигать поставленных результатов (т. е. он обладает волей), то такой человек всегда будет считаться сильным духовно. При этом реакция *сила* также находится в ядре ассоциативного поля обоих полов, являясь второй по частотности после реакции «свобода». Данные факты говорят о том, что сила является одним из неотъемлемых компонентов содержания стимула *воля*. Воля – черта характера сильного человека.

Воля, сила, характер и желание в языковом сознании носителя русского языка составляют неразрывное единство, что находит отражение и в результатах семантического эксперимента. *Воля*, понимаемая как внутреннее качество характера человека, требует концентрации определенных моральных сил для достижения *желаемых* целей.

В дефинициях реципиентов представлено двоякое восприятие стимула: одни подчеркивают абсолютную вседозволенность как составляющую воли (*делать, что захочешь, не обращая внимания на других; безграничная свобода*), другие, наоборот, отмечают определенные ограничения воли различными факторами, в том числе законом (*свобода действий, но не преступающая законодательные акты; свобода, данная человеку, ограниченная законом*). Это свидетельствует о том, что законодательные нормы в современном мире имеют большое влияние на человека, устанавливают определенные рамки, в том числе и для проявления его воли.

Проявление воли связывается не только с возможностью делать все, что заблагорассудится, но и с контролем и управлением, в первую очередь самоконтролем: *сознательное управление своей психикой и поступками; способность управлять своими желаниями, эмоциями и действиями*. Поэтому воля является качеством разумного и, опять же, сильного духом человека, который способен не идти на поводу у своих желаний и себя контролировать.

Стимул *воля* сопоставляется участниками эксперимента с постоянным преодолением каких-либо препятствий, с борьбой и победой в этой борьбе (*чувство, без которого невозможно победить; внутреннее ощущение человека, дающее силы для борьбы*).

В АЭ было выявлено множество реакций, представляющих волю как пространственную категорию. Подобные реакции, хоть и в меньших количествах, присутствуют и в семантических полях: воля понимается как *свободное*

перемещение человека по всему миру, состояние человека, когда он физически свободен и в состоянии свободно передвигаться в пространстве, а также присутствуют природные пространственные ассоциации: чистое небо, птица; синее небо, купола.

Можно выделить следующие компоненты значения стимула *воля*, отраженные в языковом сознании носителя русского языка:

– *воля как свобода: свобода действий; состояние, когда ты понимаешь, что тебя ничто не держит, ощущаешь свободу; свобода, данная человеку, ограниченная законом; возможность жить свободно;*

– *воля как качество характера и внутренняя сила: сила характера; самое сильное качество человека; то, что создает и определяет характер человека; личная, внутренняя сила человека; качество, позволяющее добиваться целей; сила духа, которой наделен не каждый; сила души;*

– *стремление к цели, реализация желаний: стремление к цели, несмотря ни на что; способность человека добиваться целей; равнодействующая сила стремлений и желаний; способность желать и добиваться желаемого; стремление к победе;*

– *преодоление препятствий, борьба: способность победить свои слабости; сила преодолеть то, что кажется невозможным; умение собрать силу в кулак, преодолеть, действовать, несмотря на трудности; способность противостоять помехам; сопротивление;*

– *вседозволенность: когда ты можешь делать, что захочешь, не обращая внимания на других; неограниченность; когда человек делает, что хочет; вседозволенность; карт-бланш; для меня это синоним слова «свобода». Значит, я могу делать все, что захочу;*

– *управление и контроль: сознательное управление своей психикой и поступками; сила, помогающая держать все под контролем; способность управлять своими желаниями, эмоциями и действиями; умение контролировать свои вербальные и невербальные позы; возможность контролировать себя;*

– *воля как возможность самостоятельного выбора: возможность совершать осознанный выбор; возможность человека делать выбор самому; способность принимать решения; способность принимать решения самостоятельно; когда мы можем делать выбор; право выбора.*

Результаты третьего, цветового, эксперимента показали, что наиболее часто *воля* ассоциируется реципиентами с белым (89), синим (43) и голубым (42) цветами, на четвертом месте цветового поля с незначительным отрывом стоит зеленый цвет.

Белый цвет обладает множеством позитивных значений, является символом света, чистоты, правды, мира, добродетели, радости, это цвет жизни, развития и процветания. Согласно трактовке М. Люшера [12], он понимается одновременно и как не имеющий цвета, и как соединяющий в себе все цвета светового спектра. В результатах ассоциативного эксперимента отражено явно выраженное положительное отношение реципиентов к стимулу *воля*, именно поэтому он может соотноситься с белым цветом как с самым чистым и самым гармоничным из всего спектра, рождающим много приятных ассоциаций. Также некоторые

исследователи отмечают, что белый цвет является символом свободы (например, именно так трактовался в дореволюционную эпоху белый цвет на флаге Российского государства), такая интерпретация напрямую соотносит его и со стимулом *воля*.

Синий цвет означает спокойствие и уверенность, а также является цветом неба и моря. Именно с этими природными явлениями реципиенты зачастую ассоциировали волю, с этими же ассоциациями сопоставимо исконно русское представление о воле как о просторе, пространстве. К этой области можно отнести и связь воли с зеленым цветом, который является символом жизни и цветом растительности (а такие реакции, как *поле, степь* были достаточно частотны в ассоциативном эксперименте). Также воля может пониматься как высшее проявление жизненных сил, активность, что также соотносит ее с зеленым цветом. В масонстве зеленый является символом одоления и победы (подобные реакции были частотны и в ассоциативном, и в семантическом эксперименте).

Голубой цвет отсутствует в сокращенном тесте Люшера, поскольку является вариантом синего. Он также является цветом неба и воды, вследствие чего может ассоциироваться у участников эксперимента с волей. Этот легкий, воздушный, спокойный цвет является символом чистоты, разума и постоянства, что отсылает к определению воли как качества характера человека, напрямую соотносимого с его разумом и постоянством, твердостью духа.

В четвертом, рецептивном, эксперименте по всем параметрам стимул *воля* получил достаточно высокие положительные оценки. В ходе эксперимента реципиентам предлагалось оценить стимул по типовым параметрам: веселый/грустный, хороший/плохой, полный/пустой, светлый/темный. Наивысшие оценки были поставлены участниками эксперимента по показателю хороший/плохой (семантический дифференциал составляет 2,031). Это свидетельствует о явно выраженном положительном отношении респондентов к стимулу. Наиболее низкие оценки стимул получил по параметру веселый/грустный (1,436), но показатель все равно оказался выше +1. В целом стимул оценивается как *веселый, хороший, полный и светлый*.

По результатам проведенного анализа можно сделать следующие выводы.

1. Воля является одним из базовых концептов русского языкового сознания, в нем отражена специфика национального мироощущения.

2. Некоторыми реципиентами воля отождествляется со свободой, однако данный феномен имеет свои особенности: в отличие от свободы, которая регулируется внешними факторами, воля является сугубо личным ощущением человека, его внутренним чувством. Семантический эксперимент уточняет данные, полученные при помощи ассоциативного эксперимента, и отражает специфику представления о воле и свободе носителя русского языка, а также соотношение этих феноменов в русском языковом сознании.

3. Воля может пониматься и как качество характера человека – целеустремленность, способность преодолевать препятствия при достижении поставленных задач, умение контролировать себя и управлять своими эмоциями, а также как сила и твердость духа.

4. В семантическом эксперименте отражено двоякое представление о стимуле: некоторые реципиенты волю понимают как полную вседозволенность, отсутствие любых рамок и границ, другие же подчеркивают, что воля может ограничиваться определенными правилами, в том числе действием закона. Это говорит о том, что определенным кругом реципиентов стимул *воля* связывается и со сферой социально-нормативных отношений, проявление воли человека в современном обществе обязательно регулируется законодательными нормами, поэтому воля не может быть абсолютной.

5. Русский человек связывает волю с простором, раздолом, определенными природными явлениями (поле, степь, небо, море), подобные ассоциации уходят корнями в глубокую древность и отражают народно-поэтические представления о воле, связывающие ее с природой и разгулом стихии. Подобные ассоциации занимают заметное место и в сознании современного носителя языка, что подтверждается реакциями в ассоциативном, семантическом и цветовом экспериментах.

6. Большинство реципиентов стимул оценивается положительно, ассоциируется с радостью и счастьем. Положительная оценка отражена также в результатах рецептивного эксперимента, которые подтверждают, что русским языковым сознанием воля воспринимается как нечто хорошее, приятное и чрезвычайно ценное, а также как одно из важнейших качеств человека.

1. Тарасов Е. Ф. Проблема анализа содержания общечеловеческих ценностей // Вопросы психолингвистики. 2012. № 1(15). С. 8–17.

2. Комнатная С. Р. Сопоставительный анализ семантики лексемы *вина* в языковом сознании носителей русского язы-

ка // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира : сб. науч. тр. / ред. Т. В. Симашко. М. : БИБКМ, 2017. Вып. 8. С. 169–177.

3. Тарасов Е. Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира : сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. М. : ИЯ РАН, 2000. С. 24–33.

4. Леонтьев А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка. М. : Изд-во МГУ, 1977. С. 5–16.

5. Белянин В. П. Психолингвистика. М. : Флинта, 2004. 232 с.

6. Залевская А. А. Слово. Текст. Психолингвистические исследования. М. : Гнозис, 2005. 543 с.

7. Ушакова Т. Н. Понятие языкового сознания и структура рече-мысле-языковой системы // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты : сб. ст. / под ред. Н. В. Уфимцевой. М. ; Барнаул : ИЯ РАН, 2004. С. 6–17.

8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. URL: <http://slovarozhegova.ru> (дата обращения: 17.12.2017).

9. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 17.12.2017).

10. Русский ассоциативный словарь / под ред. Ю. Н. Караулова и др., 1994, 1996, 1998. URL: <http://www.tesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения: 17.12.2017).

11. Пищальникова В. А. Общее языкознание : учеб. пособие. Барнаул : Изд-во Алтайского ун-та, 2001. 238 с.

12. Люшер М. Цвет вашего характера. URL: <http://mnashe.h1.ru/psych/lusher/lusherm.htm> (дата обращения: 17.12.2017).

© Комнатная С. Р., 2018

УДК 811

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА, ОСЛОЖНЕННОГО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ

В статье рассматриваются психолингвистические стратегии понимания текста, осложненного фразеологическими единицами. На конкретном языковом материале из четырех европейских языков отмечается сложность восприятия и передачи иноязычного текста и наглядно демонстрируется возможность осмысления, анализа и классификации фразеологических единиц посредством стратегий понимания как некоего лингвистического инструмента.

Ключевые слова: стратегии понимания, психолингвистика, фразеологическая единица.

Ю. Г. Косякова, Е. В. Пастухова, Е. А. Филатова
Yu. G. Kosyakova, E. V. Pastuhova, E. A. Filatova

PSYCHOLINGUISTIC STRATEGIES FOR UNDERSTANDING THE TEXT COMPLICATED BY PHRASEOLOGICAL UNITS

The article deals with psycholinguistic strategies of understanding the text, complicated by phraseological units. The specific linguistic material from the four European languages shows the complexity of perception and transmission of a foreign language text and demonstrates the possibility of understanding, analyzing and classifying phraseological units through understanding strategies as a kind of linguistic tool.

Keywords: understanding strategies, psycholinguistics, phraseological unit.

Развитие и непрерывное внимание современной науки, практически в каждой области познания обращающей вни-

мание на то, как работает мозг человека, как он устроен, как взаимодействуют мышление, чувства, эмоции, владеющие

пишущим или говорящим, являются не только следствием, но и показателем того, насколько важным и нужным становится изучение текста, носящее психолингвистический характер. Междисциплинарные исследования в этой области проводятся в различных странах и на множестве языков. Это тем более указывает актуальность подобных исследований на межязыковом и межкультурном уровнях.

Фразеологические единицы (далее – ФЕ) представляют собой раздельнооформленные языковые элементы с цельным значением, включающим отдельные семы компонентов. Наряду с другими средствами выражения эмоциональных и интеллектуальных состояний, переживаний человека, они способствуют пониманию текста как в письменном, так и в устном виде.

Фразеологизмы не только украшают высказывания и тексты, но и помогают читателю более глубоко проникнуть в смысл и контекст прочитанного, в связи с чем представляется возможным говорить о некотором соответствии механизмов понимания вообще и стратегий понимания текста, осложненного ФЕ. На основе теоретического материала можно выдвинуть гипотезу о понимании текста, в нашем случае – текста иноязычного, а также о стратегиях понимания, которые могут быть использованы при прочтении.

Количество и характер образных средств, использованных в тексте, в значительной степени определяет силу эмоционального воздействия на читателя. Вслед за А. В. Кинцель под эмоциональностью текста будем понимать «репрезентацию в нем эмоционально-смысловой доминанты» [1, с. 49].

Главной задачей при переводе является передача системы образных средств так, чтобы в своей совокупности эти средства перевода, во-первых, сохраняли смысловую нагрузку, во-вторых, оказывали такое же эмоциональное воздействие на читателя, как и соответствующие средства иноязычного текста. Предполагаем, что решение задачи будет возможным при обращении к «стратегиям понимания», определение которых было введено Т. Бивером в 1970 г. в связи с рассмотрением некоторых проблем понимания на уровне предложений.

Подход к пониманию текста с опорой на концепцию лексикона требует, с точки зрения А. А. Залевской, акцентированного «внимания на базовых процессах понимания текста, т. е. на используемых наивным читателем стратегиях, опорах и функциональных ориентирах, необходимых для построения первичной (исходной) проекции текста как продукта взаимодействия внешнего и внутреннего контекстов, что может далее служить основой интерпретации» [2, с. 436]. Именно такое взаимодействие, с точки зрения автора и с точки зрения реципиента, дает возможность использовать различные стратегии понимания.

Работая с ФЕ, переводчик должен иметь в виду, что восприятие текста – сложный и трудоемкий процесс, включающий понимание не только контекстуально-логический значений, но и глубинных символических смыслов лексических и семантических явлений (см. об этом [3; 4]).

Обратим внимание на то, что не все механизмы понимания, актуальные при восприятии текста на родном языке, оказываются значимыми, если текст иноязычный. Так, описанный В. П. Беляниным механизм вероятностного прогно-

зирования (реципиент опирается на уже имеющийся опыт, производит вероятностное прогнозирование, а также осуществляет эквивалентные замены) при понимании иностранного текста, в том числе содержащего ФЕ, не будет иметь существенного значения. Здесь в большей степени контекст фразеологической единицы будет оказывать помощь в понимании текста в целом, в то время как сам фразеологический оборот чаще всего не позволит использовать стратегию вероятностного прогнозирования для понимания при осуществлении перевода.

Остановимся на некоторых моделях понимания иноязычного текста. В их основе, по мнению М. В. Соловьевой [5], лежат следующие стратегии опоры, поиска причинно-следственных связей и построения выводов. Уточняя, автор утверждает, что характерными стратегиями понимания иноязычного художественного текста являются стратегии опоры на заголовок, поиска знакомых слов, поиска связей между известной и неизвестной информацией и построение выводов с опорой на информацию текста и знания. Использование таких стратегий, с одной стороны, помогает проникнуться контекстом культуры, языка и в некоторых случаях даже эпохи, с другой же стороны, именно эти контексты оказываются способом осуществления понимания и проникновения в эмоциональную и смысловую доминанты текстов.

Смотреть на мир идиоматических выражений тем более интересно, если соотнести их с уровнями вторичной языковой личности, выделяемыми Ю. Н. Карауловым [6] и рассматриваемыми в работах его последователей. Так, А. А. Авакян, исследуя модели понимания, упоминает следующие стратегии:

- 1) сюжетная (с описанием сюжета);
- 2) эмоциональная (фиксируется на основании присутствия в описаниях выражения общего эмоционального впечатления, которая часто взаимодействует с сюжетной и персональной стратегиями);
- 3) персональная (центральное место уделяется чертам характера героя или других персонажей);
- 4) обобщающая (рассматривается как одна из форм перехода от поверхностного описания хода событий и разрозненных эпизодов к вычленению основной идеи, смысла и сути произведения);
- 5) резюмирующая (суть произведения выражается чужими словами с использованием афоризмов, пословиц, поговорок);
- 6) аналитическая (с использованием литературоведческих штампов);
- 7) стилистическая (с описанием особенностей языка произведения в целом);
- 8) фрагментарная (с описанием отдельных ярких эпизодов вместо описания произведения в целом);
- 9) интерпретирующая (выражается в высказывании и постоянном взаимодействии внешнего и внутреннего контекстов);
- 10) авторская (характеризуется попыткой проникнуть в замысел автора и особенности его мировоззрения, а также базового внутреннего смыслового контекста) [7].

Данный набор психолингвистических стратегий используется разными исследователями в контексте изучения текстов по различным основаниям. Здесь они предъявлены

вниманию, так как многие из них следует рассматривать в качестве стратегий, на которые можно опереться при изучении понимания художественного текста, осложненного ФЕ.

При переводе ФЕ внутри художественного текста концентрируются и особо проявляются те проблемы и задачи, которые свойственны переводу с одного языка на другой или другие языки. На вторичную языковую личность здесь возлагается сложная и ответственная задача – сделать адекватный перевод, не только сохранив оригинальный смысл фразы, но и по возможности найдя ее эквивалент в языке, на который осуществляется перевод. В таком случае читатель может максимально приблизить себя к носителю языка оригинала и почерпнуть всю глубину смыслов и ассоциаций, заложенных в данной фигуре. Перевод можно считать состоявшимся тогда, когда читатель не только полностью осознает необходимый смысл, но, что важно, ощущает весь эмоциональный и образный эффект, адресованный читателю оригинального текста.

Фразеологические составляющие художественного текста, являясь средством передачи сложной информации, требуют при переводе полного сохранения своей информативности, иначе возникает угроза утраты ее семантической сложности, а значит – и самой идиомы или фразеологизма.

При переводе существует тенденция – добиваться недвусмысленности изложения в такой степени, чтобы не возникало никаких подтекстов в его понимании иноязычным читателем. В самой же ФЕ изначально заложена неоднозначность (двусмысленность). Переводчику как вторичной языковой личности необходимо донести до читателя именно тот смысл и образность, которые были заложены оригиналом. Сложность такой задачи усиливается рядом причин. Во-первых, идиоматическая единица вызывает определенную ассоциативную цепочку в сознании, исходящую от основного лексического образа, во-вторых, специфичность идиомы заключается в том, что ее значение не определяется отдельными значениями входящих в нее слов. Это в свою очередь, с одной стороны, делает дословный перевод бессмысленным, но с другой – позволяет частично представить образность и ассоциативность.

Представляется возможным соотнести стратегии понимания текста с включенными в него фразеологическими оборотами. Рассмотрим это на примерах конкретных фразеологизмов в нескольких европейских языках.

Так, русскому выражению *видеть все в розовом цвете (свете)* или его синониму *смотреть на мир через розовые очки* соответствует французское выражение *voir tout en couleur de rose*, английское *look at the world through rose-coloured glasses* и немецкое *alles in der rosen Farbe zu sehen*. В каждом языке ФЕ обозначает «преувеличивать достоинства кого-либо или чего-либо, не имея о нем реального представления» не замечать недостатков», при этом, передавая одно и то же значение, разные языки используют и схожие образы. Иначе говоря, здесь имеет место способ, близкий к калькированию.

Значение «одновременно сделать два дела, добиться осуществления двух целей, сделав одно действие» передается в русском языке выражением *убить двух зайцев одним выстрелом*, во французском – *tuer deux oiseaux avec*

une pierre, в немецком – *töten schlagen zwei Fliegen mit einer Klappe*, в английском – *kill two birds with one stone*. Очевидно, что, в отличие от предыдущего случая, здесь в разных языках используются разные образы. Обратившись к буквальному переводу с английского и французского, получим *убить двух птиц одним камнем*. Образы во французском и английском языках совпадают, а два других представленных здесь языка используют иные ассоциации: в русском – это зайцы и выстрел, в немецком – мухи и мухобойка. Следовательно, можно говорить о не тождественных, а об эквивалентных образах, что и необходимо отразить при переводе.

Для понимания фразеологизмов, содержащих имена собственные, в том числе географические названия, имена известных в истории той или иной страны людей или упоминания о каких-либо исторических событиях, следует обратиться к этимологии соответствующей фразеологической единицы, дать ее интерпретацию. В некоторых случаях в исходном языке и языке перевода будут в наличии сопоставимые образы. Так, русской фразеологической единице *при царе Горохе*, имеющей значение «давным-давно, в незапамятные времена», во французском языке эквивалентом будет служить *au temps où la reine Berthe filait* (букв. – когда королева Берта пряла). Во французском языке, в отличие от русского, использован совершенно конкретный образ: речь идет об умершей в 783 г. матери Карла Великого Берте, которая, прежде чем стать королевой, была прялкой. Царь Горох же сказочный персонаж, который в качестве исторического лица неправдоподобен, и именно эта неправдоподобность создает значение «очень давно». Интересно, что в английском языке существует две ФЕ с аналогичным значением и структурой: *when Queen Anne was alive* (букв. – когда королева Анна была жива; т. е., как и во французском языке, используется отсылка к реальной исторической личности) и *when Adam was a child* (букв. – когда Адам был ребенком; значение «очень давно» передается посредством упоминания религиозного персонажа).

В отличие от рассмотренного ряда, в большинстве случаев в другом языке образ не будет иметь своего прототипа. Для понимания таких фразеологических единиц используется интерпретация, поскольку буквальный перевод не даст адекватного восприятия реципиентом перевода. Так, в русском языке фразеологизм *его ничем не прошибешь* и его просторечный синоним *спокойный как удав* передаются во французском ФЕ *tranquille comme Baptiste* (букв. – спокойный как Баптист). Носители французской лингвокультуры знают, что в древних народных фарсах всегда присутствовал клоун Баптист, который оставался невозмутимым даже когда его били ногами по заднему месту. Прототипом этого клоуна является святой Жан по имени Баптист, проповедующий смирение и спокойствие при любых жизненных обстоятельствах. В разговорном немецком существует выражение *ruhig wie eine Riesenschlange*, которое по образу полностью совпадает со своим русским эквивалентом *спокойный как удав*. В то же время в английском фразеологизм *as cool as a cucumber* (букв. – холодный как огурец) отличен по образу, но полностью идентичен по смысловой нагрузке. Синонимичные ФЕ *собака лает, ветер несет* (рус.), *les chiens aboient et le caravane passe* (франц.), *der Hund bellt, der*

Wind trägt (нем.), *in cold blood* (англ.) также передают значение «быть спокойным, невозмутимым во всех ситуациях, не обращать внимание на внешние факторы» и включают более или менее схожие образы (ср. образ собаки в русской, французской и немецкой ФЕ).

Исходя из вышесказанного, становится очевидным, что переводчику как вторичной языковой личности необходимо подбирать лексические средства, отражающие в должной степени психоэмоциональную составляющую текста и дающие посредством языка именно такую цепь ассоциаций, какую предполагал автор оригинала. Возникающие при переводе сложности связаны, с одной стороны, с различиями культурно-исторических традиций (в таком случае предпочтительно характерные национальные особенности пояснить в сноске), с другой – с возможностью несоответствия лексико-семантического объема значения слов у данных языков. Именно поэтому представленные выше психолингвистические стратегии понимания текста являются собой некий лингвистический инструмент или способ анализа, осмысления и классификации текстов, содержащих такие языковые универсалии, как ФЕ.

1. Кинцель А. В. **Психолингвистическое исследование эмоционально-смысловой доминанты как текстообразующего фактора** : моногр. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2000. 152 с.

2. Залевская А. А. **Психолингвистические исследования**. Слово. Текст: Избранные труды. М. : Гнозис, 2005. 543 с.

3. Белянин В. П. **Психолингвистика**. М. : Флинта, 2009. 232 с.

4. Белянин В. П. **Психолингвистическая типология художественных текстов по эмоционально-смысловой доминанте** : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1992. 42 с.

5. Соловьева М. В. **Стратегии понимания иноязычного текста** : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006. 15 с.

6. Караулов Ю. Н. **Русский язык и языковая личность**. М. : Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.

7. Авакян А. А. **Механизмы и стратегии понимания и перевода иноязычного текста: на материале анализа вариантов перевода научно-популярного текста на английский язык** : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2008. 26 с.

© Косякова Ю. Г., Пастухова Е. В., Филатова Е. А., 2018

УДК 811.161'37:811.161'373.7

Ж. В. Марфина
Zh. V. Marfina

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СУБКОНЦЕПТОВ «СЫН/СИН», «ДОЧЬ/ДОЧКА» В ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОЙ ПАРЕМИКЕ

В статье предложен анализ субконцептов «сын / син», «дочь / дочка», зафиксированных в русской и украинской паремике. Акцент сделан на дифференциации ценностно-аксиологического наполнения соответствующих микроконтекстов, учтены связанные с ними культурно-бытовые сценарии прошлого. В конфигурации семантики исследуемых вербальных знаков учтена роль оппозиций «свой – чужой», «много – мало», «богатство – бедность» как средств познания содержательной структуры соответствующих субконцептов. Определено, что культурно-языковое самосознание выделяет больше компонентов оценки в субконцепте «сын / син» (умный / глупый, хороший / плохой, добрый / злой, работающий / ленивый, богатый / бедный). Относительно качеств дочери паремийные контексты отмечают два полярных – хорошая / ленивая. Сценарий воспитания сына соотношен с процессом бития.

Ключевые слова: национальная языковая картина мира, паремийная картина мира, паремия, концепт, субконцепт, концептуальная оппозиция, концептуальная цепочка.

REPRESENTATION OF SUBCONCEPTS «SON», «DAUGHTER» IN THE EASTERN SLAVIC PAREMIOLOGY

The article offers an analysis of the subconcepts «son» and «daughter», fixed in Russian and Ukrainian parems. The emphasis is on differentiating the value-axiological content of the corresponding microcontexts, taking into account the cultural and everyday scenarios of the past connected with them. In the configuration of the semantics of the examined verbal signs, the role of oppositions is taken into account: «one's own – another's», «many – few», «wealth – poverty» as means of cognition of the content structure of the corresponding subconcepts. It is determined that cultural and linguistic self-awareness allocates more evaluation components in the subconcept «son» (smart / stupid, good / bad, good / evil, hard-working / lazy, rich / poor). Concerning the qualities of the daughter, paremic contexts mark two polar ones – good / lazy. The scenario of raising a son is correlated with the process of beating.

Keywords: national language picture of the world, paremic picture of the world, paremia, concept, subconcept, conceptual opposition, conceptual chain.

Восточнославянская паремия, по нашему мнению, это определенное ценностно-аксиологическое единство, в котором нашлось место и этнокультурным конфигурациям семантики. Признаком общекультурного единства явля-

ются вербализации многочисленных духовных, метафизических концептов, представленных в номинациях *истина, бог, вера, душа, родина, правда, долг, свобода, труд, дом* и т. п. Одним из ключевых семантических образований

менталитета, в котором воплощается «народный идеал праведной жизни» [1, с. 77], является социально значимый макроконцепт «Семья». Его многоуровневая изоморфная семантическая структура отражает сложное взаимодействие общекультурных макро-, микро- и субконцептов, наполняющих сферу повседневности – один из сегментов картины мира. К последним относятся и такие члены семантической парадигмы, как субконцепты «сын» и «дочь». Они являются номинативным, ценностным, оценочным и образным центром большинства паремий, охваченных макроконцептом «Семья».

Исследования номинаций *сын*, *дочь* как компонентов русских и украинских паремийных контекстов представлены в разноаспектных, в том числе и сопоставительных, работах Т. Шайхуллина, Н. Галембовской, Ж. Колоиз, В. Калько, Н. Ярмач, И. Шпилько, Н. Малюги, Е. Степанова, М. Николич, Ю. Закировой, Е. Сваловой, А. Васильевой, А. Рахман, А. Головни, Я. Сяояня и др.

Среди явлений, отражающих особенности национальной языковой картины мира определенного этноса, особое место занимают паремии, которые, по наблюдениям исследователей, аккумулируют в себе тысячелетний жизненный опыт народа, его мировоззрение, поведенческие предписания, нормы, отражают ментальность и духовность, манифестируют черты национального характера, настроения народа [2, с. 77]. Способность пословиц фиксировать в культуре аксиогенные (ценностно маркированные) ситуации отметил в своих исследованиях В. Карасик [3, с. 17]. Иначе говоря, паремии в целом можно считать текстовыми репрезентациями определенных концептов.

Цель нашего исследования – изучение ценностей, оценок и образов, связанных с функционированием названий родства в текстах культуры, в частности, в паремиях близкородственных языков; обоснование статуса субконцепта для конкретных названий родства в структуре макроконцепта «Семья»; установление общих и специфических этнокультурных особенностей вербализации субконцептов «сын / син», «дочь / дочка» в паремиях.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды В. Телии, В. Масловой, Ю. Степанова, А. Вежицкой, Н. Алефиренко, Е. Кубряковой, З. Поповой, В. Красных, Г. Слышкина, В. Жайворонка, В. Кононенко, С. Ермоленко, Н. Арутюновой и др.

Материалом исследования послужили объективирующие субконцепты паремийных контекстов, извлеченные методом выборки из лексикографических источников [4; 5; 6].

Анализ отобранных контекстов связываем с несколькими направлениями: 1) наполнение оценок *сына / дочери* в связи с основополагающими концептами лингвокультуры; 2) вербализация взаимоотношений *матери* и *отца* с *сыном / дочерью*; 3) обобщение ценностных качеств *сына / дочери*. Методику анализа отражают смоделированные концептуальные цепочки.

Субконцепт «сын» входит в широкую оппозицию – «свой – чужой»: *Чужой сын дурак – смех, а свой сын дурак – смерть* // *Чужий син дурний – сміх, а свій син дурний – плач*. Охватывает эта оппозиция и номинацию *зять*. Таким образом, в определенных паремийных текстах выстраивается концептуальная цепочка $\{\text{сын} / \text{свой}\} \leftarrow [\text{родители}] \rightarrow$

$\{/\text{чужой}/ \text{зять}\}$: *Сын бранит – на печь лезь, зять бранит – двери ищи* // *Із сином сварись, та й за стіл берись, а з зятем сварись, за поріг берись; Коли син виганя з хати, на піч укладайся, коли ж зять стане гарчати, то за двері хапайся; Лучче в сина під полом, ніж у зятя за столом*.

Кроме того, рождение сына в восточнославянской паремике ассоциировано с радостью: *Всегда отец веселится, когда хороший сын родится* // *Як син родиться, то й стіни радіють; Як син вродиться, то і хата радується*.

По-разному предстает в этнокультурных сегментах паремийной картины мира восточных славян образ материального состояния: в русской паремике позитивный образ богатства, передаваемого сыну, в украинской – сочувствие бедности последнего. Ср.: *Родился сын, как белый сыр – Не смійся з Макара, що він син злидаря*.

Паремийные тексты отражают призвание родителей к учению детей, в частности – сына (концептуальная цепочка $\{\text{родители}\} \rightarrow / \text{учение, воспитание} \rightarrow \{\text{сын}\}$): *Сын хорошим не родится, а воспитывается; Учи сина, як годуєш, бо тоді вже не навчиш, як тебе годуватиме [як коло лавки ходять, бо як виросте, то тебе навчить]; Вчи на добре сина, то не буде псина*.

Народная мудрость концептуализирует ответственность конкретного родителя в воспитании (*Чи батьків синочок, чи мамин мазун*): отца – *Синові воля – батькові торба; Так виховав синка, що сам тепер його боїться*; матери – *Матушкин сынок, да батюшкин горбок; Не учила сына, когда кормила, а тебя кормить станет, уже не научишь! Ой, мамо, мамо, не пести так сина, бо бідная на світі пещена дитина*.

По нашим наблюдениям, народное самосознание через паремии, и украинские, и русские, большую ответственность за плохое воспитание сына возлагает на отца: *Из-за плохого сына бранят и отца; Плохой сын имя хорошего отца срамит; Блудный сын – ранняя могила отцу; Від поганого сина батько сивіє; Поганому сину батьківщина не в моду*.

В этом сценарии воспитания отражена устойчивая ассоциация «воспитание = битье» (концептуальная цепочка $\{\text{родители}\} \rightarrow / \text{учение, воспитание} = \text{битие} \rightarrow \{\text{сын}\}$): *Ненаказанный сын – бесчестье отцу; Любимого сына жезлом; Дал Бог сыночка, дал и дубочка; Кулаком да в спину – то и приголубье сыну*. Паремийные тексты отражают и обратное взаимодействие: $\{\text{сын}\} \rightarrow / \text{битие} \rightarrow \{\text{родители}\}$: *Сын отца бьет – не на худо учит; Син хотя й не хлібом, то кулаками, а все-таки нагодує*.

Среди обобщающих характеристик сына выделяем констатацию того, что сын – наследник родителей (концептуальная цепочка $\{\text{сын}\} \rightarrow / \text{близость} \rightarrow \{\text{родители}\}$) – *Каков ни будь сын, а все своих черев урывочек*; позитивную маркированность хорошего, доброго сына ($\{/\text{хороший, добрый}/ \rightarrow \{\text{сын}\} \rightarrow / \text{хороший, добрый}/ \rightarrow \{\text{родители (отец)}\}$) – *Слава сына – отцу отрада; Добрый сын всему свету мил; Добрый сын всему свету завидюче*; и послушного (*Послушному сыну родительский наказ не тягостен*), умного сына ($\{/\text{умный}/ \rightarrow \{\text{сын}\} \leftrightarrow \{\text{родители (отец)}\}$) – *Умный сын слова боится, а глупый и побоев не страшится; Умному сыну замена, глупый – не помощь; Умному сину не забирай – сам наживе, а дурному не оставляй – усе про-*

живе; Сын мой, а ум у него свой // Син мій, а розум у нього свій; Сын отца глупее – жалость; Сын отца умнее – радость; брат брата умнее – зависть; Не забирай, сыну худоби, а заведи йому розум; Не бажай синові багатства, а бажай розуму.

Паремийная картина мира содержит и характеристики сыновей относительно их:

1) последовательности рождения и социальной функции в семье (Первый сын Богу, второй царю, третий себе на пропитание);

2) количества в селянской семье, что связано с потребностью в рабочей силе (Один сын – не сын, два – не кормильцы; Один сын не сын, два сини – півсина, три сини – ото тільки син / Один сын – не сын, два сына – полсына, три сына – сын; Сім синів годують, всім і щастя готують!);

3) склонности к вредным привычкам (Батька горбом (нажил), а сынок горлом (прожил); Син-одинак – як не злодій, то пияк);

4) умственных способностей (Глупому сыну и рождом отец ума не пришьет // Глупому [дурному] синові батько розуму не купить; В глупом сыне и отец не волен; От сына дурака не хлеба колоба; Глупому сыну не в помощь наследство [не впрок багатство]; Пропаив батько з дурними синами; Дурному синові і батькове багатство не в поміч; Від дурного сина каяття не бачити).

Негативную обобщающую оценку приобрели моральные качества сына: лень (Ленивый сын хуже петли на шее; Ледащо син – батькові гріх; Доброму синові не забирай, а ледачому не оставляй [а ледачому не покидай]; Ледачому сину худоба не поможе), потребительство (Татові на воли грошей не вистає, а син скрипки забажав; Син ходить в жупані, а матір водить в лахмітті).

И в русской, и в украинской этнокультурах осуждается чрезмерная опека сыновей, их избалованность: Засиженное яйцо – болтун, заняченный сынок – шатун // Засиджене яйце завжди бовтун, заняний син завжди швендяло.

Народные мудрствования зафиксировали и ироническое восприятие некоторых особенностей сыновей. Например, несоизмеримость роста и ума (Рости, сину, хоч дурний, аби великий! (щоб люди боялись)), привязанность сына к отцу как источнику благ (Плачет сын по отцу, что мало денег оставил).

Субконцепт «дочь» актуализируется в выделенных паремиях через архетип «Доля / судьба». Источник такого фрейма – русский и украинский фольклор. Сравни: концептуальную цепочку {дочка / дочь} → /окно / вікно/ → [Судьба / Доля]: Ні світ, ні тьма – сидить доня біля вінка, т. е. высматривает свою Долю, поскольку «окно» – мифопоэтический символ внешнего мира. Сидение у окна в комнате символизировало девушку-невесту или женщину. Девушка сначала сидела за рукоделием подле окна, не выходя из дому и даже не выглядывая на улицу. Но становясь девицей на выданье, она меняла поведение и то и дело выглядывала в окно, как рыбак, закидывающий удочку с наживкой.

Концептуальная оппозиция «мало – много» выражена в паремийных текстах, ориентированных на оценку количества дочерей: приемлемой являлась многодетность и большое количество дочерей в доме, что делало его веселым,

счастливым, хоть и хлопотной саму жизнь, ср.: Десята дочка – не болотна кочка: ногой не пхнешь // Де донька одна, там доля гірка, а де дівок сім, там доля усім; У сусіда дочок сім, та і доля всім; Як дочка одна, то їй нема талана; Сім дочок – свій таночок; Сім (шість) дочок – свої вечорниці; У кого дочок сім, то і щастя всім, а у мене одна і то щастя нема; Много доньок – много клопоту.

Концептуализация взаимоотношений матери и отца с дочерью раскрывается в нескольких составляющих. Во-первых, через осознание и утверждение в паремиях того, что дочь готовилась для кого-то, т. е. она в определенное время становилась объектом сватанья, замужества (концептуальная цепочка {дочь / дочка} ← /чужая/ → [дом / хата]). Именно эти составляющие обрядового народного дискурса наиболее выражены в восточнославянской паремийной картине мира, преимущественно в украинском сегменте, где, как видно дальше, очень низкая эмоциональность соответствующих паремий. Символами такого дискурса в паремиях выступают, в частности, названия обыденных процессов (напр., вари варенуху), соответствующее ситуации употребление глаголов и народнопоэтических сравнений: Маєш дочку, держи варенуху в горшку; Дочку тримай вдома, ще й заплати кому, щоб взяв біду з дому; З дочками таке: до десяти чешеш, до п'ятнадцяти доглядаєш, а після двадцяти дякуєш тому, хто забирає; Дочка – як ластівка: пощобече, пощобече, та й полетить. Поэтому концепт «чужой – свой» тут нашел свою вербализацию с целью оценки перспектив семейной жизни дочери: Дочь – чужое сокровище; Холь да корми, учи да стереги, да в люди отдай // Доньки – чужа потіха; Доньки – чужа користь; Діти – чужа користь, а найбільше того – дочки. Во-вторых, через обобщение психологически сложного процесса отдания дочери: Дочушку оддати – ночушку не спати; Дочку замуж видати – не пирог испечь.

Обобщены в паремиях и вопросы материального обеспечения семьи, где есть дочери: чтоб их отдать замуж в хороший дом, нужно хорошее приданое: Дочка [дочку] в кольбельку, а придано в коробейку. Его символом в украинской паремийной картине мира выступает «сорочка»: Годуй дочку, та будеш ходити без сорочки; У кого суть дочки, у того латані сорочки; Дочки запишають без сорочки; Дочки забрали всі сорочки; Хто має дочки, той ходить без сорочки, а хто має синки, той гантус торбинки. С этим блоком паремий связана концептуальная цепочка {родители} → /дочь/ → [замужество].

Уходя в другой дом, дочь забирает все, что ей приготовлено заботливыми родителями, поэтому фиксируем образ ободранной, голой хаты после выданья (концептуальная цепочка {дочь / дочка} → голая [дом / хата]): Як дочки піросли, то й хату розтрясли; Дочка – обдерихата, все забирає, бо хоче бути багата.

Обобщая собственный опыт до замужества (женитьбы), родители положительно оценивают желание дочери гулять, веселиться, спать вдоволь, что отражают паремии с повелительно-одобрительной модальностью: Сни, доню, тоненько у рідної неньки; Снівай собі і грай, доню, я ти не бороню; Снівай, доню, вдома, бо в людях наплачешся; Гуляй, доню, я ти не бороню [бо хтозна, що буде, як підеш у люди]; Гуляй, доню, піймавши долю.

В то же время, если дочь готовили к замужеству, то давались пожелания о мере, ср.: *Коли хочеш з доні молодичі, то держи у твердих рукавицях; Не на те, козаченьку, дочку годувала, щоб из пройди світом гуляти пускала.*

Паремийная картина мира отражает большую духовную связь матери и дочери (концептуальная цепочка *[[мать] → /родная, близкая/ ← [дочь]]*): *Материна дочь – отцова падчерица (т. е. мать любит, так отец не любит); Матка по дочке плачет, а дочка по доске скачет.*

Среди вербализированных обобщающих характеристик дочери отмечаем оценки со стороны матери – **хорошая** (*Хороша дочка, коли мать хвалит // Хороша дочка, як мати хвалить; Хороша дочь, если мать любит; Дочку мати хвалила, поки з рук звалила*), оценку психологического состояния – радость (ассоциация с щебетом) (*Чути в хаті дочку, як зозулю в садочку*), негативную оценку **ленивой** дочери (*У лінійові дочки брудні сорочки; Роби, дочко, так не будем пилом кожуку шити*).

Сценарий похвалы со стороны матери, бабушки, т. е. представителей женской части дома, семьи, очевидно, важен, так как он закрепился и в ритмизированных контекстах: *Хороша дочь Аннушка [дочанушка], коли хвалит мать да бабушка.* Традиционно характеристики дочери сопоставлены с особенностями отца: *Який Хомка, така його донька.*

Таким образом, восточнославянская паремия отражает ключевые направления концептуализации номинаций родства («сын / син», «дочь / дочка»: наполнение позитивными и негативными оценками роли, статуса, поведения сына / дочери в связи с основополагающими концептами лингвокультуры «свой – чужой», «много – мало», «богатство – бедность»; вербализацию взаимоотношений матери и отца с сыном и дочерью (воспитание = битие, воспитание = чрезмерная любовь; использование работоспособности сына и отдавание

дочери с приданным); обобщение ценностных качеств сына и дочери (умный / глупый, хороший / плохой, добрый / злой, работающий / ленивый, богатый / бедный; хорошая / ленивая). Этнокультурные особенности вербализации субконцептов «сын / син», «дочь / дочка» связаны с усилением или ослаблением общих особенностей семантики на определенных этапах ее установления. Методику анализа отражают смоделированные концептуальные цепочки, позволившие определить взаимодействие исследуемых концептов с другими средствами познания их содержания, что засвидетельствовало изоморфность природы ментальности.

1. Голованова Е. И. Русский язык и традиционные ценности славянской культуры. URL: [http://izvestia.vspu.ac.ru/content/izvestia_2015_v266_N1/izv%20VGPU%202015%20Issue%201%20\(266\)_Русский%20язык.pdf](http://izvestia.vspu.ac.ru/content/izvestia_2015_v266_N1/izv%20VGPU%202015%20Issue%201%20(266)_Русский%20язык.pdf) (дата обращения: 02.01.2018).

2. Колоіз Ж. В., Малюга Н. М., Шарманова Н. М. Українська пареміологія. Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2014. 349 с.

3. Карасик В. И. Жанровые типы аксиогенных ситуаций // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение. Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (10–11 октября 2017 г., г. Орел). Орел: ОГУ им. И. С. Тургенева, 2017. С. 17–24.

4. Даль В. И. Пословицы, поговорки и прибаутки русского народа. СПб.: Литера: ВИАИ, 1997. 416 с.

5. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских пословиц. М.: ОЛМА Медиа групп, 2010. 1026 с.

6. Російсько-український тлумачний словник паремій / Ж. В. Колоіз та ін. Кривий Ріг: ФОП Маринченко С. В., 2016. 454 с.

© Марфина Ж. В., 2018

УДК 81'37

ИМПЕРАТИВНЫЕ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ КАК ИНДИКАТОРЫ КАТЕГОРИЧНОСТИ ПОБУЖДЕНИЯ

Выявляются типичные структурно-семантические модели императивных высказываний и описывается их семантико-прагматический потенциал с точки зрения категоричности выражаемого побуждения. Демонстрируется зависимость степени категоричности императивного высказывания от выбора говорящим структурно-семантической модели. Рассматриваются лексические и грамматические средства, актуализирующие семантику инвариантных императивных моделей. Выстраивается шкала категоричности императивных структурно-семантических моделей побудительных высказываний.

Ключевые слова: побудительное высказывание, структурно-семантическая модель, категоричность.

IMPERATIVE STRUCTURAL-SEMANTIC MODELS AS INDICATORS OF MOTIVATION'S CATEGORICALNESS

Typical structural and semantic models of imperative statements are revealed and their semantic-pragmatic potential is described in terms of the categorical nature of the expressed motivation. The dependence of the degree of categoricalness of the imperative statement on the speaker's choice of the structural-semantic model is demonstrated. Lexical and grammatical means, actualizing the semantics of invariant imperative models are examined. A scale of categorical imperative structural-semantic models of incentive statements is built.

Keywords: incentive statement, structural-semantic model, categorical.

Побудительные (императивные) высказывания, семантика которых связана с попыткой говорящего каузировать (заставить) кого-либо совершить (или не совершать) некоторое действие, не раз становились предметом исследовательского внимания лингвистов. Грамматическим ядром семантики императива признается форма побудительного наклонения, а ее периферия объединяет ряд грамматических форм, передающих частные значения, совмещающие повеление с пожеланием, советом, разрешением, предостережением, требованием, приказом, а также те грамматические формы, которые выражают побуждение косвенно (о семантике императива см., например: [1, с. 52–90]).

Отмечая семантическую неоднородность императива, исследователи различают нейтральный императив и семантические подтипы императива. К первому относят «формы и конструкции, семантика которых не ограничена какой-то одной разновидностью повеления и не осложнена никакими другими элементами значения», ко вторым – «формы и конструкции, которые могут выражать не любое повеление или в которых к значению повеления добавляются еще какие-то компоненты» [1, с. 53]. Например, В. А. Плунгян относит к нейтральному императиву собственно императив (прямое побуждение: *Сделай(те) это*), гортатив (приглашение к совместному действию: *Давай(те) сделаем это*), юссив (опосредованное побуждение: *Пусть он сделает это*); к семантическим подтипам императива – прохибитив (побуждение не совершать действие: *Не делай(те) это*), превентив (предупреждение адресата о некотором нежелательном событии и побуждение этого события избежать: *Смотри(те), не сделай(те) это*), императив будущего времени (повеление, которое следует выполнить не сразу, но через какое-то время: *Сделай(те) это потом*) [2, с. 329].

Очевидно, что высказывания с императивной семантикой, или семантикой побуждения, разнообразны в своем грамматическом выражении и отличаются разной степенью категоричности, что имеет прагматическую обусловленность: в конкретных ситуациях общения говорящие руководствуются различными по степени проявления императивной тональности целями – от жесткого приказа, безапелляционного требования до вежливой просьбы или ненавязчивого предложения.

Будучи категорией интенциональной, категоричность соотносится с процессом демонстрации степени уверенности, безапелляционности говорящего по отношению к передаваемой им информации. Применительно к побудительным высказываниям категоричность выступает и показателем принадлежности к определенному речевому жанру: одним из важных критериев выделения таких императивных речевых жанров, как приказ, требование, предложение, приглашение, призыв, просьба, совет, предостережение, запрещение, инструкция и др., является степень категоричности выражаемого побуждения.

Цель статьи – через призму категоричности описать типичные структурно-семантические модели (далее – ССМ), по которым строятся императивные высказывания. Материалом исследования послужили высказывания разных стилей и жанров, содержащие императивные (побудительные) смыслы. Описание названных моделей осуществлялось с учетом положения о том, что категоричность – это семан-

тико-прагматическая категория высказывания, для которой характерна шкалированность (см. об этом: [3, с. 22]), предполагающая полюса большей и меньшей степени проявления императивной тональности и целый ряд промежуточных точек на шкале, отражающих возможность варьирования говорящими способов представления побуждения, от прямого, максимально безапелляционного до косвенного, граничащего с намеком.

Типичной формой выражения побуждения является ССМ *Делай(те) / Не делай(те) это*, конституируемая глаголами повелительного наклонения. Эту модель можно принять за точку отсчета на шкале категоричности: по обе стороны от нее в направлениях усиления и ослабления категоричности могут располагаться императивные ССМ.

В высказываниях, построенных по ССМ *Делай(те) / Не делай(те) это*, имплицирован смысл «Если сделаешь (сделаете) / не сделаешь (не сделаете) это, то получишь (получите) положительные / отрицательные последствия». Иными словами, императив ориентирован на будущее время, предлагая адресату принять определенную линию поведения. Например: *Не кури! Поменьше ешь! А главное, поменьше разговаривай! Учти, что ты здесь самый глупый* (С. Довлатов). – Имплицирован смысл «Если не выполнишь предписания, то окружающие узнают о твоих недостатках»; *Обращаясь к Фабио Капелло. За позорный проигрыш получили 800 миллионов рублей. Верните деньги – хотя бы половину* (О. Пахолов, депутат Госдумы, Комсомольская правда, 10.07.14). – Имплицирован смысл «Если откликнитесь на призыв, то избежите отрицательной оценки»; *Девушки! Не соблазняйте парня, у которого есть девушка. Предав ее, он однажды предаст и вас* (статус в соцсети). – Имплицирован смысл «Если станете причиной несчастья другого человека, вас ждет подобное». Само по себе побуждение рассматриваемого типа категорично: говорящий демонстрирует решительность и безапелляционность суждения и ждет от адресата соответствующей реакции.

Высказывания, в которых при глаголе повелительного наклонения используются временные локализаторы с семантикой убыстрения реакции на призыв, отличаются большей категоричностью: они демонстрируют стремление говорящего ускорить процесс выполнения действия адресатом. Например: *Снимите это немедленно* (название телепередачи); *Прекрати сейчас же!; Быстро повернись!* (из разг.).

Высказывания, побуждающие к каким-либо действиям, отличаются от высказываний, побуждающих отказаться от каких-либо действий, не только противоположностью смыслов, но и степенью категоричности: призыв к отказу от действия семантически коррелирует с запретом производить это действие, в то время как призыв к действию – это потенциальное разрешение на его производство. Запрет ограничивает свободу человеческих проявлений, в то время как разрешение предоставляет человеку возможность действия, и этой возможностью адресат может воспользоваться или не воспользоваться в зависимости от ряда ситуативных факторов (например, общеобязательности предписания; желательности исполнения призыва в связи с очевидностью положительных последствий). Для прямого выражения такого рода запретов используется ССМ

прохИБИТИВА (в определении В. А. Плунгяна) *Не делай(те) это: **Не просите** вот этих 450 депутатов, чтобы они отменили свою неприкосновенность, – они этого никогда не сделают, – заявил Ющенко* (РИА Новости, 23.11.2009); ***Не кричите** на незнакомых вам собак и **не дразните** их, **не замахивайтесь**: это может быть воспринято псом как нападение на него или его территорию* (Труд-7, 14.01.2010); ***Не отвлекайте** водителя разговорами* (объявление в общественном транспорте). Ср. отличающиеся повышенной категоричностью и дидактизмом статусы, размещаемые в социальных сетях, призывающие *никогда* не делать чего-либо, что может привести к негативным для человека последствиям: разочарованию, душевному дискомфорту, недостижению цели и т. д.: ***Никогда не стройте иллюзий** по поводу своей незаменимости... Заменяют... И в семье, и в дружбе, и в работе... Заменят и забудут... Вопрос времени; **Никогда не старайся узнать** слишком много. Чем меньше знаешь, тем проще жить. Знание делает человека свободным, но несчастным; **Никогда не начинайте день**, если он еще не распланирован на бумаге, а также тексты, в которых содержатся патетические призывы: *Пока не потеряли то, что свято, / Во имя тех, кто не пришел с войны, / **Не продавайте Родину**, ребята! / Не стоит та медаль такой цены!* (из стихотворения К. Фролова-Крымского, посвященного нравственному выбору российских спортсменов в ситуации, сложившейся перед олимпиадой 2018 г.).*

Степень категоричности императивного высказывания усиливается при использовании говорящим инфинитивной ССМ *Делать / не делать это*. Например: *Не курить!*; *Без стука не входить!*; *Молчать!*. Побуждения подобного типа тяготеют к безапелляционным приказам действовать должным образом с целью обеспечения положительного результата: *Не бояться... Не завидовать... Не ревновать... И ты всю жизнь будешь счастлива!* (статус в соцсети). Ср. регулярные реализации инфинитивной модели: *Не вздумай кричать!*; *Не смей и думать об этом!*; *Даже не думайте сопротивляться!*, где приказная тональность усиливается за счет использования при инфинитивах, несущих основную семантическую нагрузку, глаголов в форме повелительного наклонения и частиц с усилительно-воздействующей семантикой.

Императивные высказывания, построенные по инфинитивной модели *Делать / не делать это*, всегда (вне зависимости от наличия/отсутствия частицы НЕ) ориентированы на запрет. Ср.: *Сумки не ставить.* = Запрет ставить сумки. – *Лежать!* = Запрет стоять. Поскольку запрет всегда предполагает противоположное действие, он чаще выражается через отрицание последнего. Запреты без отрицания являются косвенными: они выводятся адресатом: *Молчать!* = *Не говорить!* (запрет говорить). Ср.: *Распылять вблизи открытого огня запрещено; Выгуливать собак запрещено; Входить в верхней одежде запрещается* – в данных императивных высказываниях категоричность запрета усиливается за счет перформатива).

Высказывания, построенные по инфинитивным моделям, как отмечают исследователи, социально маркированы: их употребление естественно в речи «начальника», а не в речи «подчиненного» [4, с. 185]. Командная категорич-

ность рассматриваемой ССМ обуславливает частотность ее использования в ситуациях, предполагающих безапелляционное следование содержащимся в высказываниях предписаниям: не случайна ее привязанность к армейским приказам и уставам: *Всем лежать, не двигаться! Стоять!; Отдать швартов!; В строю без разрешения не разговаривать и не курить!*

Инфинитивная модель побуждения по степени своей категоричности близка к моделям, конституируемым именами существительными и наречиями: *К бою!; В атаку!; Огонь!; Вперед!; Кругом!; Шагом марш!; Бегом!; Тишина!; Занавес!*

В связке с инфинитивом для выражения запрета часто используются такие предикативы, как *нельзя, хватит, довольно, ладно, полно* (последний чаще встречается в художественной речи). При этом очевидна повышенная категоричность предикатива-запрета *нельзя* по сравнению с призывно-запрещающей семантикой других предикативов, что связано с содержащейся в нем семантикой однозначного запрета осуществления действия, которое повлечет негативные последствия или неотвратимость наказания. Высказывания, построенные по модели *Нельзя делать это* (как одной из регулярных реализаций ССМ *Делать / Не делать это*), отражают знание и убеждение говорящего относительно некоего правила (нормы), которое должно соблюдаться. Например:

***Нельзя хранить** в холодильнике легко испаряющиеся огнеопасные жидкости, вещества и лекарства с резким запахом, а в низкотемпературном отделении – какие-либо щелочи. Попадание щелочи на алюминиевые стенки испарителя может привести к появлению коррозии и выходу из строя холодильного агрегата* (инструкция). – Запрет-предостережение подкрепляется указанием на негативные последствия в случае несоблюдения адресатом правил;

Хватит пудрить мне мозги!** Говорите, кто вы такой и зачем пришли, а то я вызову милицию!* (М. Милославов); ***Довольно болтать глупости.** Зайдем в санчасть, перевяжет там тебя моя подруга* (В. Астафьев); ***Работая в правительстве, я требовал и настаивал покончить с бартером. Требовал: «Хватит. Довольно. Воровство же прямое!» (А. Чубайс, Советская Россия, 01.09.2003). – Эмоциональные призывы с семантикой запрета на продолжение действий, отражают недовольство говорящих сложившимся положением дел;

***Ладно смеяться.** На-ка, повесь... в шифоньер* (В. Дудинцев); ***Полно плакать и кручиниться, полно слезы лить** горючие* (В. Раевский). – Мягкие запреты, которые сродни советам прекратить действия, представляют то, что кажется говорящему неуместными в данных обстоятельствах.

Категоричный запрет делать что-либо выражается посредством сочетания императивов *не смей(те), не вздумай(те)* с инфинитивом, обозначающим действие, на которое налагается запрет или которое должно быть предотвращено. Например: *Не смей плакать!; Не смейте обижать младших!; Не вздумай останавливаться!* – подобные побуждения-запреты типичны для разговорной речи.

Императивная семантика характерна и для таких реализаций инфинитивных моделей, в которые включаются

модальные слова *надо*, *нужно*, *необходимо* (в высказывании указывается на необходимость производства действия): *Надо прекратить вкладывать деньги в Стабфонд и трансформировать его в фонд развития* (Труд-7, 17.09.2008); *Нужно отказаться от мертвого бюрократического образования и вернуться к системе живого, когда главными в школе были дети и педагоги, а не отчеты* (О. Смолин, Вечерний Омск, 12.11.2014); *Необходимо контролировать численность незаконных мигрантов в городе* (Известия, 22.11.2012.).

Модально-инфинитивная ССМ *Надо делать это / Нужно делать это / Необходимо делать это* с точки зрения категоричности уступает нейтральному императиву в силу формальной безличности побуждения. Ср.: *Сходи к врачу.* – Глагол повелительного наклонения «обращен» к адресату – побуждаемому лицу; *Тебе надо сходить к врачу; Тебе нужно сходить к врачу; Тебе необходимо сходить к врачу.* – При помощи модально-инфинитивных конструкций констатируется желаемое / необходимое, но формально побуждение отсутствует (такое побуждение носит косвенный характер), что смягчает императивную тональность высказываний.

Предикативы *надо* и *нужно* характеризуются меньшей категоричностью, чем предикатив *необходимо*: *надо*, *нужно* выступают в значениях «требуется», «следует», в то время как предикатив *необходимо* в силу его официально-деловой принадлежности, помимо этих значений, акцентирует обязательность действия или обладания признаком. Ср. в связи с этим рассуждения О. В. Чагиной о том, что предикат *необходимо* носит более официальный характер, тогда как *надо* стилистически нейтрально, а *нужно* – более разговорное [5, с. 83]. Например, в следующих высказываниях при помощи *необходимо* подчеркивается обязательность выполнения действий, без которых недостижим желаемый результат: *К 2018 году необходимо создать условия для перехода к новой модели экономического развития* (Эксперт, 22.10.2015); Другой пример: *ситуация в области безопасности на Европейском континенте. Здесь необходимо создать условия для окончательного преодоления конструкций времен «холодной войны»* (С. Лавров); *Необходимо организовать раздельный сбор бумаги, стекла и пластика с повторной сортировкой на свалке* (Деловой квартал, 10.02.2003).

Семантика необходимости коррелирует с семантикой долженствования: *надо / нужно / необходимо делать / сделать* предполагает возложение обязанности делать / сделать: если *надо / нужно / необходимо делать / сделать*, значит, кто-то должен это делать / сделать. ССМ долженствования (*Х должен делать / сделать это*) характеризуется большей категоричностью, чем рассмотренная выше модель с семантикой необходимости, что связано с большей ориентацией долженствования на обязательность выполнения действия. Ср.: *Вам надо прислушаться к его словам! – Вы должны прислушаться к его словам!* Например: *Вы должны пресечь его попытки уйти от ответственности!*; *Ты должен начать это с завтрашнего дня!*; *Ты должен ему написать!* ССМ необходимости, долженствования и близкая им ССМ обязанности (*Х обязан делать / сделать это*) ориентирована на ситуации, где отсутствует

альтернатива, поэтому по этим моделям часто строятся высказывания с дополнительной семантикой невозможности получения положительного результата без исполнения того, что должно или обязательно: *Тебе необходимо больше тренироваться, иначе победы не добьешься; Вы должны немедленно вернуться, если не хотите все потерять; Вы просто обязаны овладеть интернетом, чтобы не отставать от своих студентов.*

Императивные высказывания, обозначающие отсутствие необходимости, долженствования и обязанности (ССМ *Не надо / Не нужно делать это; Х не должен делать это; Х не обязан делать это*) также отличаются категоричностью (модели с семантикой долженствования и обязанности в большей степени); в данном случае отрицание, коррелирующее с семантикой запрета, способствует большей категоричности побуждения: *Не надо кричать!; Ты не должен обращать на это внимания; Не нужно портить отношения с соседями!; Ты не обязан им подчиняться!*

Существенно снижает категоричность в инфинитивных предложениях с императивной семантикой использование модального глагола *мочь* (ССМ *Х может / не может делать / сделать это*). Например: *Вы можете располагаться* (ср.: *Располагайтесь!*); *Можешь ознакомиться* (ср.: *Ознакомься*); *Вы не можете здесь сидеть* (ср.: *Здесь сидеть нельзя*); *Ты не можешь так разговаривать с матерью!* (ср.: *Нельзя так разговаривать с матерью!*); *Ты не должен так разговаривать с матерью!*

В зоне снижения категоричности находятся также побудительные предложения с семантикой приглашения к совместному действию (ССМ *Давай(те) сделаем это и Давай(те) будем делать это*) (гортатив, по В. А. Плунгяну). Высказывания, построенные по этим моделям, имеют в своем составе сказуемые, выраженные глаголами будущего времени, которые несколько «отодвигают» момент производства действия, а само приглашение действовать совместно устанавливает равенство между говорящим и адресатом. Например: *Давайте займемся подготовкой заданий к студенческой олимпиаде; Давай поможем старикам; Давайте будем накрывать на стол.* Ср.: *Давайте не поддаваться на уговоры; Давайте не будем нервничать.*

Существенно смягчают категоричность побуждения, придавая ему косвенную форму, ССМ, конституируемые формами сослагательного наклонения. Например, это происходит в императивных высказываниях со сказуемыми, выраженными глаголами прошедшего времени с частицей *БЫ* (сочетания частицы *БЫ* (*Б*) с формами прошедшего времени глагола относят к собственно сослагательному наклонению): *Подарил бы ты мне эту книгу; Ехал бы ты домой; Забыл бы ты об этом* (ср. прямые побуждения: *Подари мне эту книгу; Поезжай домой; Забудь об этом*), а также в высказываниях императивной тональности со сказуемыми-инфинитивами с частицей *БЫ* (сочетания частицы *БЫ* (*Б*) с инфинитивами относят к несобственно сослагательному наклонению): *Сделать бы это вовремя; Прийти бы тебе пораньше; Забыть бы про эти проблемы* (ср.: прямые побуждения: *Сделай это вовремя; Приходи пораньше; Забудь про эти проблемы*).

Повышенная категоричность характерна для высказываний императивной тональности, в которых сослагательное

наклонение выражается при помощи союза ЧТОБЫ (ЧТОБ). Например: **Чтобы** пришел вовремя!; **Чтоб** молчал!; **Чтобы** я тебя больше не видела! (ср.: Приходи вовремя!; Молчи!; Уходи: я не хочу тебя больше видеть!).

Снижение категоричности наблюдается в высказываниях-побуждениях с союзом ЕСЛИ и частицей БЫ (Б). Например: **Если бы** ты поторопился!; **Если б** ты был повнимательнее!; **Если б** сосредоточиться! Данные формы побуждений менее частотны, их «прочтение» в наибольшей степени ситуативно обусловлено. Семантика побуждения в высказываниях такого типа коррелирует с семантикой условия (ср.: Поторопись! **Если** ты поторопишься, все получится; Будь внимателен! **Если** будешь внимателен, все будет хорошо; Сосредоточься! Это приведет к хорошим результатам).

Также снижение категоричности побуждений характерно для высказываний, включающих такие формы несобственно сослагательного наклонения, как сочетания предикативов *надо, можно, хорошо, не худо* и др., с частицей БЫ, а также для высказываний, представляющих собой эллиптические конструкции с существительными в косвенных падежах в сочетании с частицей БЫ. Ср.: **Надо бы** остановиться. – *Надо остановиться.* – *Остановись;* Тебе **можно было бы** помолчать. – *Тебе можно помолчать.* – *Помолчи;* **Хорошо бы** не опаздывать. – *Не опаздывайте;* **Воды бы!** – *Дал бы ты мне воды! – Дай мне воды!* (варианты побуждений представлены в последовательности от менее категоричных к более категоричным).

Сослагательное наклонение помогает говорящему выразить косвенное побуждение через выражение желания, через просьбу, совет, рекомендацию, вопрос: *Я не хотела бы тебя там видеть; Я просил бы замолчать; Я посоветовал бы поторопиться; Рекомендовал бы быть осторожным; Почему бы не прислушаться к советам опытных людей?* Ср.: *Я не хочу тебя там видеть; Я прошу тебя замолчать; Я советую не торопиться; Я рекомендую быть осторожным; Я советую прислушаться к словам опытных людей.* – Эти побуждения тоже косвенные, но в отсутствии сослагательности они несколько категоричнее: через использование глаголов в изъявительном наклонении говорящие твердо выражают свои интенции (желание,

просьбу, совет, рекомендацию), за которыми прочитываются побуждения (*Не приходи; Замолчи; Не торопись; Будь осторожен; Прислушайся...*).

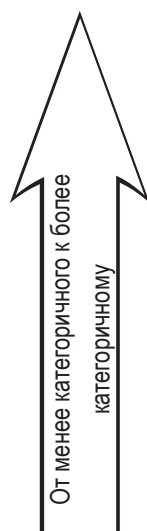
В целом сослагательное наклонение, делая побуждение косвенным, служит максимальному смягчению его категоричности.

Косвенные побуждения могут выражаться повествовательными и вопросительными по своей структуре предложениями, императивная семантика которых актуализируется в определенных конситуативных условиях. Например: *Вы можете присесть.* = *Присядьте;* *На улице холодно.* = *Одевайся теплее;* *Уже девятый час.* = *Вставай быстрее, а то опоздаешь;* *Не забудешь книгу принести?* = *Принеси книгу;* *Можете попозже зайти?* = *Зайдите попозже.* Подобные побуждения отличаются максимально сниженной категоричностью.

Все рассмотренные выше императивные ССМ лежат в основе высказываний, адресованных непосредственным участникам речевой ситуации. Однако побуждение может быть направлено и на отсутствующее лицо. Это так называемое опосредованное побуждение третьего лица (юссив, по В. А. Плунгяну). В этом случае происходит переадресация побуждения. Например: *Пусть он сделает это;* *Ему надо сделать это;* *Он должен сделать это.* = *Сделай так, чтобы он сделал это* (или: *Скажи ему, чтобы он сделал это*). Само по себе побуждение через посредника в силу отсутствия прямого контакта говорящего и каузируемого лица не является категоричным.

Таким образом, анализ императивных структурно-семантических моделей показал, что они выступают индикаторами категоричности выражаемого побуждения и могут быть ранжированы с соответствующей точки зрения. Так, усиление категоричности связано с использованием инфинитивных ССМ, а ослабление – с использованием моделей сослагательного наклонения. В то же время на шкале категоричности имеются точки смягчения и усиления категоричности побуждения, связанные с привлечением лексических и грамматических средств, актуализирующих семантику инвариантных императивных моделей.

Расположение императивных ССМ на шкале категоричности можно представить следующим образом:



Делать это	Стоять! Прекратить!
Х обязан сделать это	Ты обязан написать это.
Х должен сделать это	Ты должен сказать это.
Х-у надо (необходимо) делать / сделать это	Тебе нужно молчать. Тебе надо собраться. Тебе необходимо откликнуться.
Делай(те) / сделай(те) это	Пишите. Закройте окно.
Давайте (будем) делать это	Давайте будем работать. Давайте прекратим разговоры.
Х может делать / сделать это	Ты можешь работать. Ты можешь принять решение.
Х сделал бы это	Открыл бы ты окно.
Х мог бы сделать это	Ты мог бы привести пример (?).
Надо бы сделать это	Надо бы идти быстрее.
Если бы Х делал / сделал это	Хорошо, если бы ты слушал. Если б ты шел быстрее.

1. Гусев В. Ю. Типология специализированных глагольных форм императива : дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 296 с.

2. Плунгян В. А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. М. : РГГУ, 2011. 672 с.

3. Никитина Л. Б., Малышкин К. Ю. Категоричность как семантико-прагматическая категория высказывания : моногр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2016. 166 с.

4. Храковский В. С., Володин А. П. Семантика и типология императива. Русский императив / отв. ред. В. Б. Косевич. Л. : Наука, Ленингр. отделение, 1986. 270 с.

5. Чагина О. В. Безличные предложения // Книга о грамматике: русский язык как иностранный: учеб. пособие / под ред. А. В. Величко. 2-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во МГУ, 2004. С. 69–86.

© Никитина Л. Б., Малышкин К. Ю., 2018

УДК 811.111 + 811.161

А. А. Шестова
A. A. Shestova

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ЛЕКСЕМЫ *PRECARIAT* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию феномена «прекариат» в английском языке. В современном обществе прекариат воспринимается неоднозначно – как жертва или герой, в связи с чем между лексемой *precariat* и существительными *victim* и *hero* или их синонимами устанавливается семантическая связь. В значении лексемы *precariat* преобладают семы, отражающие незащищенность, нестабильность и опасность. Однако слово *reasonable* позволяет говорить о прекариате как о ступени при переходе от информационного общества к обществам знания, направленных на гуманистические ценности.

Ключевые слова: семантический анализ, прекариат, герой, жертва, информационное общество, общество знания.

THE PECULIARITIES OF THE SEMANTICS OF THE LEXEME *PRECARIAT* IN THE ENGLISH LANGUAGE

The article is devoted to the research of the phenomenon «precariat», treated in modern society ambiguously as a victim or a hero. In this respect, the semantic relation is found between the lexeme *precariat* and the nouns *victim* and *hero* or their synonyms. The semes, reflecting insecurity, instability and danger, prevail in the definition of the lexeme *precariat*. However, the word *sensible* allows us to state that the *precariat* is a stage in the transition from the information society to the knowledge societies, focused on human values.

Keywords: semantic analysis, *precariat*, hero, victim, information society, knowledge society.

Особенность современной социальной парадигмы – возникновение и быстрое оформление нового класса – прекариата [1], включающего в себя индивидов «практически из всех слоев современного общества», для которых типичными являются такие черты, как отсутствие «постоянной занятости», «стабильного заработка, социальных гарантий и профессиональной принадлежности» [2]; принципы «гибкости», «нестабильности», «хрупкости», «фрагментации», «детерриторизации» [3, с. 46]; «отчуждение, одиночество, разобщенность», «статус временного работника»; расплывчатое «понятие квалификации и рабочего места»; статусный диссонанс, проявляющийся в том, что «люди с относительно высоким уровнем образования согласны на статусно низкую занятость»; «мультизадачность»; контроль над эмоциями; дисциплина; невозможность обдумывать процесс и результаты своей деятельности»; «прогресс отраслей с творческим содержанием», с одной стороны, и развитие в массовых масштабах средне- и низкоквалифицированного труда – с другой [4].

Связывая рост прекариата с «природой глобализационных трансформаций в области экономики», Н. П. Лукина указывает на совпадение процесса глобализации со ста-

новлением так называемого информационного общества, в котором «большая часть экономической деятельности состоит в манипулировании идеями и символами, в продвижении услуг, в создании третичной экономики». Автор говорит о «третичном образе жизни прекариата, который в экономическом плане совпадает с нормой работы на любом месте, в любое время, без перерыва», «в экзистенциальном плане сопровождается чувством страха, неуверенности, тревоги, стресса», а «прекариатизированный стиль мышления и жизни формируется в границах технологического ландшафта информационного общества». Отличительной чертой прекариата, связанной с реалиями информационного общества, является «безостановочная интерактивность, постоянное подключение к социальным сетям, к интернету», порожденный интернет-зависимостью «синдром дефицита внимания», негативное влияние на работоспособность, «когнитивные расстройства», «когнитивный диссонанс». В то же время автор отмечает, что в информационном обществе имплицитно содержатся возможности разрешения социальных противоречий индустриализма «на следующей, посткапиталистической стадии развития, у которой имеются «шансы реализоваться в об-

ществах знания». Концепция обществ знания формируется в русле идеологии гуманизации глобализационных процессов и предполагает, в частности, универсальную экономическую безопасность как базовую предпосылку для ощущения стабильности, дающей возможность рационально мыслить и поступать в соответствии с профессиональными принципами [4].

Обширную научную дискуссию вокруг понятия «прекариат» породила книга Г. Стэндинга «Прекариат: новый опасный класс» [5] («Precariat: The new dangerous class» [6]), в которой прослеживается оппозиция *victim* (жертва) и *hero* (герой) (здесь и далее перевод приводится на базе словаря ABBYY Lingvo-Online [7]). Ср.: «But although this book highlights the victim side of the precariat more than the liberating side, it is worth stating at the outset that it is wrong to see the precariat in purely suffering terms» [6] («И хотя в данной книге больше говорится о роли прекариата как жертвы, а не освободителя, стоит сразу подчеркнуть, что было бы неверно рассматривать прекариат только как страдальцев») [5]; «not all those in the precariat should be regarded as victims» [6] (не всех, кто входит в прекариат, следует рассматривать как жертвы) [7]; «The precariat is not victim, villain or hero» [6] (Прекариат не жертва, не злодей и не герой) [7].

Цель данной статьи – выявить особенности семантики лексем, отражающих феномен «прекариат», в английском языке. В работе решаются следующие задачи: 1) рассмотреть толкования лексемы *precariat* (прекариат) или ее дериватов в английском толковом словаре; 2) рассмотреть синонимический ряд лексемы *precariat* (прекариат) или ее дериватов в английском толковом словаре; 3) выявить семантическую связь между лексемой *precariat* (прекариат) и лексемой *hero* (герой) или ее синонимами; 4) выявить семантическую связь между лексемой *precariat* (прекариат) и лексемой *victim* (жертва) или ее синонимами.

В исследовании применялся метод многоступенчатого анализа словарных дефиниций, проводимый на базе словаря English Oxford Living Dictionaries [8]: за один шаг принимается, с одной стороны, переход от одного значения к другому внутри толкования того же слова, с другой – переход от слова одной части речи в соответствии со словарной отсылкой к слову другой части речи.

В английском языке негативное отношение к прекариату проявляется как в дефиниции существительного *precariat*, так и в иллюстративных примерах. Ср.: «People whose employment and income are insecure, especially when considered as a class» [8] (Люди, чья занятость и доход являются ненадежными, особенно если рассматривать их как класс) [7]; «most of those in the precariat are just trying to create a meaningful life for themselves» [8] (большинство из прекариата только пытаются создать жизнь, имеющую смысл) [7]; «the diminishing prospects of the modern precariat» [8] (уменьшающиеся перспективы современного прекариата) [7]; «a disenfranchised generation of precariat youth» [8] (бесправное поколение молодежи прекариата) [7].

Синонимы прилагательного *precarious* (ненадежный) отражают: **неопределенность**: *doubtful* (спорный), *dubious*

(двусмысленный); *uncertain* (неопределенный); **непредсказуемость**: *unpredictable* (непредсказуемый); **нестабильность**: *unstable* (нестабильный), *unreliable* (ненадежный), *undependable* (ненадежный), *unsure* (неуверенный), *unsafe* (незащищенный), *problematic* (проблемный), *hanging by a thread* (висеть на волоске), *hanging in the balance* (висеть на волоске), *on a slippery slope* (на скользком пути), *on thin ice* (по тонкому льду), *touch-and-go* (болтанка), *built on sand* (построенный на песке); **обман**: *deceptive* (обманчивый), *treacherous* (коварный), *tricky* (хитрый); **опасность**: *dangerous* (опасный), *hazardous* (опасный), *perilous* (опасный), *insecure* (небезопасный), *risky* (рискованный). Исключением является лексема *delicate*, обладающая, с одной стороны, отрицательным зарядом, при переводе как *болезненный*, *затруднительный*, *непростой*, *острый*, *слабый*, с другой – положительным: *вежливый*, *деликатный*, *мягкий*, *чувствительный*, *чуткий* [8; 7].

В результате анализа словарных дефиниций семантическая связь между лексемами *precariat* (прекариат) и *hero* (герой) установлена посредством таких общих элементов, как основа лексем *importance* (важность) и *important* (важный), лексем *achievement* (достижение) и *quality* (качество). Так, в цепочке *precariat* (прекариат) – *insecure* (ненадежный) – *firm* (прочный) – *value* (ценность) – *importance* (важность) (4) (здесь и далее в скобках указан шаг, на котором выявлена сема) первым шагом является переход от существительного *precariat* к прилагательному *insecure*, вторым – от прилагательного *insecure* к прилагательному *firm*, третьим – от прилагательного *firm* к существительному *value*, четвертым – от существительного *value* к существительному *importance*. Подобным образом были проанализированы все исследуемые лексемы.

Семантическая связь между лексемой *precariat* (прекариат) и синонимами лексемы *hero* (герой) – глаголом *win* (выигрывать) и существительным *victory* (победа) – выявлена на 19 шаге анализа словарных дефиниций. В цепочке *precariat* – *insecure* – *firm* – *value* – *importance* – *great* – *grand* – *proud* – *achievement* – *courage* – *bravery* – *character* – *testimonial* – *qualification* – *requirement* – *compulsory* – *law* – *sport* – *defeat* – *win* / *victory* (19) выявлено 9 положительно заряженных сем, отражающих **важность**: *grand* (грандиозный), *great* (великий), *importance* (важность), *proud* (гордый), *value* (ценность); **прочность**: *firm* (прочный); **смелость**: *bravery* (храбрость), *courage* (мужество); **успех**: *achievement* (достижение); 2 отрицательно заряженные семы, отражающие **хрупкость**: *defeat* (поражение), *insecure* (ненадежный); семы, отражающие **игру**: *sport* (спорт); **контроль**: *compulsory* (обязательный), *law* (закон), *requirement* (требование); **человеческий фактор**: *character* (личность). Дополнительно в ходе анализа словарных дефиниций зафиксированы 16 положительно заряженных сем, отражающих: **важность**: *dignified* (достойный) (7), *regard* (уважение) (4), *significance* (важность) (5), *worth* (достойный) (4); **качество**: *quality* (качество) (8); **пользу**: *usefulness* (полезность) (4); **смелость**: *courageous* (смелый) (11); **стабильность**: *steady* (устойчивый) (3); **успех**: *high* (высокий) (7), *impressive* (впечатляющий) (6), *to rise* (повышаться) (3), *successfully* (успешно) (9); **удовольствие**: *pleasure* (удовольствие) (8), *satisfaction* (удовлетворение) (8); **умение**:

skill (умение) (9); 2 отрицательно заряженные семы, отражающие **раздражение**: *teasing* (дразнящий) (18); **сложность**: *trying* (трудный) (18); семы, отражающие **иерархию**: *rank* (звание) (7); **доход**: *income* (доход) (1); **контроль**: *rule* (правило) (6) [8; 7].

Лексемы *precariat* (прекариат) и *victim* (жертва) связаны посредством общего элемента, причастия *injured* (поврежденный): *precariat – injured* (4); *victim – injured* (1). Между лексемой *precariat* (прекариат) и синонимом лексемы *victim* (жертва), прилагательным *foolish* (неразумный), семантическая связь установлена на 17 шаге анализа словарных дефиниций. В цепочке *precariat – insecure – break – injury – injured – offended – insult – disrespectful – impolite – rude – taboo – forbidding – threatening – vulnerable – disability – mental – mad – foolish* (17) выявлено 15 отрицательно заряженных сем, отражающих **безумие**: *mad* (безумный); **запрет**: *forbidding* (запрещающий), *taboo* (запрет); **нестабильность**: *insecure* (ненадежный); **отчуждение**: *disrespectful* (неуважительный), *impolite* (невежливый), *offended* (обиженный), *rude* (грубый), *threatening* (угрожающий); **разрушение**: *to break* (ломать), *injury* (повреждение), *injured* (поврежденный), *insult* (издевательство); **хрупкость**: *disability* (неспособность), *vulnerable* (незащищенный); 1 сема ментальности: *mental* (духовный, душевный, интеллектуальный, мыслительный). Дополнительно в ходе анализа словарных дефиниций зафиксированы 16 отрицательно заряженных сем, отражающих **запрет**: *to limit* (ограничивать) (15), *prohibiting* (запрещающий) (11), *restricting* (ограничивающий) (11); **нестабильность**: *abuse* (произвол) (14), *embarrassing* (затруднительный) (10), *risk* (риск) (13); **отчуждение**: *abusive* (жестокый) (7), *annoyed* (рассерженный) (6), *disrespectful* (неуважительный) (7), *impolite* (невежливый) (8), *neglect* (пренебрегать) (14), *offensive* (агрессивный) (10), *resentful* (возмущенный) (6), *scornfully* (пренебрежительно) (7), *unfriendly* (недружелюбный) (12); **разрушение**: *fracture* (разрушение) (3); 3 положительно заряженные семы, отражающие **осторожность**: *care* (осторожность) (14); **стабильность**: *protection* (защита) (14), *support* (поддержка) (14); 2 семы ментальности: *remark* (внимание) (7); *sensible* (разумный) (17); 1 сема, отражающая **традиции**: *custom* (традиция) (11); 1 сема, отражающая **потребность**: *need* (потребность) (14). На 17 шаге одновременно выявлены положительно заряженная сема ментальности *sensible* (разумный) и отрицательно заряженная сема ментальности *foolish* (неразумный) [8; 7].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Осознание носителями языка незащищенности и опасности положения прекариата проявляются в следующем: 1) в дефиниции и иллюстративных примерах лексемы *precariat* (прекариат); 2) в синонимах прилагательного *precarious* (ненадежный), отражающих неопределенность, непредсказуемость, нестабильность, обманчивость, опасность; 3) в общем элементе *injured* (поврежденный), связывающем лексемы *precariat* (прекариат) и *victim* (жертва); 4) в семах, отражающих раздражение, сложность, хрупкость, в цепочке *precariat – win / victory*; 5) в семах, отражающих безумие, запрет, нестабильность, отчуждение, разрушение, хрупкость, в цепочке *precariat – foolish*.

2. Негативные тенденции в восприятии для прекариата проявляются в более тесной семантической связи между лексемой *precariat* (прекариат) и прилагательным *foolish* (неразумный) по сравнению с глаголом *win* (выигрывать) и существительным *victory* (победа).

3. Двойственную природу прекариата подтверждают: 1) синоним прилагательного *precarious* (ненадежный) лексема *delicate*, выражающая как отрицательное отношение (болезненный, затруднительный, непростой, острый, слабый), так и положительное (вежливый, деликатный, мягкий, чувствительный, чуткий); 2) зависимые от контекста семы, отражающие игру, контроль, в цепочке *precariat – win / victory*, и сема, отражающая потребность, в цепочке *precariat – foolish*.

4. Возможность трансформации отрицательных качеств прекариата в положительные подтверждают: 1) общие элементы *achievement* (достижение), *importance* (важность), *important* (важный), *quality* (качество), связывающие лексемы *precariat* (прекариат) и *hero* (герой); 2) семы, отражающие важность, качество, пользу, прочность, смелость, стабильность, удовольствие, успех, в цепочке *precariat – win / victory*; 3) семы, отражающие осторожность, стабильность, в цепочке *precariat – foolish*; 4) семы, отражающие человеческий фактор, в цепочке *precariat – win / victory*; 5) семы, отражающие доход, иерархию, в цепочке *precariat – win / victory*; 6) семы, отражающие традиции, в цепочке *precariat – foolish*; 7) незначительное расхождение в количестве шагов (2 шага) в цепочках *precariat – foolish* (17) и *precariat – win / victory* (19).

5. Понимание потенциала прекариата как класса, представляющего собой переходное звено к обществам знания, проявляется в том, что в цепочке *precariat – foolish* одновременно наличествуют положительно заряженная сема ментальности *sensible* (разумный) и отрицательно заряженная сема ментальности *foolish* (неразумный), а также лексемы *mental* (духовный, душевный, интеллектуальный, мыслительный) и *remark* (внимание).

Таким образом, проведенное исследование показало, что в английском языке (а значит, и в картине мира) заложено представление о том, что прекариат может стать ступенью для перехода от информационного общества на следующую стадию развития – общества знания, направленного на гуманизацию процессов глобализации.

1. Бусыгина И. М. Прекариат: новый вызов для современных обществ и его концептуализация (Размышления над книгой Г. Стэндинга). Общественные науки и современность. 2016. № 3. С. 34. URL: http://library.vsc.ac.ru/art_inf.php?id_art=99939 (дата обращения: 30.01.2018).

2. Слободская А. В. Место прекариата в социальной структуре современного общества: критический анализ дискуссии по поводу концепции Г. Стэндинга. URL: <http://www.gramota.net/materials/3/2016/4-1/44.html> (дата обращения: 30.01.2018).

3. Наумова Е. И. Дематериализация капитализма: общественный интеллект и прекариат // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2016. № 1. С. 45–52.

4. Лукина Н. П. Новые тенденции в социальной структуре информационного общества в контексте теории прекариата Гая Стэндинга // Гуманитарная информатика. 2015. № 9. С. 24–38.

5. Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс. М. : Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с. URL: https://bookz.ru/authors/gai-standing/prekaria_979/1-prekaria_979.html (дата обращения: 30.01.2018)

6. Standing G. The Precariat. The New Dangerous Class. URL: <https://www.yumpu.com/en/document/view/25801583/>

[standing-the-precariat-the-new-dangerous-class-bloomsbury-usa2011](#) (дата обращения: 30.01.2018).

7. Словарь ABBYY Lingvo-Online. URL: <http://www.lingvo-online.ru/ru> (дата обращения: 30.01.2018).

8. English Oxford Living Dictionaries. URL: <http://en.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 30.01.2018).

© Шестова А. А., 2018

ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО



Авдони́на Н. С., Богдано́вич А. В.

Тема экологии в публицистическом творчестве
В. Ф. Толкачёва

Бестолков Д. А. Философия литературного творчества
в осмыслении Юрия Бондарева

Макшеева Н. В. Экфрасис-аллюзия в поэтическом
сборнике Андрея Белого «Пепел»

Скуридина С. А.

Антропоним *Фома Фомич Опискин* как средство создания
образа героя в повести Ф. М. Достоевского «Село
Степанчиково и его обитатели»

Учакина В. М. Эссеистическая природа «Элементарных
слов о символической поэзии» Константина Бальмонта

Шалацкая Т. П. Автобиографизм прозы А. И. Куприна

**ТЕМА ЭКОЛОГИИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ
ТВОРЧЕСТВЕ В. Ф. ТОЛКАЧЁВА**

В статье анализируется публицистическое наследие архангельского журналиста, публициста и писателя В. Ф. Толкачева. В центре внимания авторов оказывается отдельная сторона публицистического творчества Толкачева – тема экологии в Арктической зоне России. В анализируемых газетных публикациях выделяются лейтмотивы, которые остаются актуальными в настоящее время в связи со стратегическими программами освоения Арктики и ее полезных ископаемых ресурсов.

Ключевые слова: публицистика, Арктика, экология, Виктор Толкачев, Русский Север.

Творчество В. Ф. Толкачева, архангельского журналиста и писателя, обращающегося в своих текстах к проблемам и достижениям региона, воссоздающего историческую и современную действительность на территории русской Арктики, рисующего жизнь Русского Севера, представляет значительный интерес с точки зрения изучения публицистики.

Во-первых, публицистика В. Ф. Толкачева приобретает особую актуальность в наши дни, когда в России резко возросло общественное внимание к Арктике, к ее природным богатствам в связи с открытием подводного шельфа им. М. В. Ломоносова, разработкой других месторождений в бассейне Северного Ледовитого океана.

Публикации В. Ф. Толкачева имеют несомненное значение для изучения процесса экономического развития и экологического состояния тундровой зоны Ненецкого автономного округа и архипелага Новая Земля на фоне официального создания в 2014 г. Арктических территорий РФ с целью оживления деловой активности в Арктике. Использование земельных недр Заполярья, сохранение уникального животного и растительного мира, знакомство с бытом коренных жителей Арктического побережья Баренцева моря – весь этот обширный познавательный материал можно найти в творчестве публициста.

Сотрудничая с областными и общероссийскими газетами и журналами, с окружным радио и областным телевидением, имея огромный опыт наблюдения жизни Заполярья, В. Ф. Толкачев отразил в своих публикациях насущные проблемы региона, многие из которых имеют значение для всей страны. К таким проблемам относятся прежде всего экологические, ставшие актуальными вследствие развития программы промышленной добычи нефти и газа в Арктике. Публицистику В. Ф. Толкачева, по нашему мнению, можно рассматривать как один из истоков формирования экологической журналистики в России.

Во-вторых, своевременными являются также публикации, посвященные жизни и деятельности людей на Крайнем Севере. Отметим, что на проходившем в Архангельске с 29 по 30 марта 2017 г. международном форуме «Арктика –

**THE THEME OF ECOLOGY IN PUBLICIST
WORKS OF V. F. TOLKACHEV**

The article analyzes the publicist heritage of Arkhangelsk journalist, publicist and writer V.F. Tolkachev. The focus of the authors is a separate side of Tolkachev's publicist work - the theme of ecology in the Arctic zone of Russia. The analyzed newspaper publications highlight keynotes that remain relevant at the present time in connection with strategic programs for the development of the Arctic and its mineral resources.

Keywords: publicism, Arctic, ecology, Victor Tolkachev, Russian North.

территория диалога» ключевой темой была избрана тема «Человек в Арктике».

Оленеводы и нефтяники, военные и врачи, люди творческого призвания и духовные сподвижники – это герои очерков и репортажей В. Ф. Толкачева. Через образы выдающихся и простых людей автор знакомит аудиторию с суровым северным краем, жизнь в котором формирует особенный северный характер.

В-третьих, сегодня большой интерес у аудитории и у журналистов вызывает художественная публицистика. Начиная со второй половины 1980-х гг., когда в обществе резко возросла политическая активность, заново встал вопрос о формировании национального самосознания, расширилось информационное поле, увеличились возможности доступа к информации, именно публицистику многие авторы выбирают для обсуждения актуальных тем и поиска решения проблем. В публикациях В. Ф. Толкачева правдиво отражены темы экономической неустроенности, экологической катастрофы, разоблачения политики репрессий собственного народа, необходимости разоружения и нового политического мышления в международных отношениях.

В-четвертых, художественная публицистика В. Ф. Толкачева дает аудитории возможность размышлять и совершенствоваться духовно, подтверждая тем самым значение словесного творчества для процессов становления и развития личности читателя.

В настоящей статье проанализировано творчество В. Ф. Толкачева с точки зрения публицистической и тематической направленности; мы сосредоточились на теме экологического состояния Арктики.

Публицистика есть «вид литературы, характеризующийся злободневным общественно-политическим содержанием и предназначенный для воздействия на сознание максимально широкого круга читателей» [1, с. 837]. По определению В. М. Горохова, публицистика – это «специфическая область общественно-политической творческой деятельности, преследующая цель актуального идеологического воздействия на общественное мнение, на сознание и поведение масс» [2, с. 99].

Т. Ж. Машарипова выделяет четыре основных значения слова «публицистика»: 1) выбор соответствующей темы и процесс создания публицистического произведения, придания ему заостренности; 2) тип творчества; 3) тексты; 4) социальный институт. При всем различии значений можно выделить общее: публицистика – это всегда обращение к актуальным вопросам современной жизни общества; это всегда воздействие на общественное мнение; это всегда творческое самовыражение. При этом публицистическое творчество потому и остается творчеством, что автор свободен выбирать темы, формы и методы художественного воплощения своего идейного замысла. «Функциональное появление публицистики – это создание произведения с одновременным приданием ему публицистического характера, насыщение сочинения публицистическими качествами, превращающееся в определенную структуру» [3, с. 107].

Творческий процесс публициста включает определение темы произведения, ее заострение или актуализацию, выбор или создание определенной структуры текста, выбор слов и предложений, которые носят публицистический характер, выбор методов работы. Для творческой деятельности публициста период работы над текстом наиболее важен, поскольку именно от выбора лексических, стилистических и синтаксических средств, методов и приемов воплощения изначального замысла зависит, насколько публицистическим будет то или иное выступление.

Публицистика является основной формой творчества журналиста и писателя Виктора Федоровича Толкачева, члена Союза журналистов СССР и России (1971), члена Союза писателей России (1999), заслуженного работника культуры Российской Федерации (1998), Почетного гражданина города Нарьян-Мара (2003).

Полувекковая творческая деятельность В. Толкачева связана с Архангельской областью – Русским Севером. Свои представления о различных проблемах и сторонах общественной жизни автор отражал в писательской и журналистской деятельности – в печати, на радио и телевидении, в кинодокументалистике.

В творчестве публициста можно выделить четыре основных этапа [4]. Первый этап (1966–1979) связан с началом профессиональной журналистской деятельности. В этот период публицист работает в Ненецком автономном округе литературным сотрудником ненецкой окружной газеты «Нарьяна-Вындер» (1967–1971), литературным сотрудником и заведующим отделом газеты (1973–1975), затем собственным корреспондентом областной газеты «Правда Севера» по Ненецкому округу (1975–1979).

Второй этап творчества (1979–1990) связан с работой в качестве корреспондента, редактора, собственного корреспондента, старшего редактора ненецкой окружной редакции радиовещания в Нарьян-Маре. На протяжении десяти лет В. Толкачев был внештатным корреспондентом центральной газеты «Советская Россия» (1978–1989).

Третий этап творческой деятельности (1990–2000) связан с работой в должности заместителя редактора областной общественно-политической газеты «Волна» (1990–1994), затем с работой собственным корреспондентом по Крайнему Северу московского журнала «Северные про-

сторы» (1994–1997) и в качестве главного редактора киностудии «Летопись Поморья» государственного учреждения «Архангельский областной киноцентр» (1997–2000).

Четвертый период творчества – с 2001 г. до настоящего времени. В этот период В. Толкачев работал в должности профессора и преподавал на факультете филологии и журналистики Поморского государственного университета им. М. В. Ломоносова (сегодня – САФУ им. М. В. Ломоносова).

Автор имеет два творческих псевдонима – Тюку Вада и В. Федоров.

Публицистика В. Ф. Толкачева отличается широтой охвата тем. Центральное место в его творчестве занимают темы Арктики и человека на Севере.

Автор пишет о кочевом образе жизни коренных жителей Ненецкого автономного округа, их культуре и занятиях [5; 6; 7; 8; 9]; отдельные статьи посвящены полярникам и геологоразведчикам [10; 11; 12; 13].

С темой пребывания человека в Арктике тесно связана проблема загрязнения окружающей среды. Экология Арктики, в прошлом веке сильно пострадавшая от радиоактивного воздействия, а также от прихода нефтяников в тундру, привлекла внимание журналиста. В поле зрения автора – загрязнение окружающей среды на обширных тундровых территориях и архипелаге Новая Земля. Ведь тундра, как пишет автор в книге «Смотри вперед, Ясовей!», – «это тонкий зеленый покров, вытканый веками на песках и скалах, пльвунах и вечной мерзлоте, – вся сплошь! – олени пастбища, тщательно раскроенные между оленеводческими хозяйствами. Это естественная материальная база северного оленеводства» [14]. Деятельность человека, связанная с техническим прогрессом, нанесла особый урон Арктическому региону. «Немало и неизбежного вреда принесла широкомасштабная геологоразведка окружающей среде: сократилась площадь оленьих пастбищ, в тундре стало значительно меньше рыбы, зверя, птицы. Необходима компенсация» [12].

Тему загрязнения окружающей среды в Арктике автор развивает с 1975 г., когда областная газета «Правда Севера» поставила задачу освещения темы геологоразведочных работ в Заполярье. Огромные запасы нефти и газа, обнаруженные в середине XX в. в Ненецком автономном округе – Большеземельской и Малоземельской тундре – привели туда множество людей-добытчиков и технику. Эти запасы были будущим северной тундры. С этим будущим связана жизнь в условиях Крайнего Севера. О необходимости улучшений быта геологов журналист напоминает в статье «От разведки к добыче» в связи с 60-летием геологии Севера, отмечая социальные недочеты: «Нет очистных сооружений в поселке Искатели, не решена проблема питьевой воды в Варандее, не хватает жилья в Нарьян-Маре, Архангельске». И снова задает вопрос руководству: «Где брать средства, на черном золоте сидя?» [14].

Размах геологоразведки, развитие нефтяной промышленности обостряют проблему бережного отношения к природе, к тундре, где, по выражению автора, «зеркалятся озера!» [15, с. 112]. В статье «Вначале была разведка», включенной в сборник «Ненецкий край: сквозь выюги лет», В. Толкачев резюмирует: «Геологическая разведка... сопровождалась не только открытиями, победами, но

и неудачами – авариями. Самой крупной из них стал открытый выброс газа на Кумжинском месторождении в дельте реки Печора» [16, с. 172].

Особое внимание автор уделяет экологии архипелага Новая Земля в связи с тем, что эти острова долгое время находились под воздействием ядерных испытаний. Для автора очевиден причиненный животному и растительному миру урон: «Реликтовое пресное озеро <...> отравлено аварийным сливом нескольких тонн дизельного топлива при перекачке на площадку военных» [17, с. 212].

Публицистическим накалом отличаются слова В. Толкачева в книге «*Terra Incognita Арктики*» о действительном положении островной земли, занятой в течение почти полувека военными: «Тридцать пять лет они терзали ее ядерными взрывами, начинали смертью, заваливали современной и другой техникой, превращавшейся в тысячи и тысячи тонн металлолома» [17, с. 218].

Автор адресует обществу публицистический призыв: «Но пришло время возвращать Новую Землю людям, природе, науке. Она принадлежит не нам, не ВПК с его генералами и адмиралами. Она одолжена нашими внуками и правнуками. И мы должны вернуть ее им живой, а не кладбищем с ядерным адом в глубине земли; в свалках, санитарных зонах и могильниках радиоактивных отходов на ее поверхности» [17, с. 218].

Внимание публициста обращено и к другим источникам, несущим вред здоровью людей. В заметке «Колокол экологии» он напоминает, что производство атомных лодок в Северодвинске всегда несет за собой экологическую проблему для города и Белого моря. Журналист пишет: «Город является паразитом по отношению к окружающей природе. Он использует воду, которая редко подвергается очистке, не очищает воздух» [18].

Разъясняя указанную в книге Т. Бастиана взаимосвязь социальных и экономических изменений, происходящих сегодня в мире и способных привести к военным конфликтам, В. Толкачев подтверждает опасность возникновения военной угрозы в связи с радиационной экологической катастрофой. Борьба за мир, за полный запрет ядерных испытаний связана в творчестве публициста с темой Новой Земли. Начиная с 1990 г. появляется серия публикаций, посвященных борьбе против ядерных испытаний на архипелаге, вошедших затем в книгу «*Terra Incognita Арктика*», в главу «Украденный архипелаг» [17, с. 143].

В октябре 1990 г. в газете «Правда Севера» в корреспонденции «Десантом на Новую Землю!» журналист знакомит читателей с подробностями антивоенной акции международного экологического судна «Гринпис», приблизившегося к Новой Земле. Лично побывав на «Гринписе», являясь свидетелем произошедшего конфликта между пограничниками и участниками акции, автор увидел отсутствие у военных на Новой Земле «готовности сотрудничать и содействовать благородной цели» запрета ядерных испытаний во всем мире [19].

Характеризуя в статье «Новая Земля в прицеле ВПК» разработанную на тот период военным и атомным ведомствами новую программу ядерных испытаний, автор считает, что «она продиктована философией поиска извечного врага, концепцией ядерного противостояния, духом недо-

верия и подозрительности» [20]. Публицист прибегает к риторическому аргументу: «Мы вооружили страну до зубов, но раздели ее донага» [14].

К теме Новой Земли публицист продолжает обращаться в XXI веке. Для издания *Поморской энциклопедии* он пишет статью о Новой Земле [20, с. 267–268]. К 60-летию Центрального полигона РФ в 2014 г. автор публикует в газете «Правда Севера» статью «Крестный адмирал новоземельского полигона» [21], в которой раскрывает страницы истории и современности полигона.

Рассмотрев некоторые публикации В. Ф. Толкачева, посвященные Арктике, можем заключить, что в своем публицистическом творчестве автор выступает как художник, исследователь, политик и общественный деятель. Публицистику Толкачева отличает острый критический и одновременно глубоко философский подход к социальному осмыслению фактов, в его текстах раскрывается сущность различных социальных явлений, движений общественных сил, дается их точная характеристика, автор создает выразительные образные зарисовки современных и исторических событий и характеров.

В публицистике журналиста раскрывается авторская индивидуальность творческого стиля, в котором объединяются гражданственное и лирическое начала. Индивидуальность выражается в определении магистральных тем, которые связывают творчество автора в единое целое: тема человека в Арктике и история развития Севера.

Главными задачами своего творчества публицист видит совершенствование окружающей действительности, заботу о человеке, развитие национальной культуры Севера, возвращение к ее христианским основам, сохранение исторической памяти.

Авторскому мышлению свойственна публицистичность, которая проявляется в обращении к актуальным темам, к первоочередным проблемам, возникающим в общественной жизни, в стремлении призвать общественность к действию. В умении убеждать проявляется творческий темперамент публициста, автор использует прямое публицистическое обращение к современникам и имплицитную логическую схему доказательства своей точки зрения, обращается к социальному и нравственному гражданскому чувству аудитории, используя различные – логические и эмоциональные – способы убеждения, применяя метод документализма, используя метод наблюдения.

Занимая активную гражданскую позицию, участвуя в общественной жизни, являясь публичной личностью, В. Толкачев делает основным способом убеждения личный пример гражданской стойкости, патриотизма, исполнения профессионального долга и понимания профессиональной ответственности.

Одной из главных особенностей творческого стиля автора является особая образная поэтичность. С мастерством настоящего художника он создает картины современности и истории, передает атмосферу всей эпохи, к которой принадлежит явление или отдельная личность. Особой поэтичности в своем творчестве публицист достигает в своем стремлении к правде, красоте, к философским размышлениям, к знанию, к христианским ценностям.

1. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. И. Николюкина; Ин-т науч. информации по общественным наукам РАН. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 с.
2. Горохов В. М. Публицистика и ее эффективность // Горизонты публицистики: опыт и проблемы. М.: Мысль, 1981. С. 99.
3. Машарипова Т. Ж. Сущность публицистики // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2015. № 1. С. 105–113.
4. Архангельские журналисты: XX век: энциклопедия / авт. идеи и ред.-сост. В. Ф. Толкачев. Архангельск: Поморский ун-т, 2008. 560 с.
5. Толкачев В. Ф. Люди тундры // Север. 1983. Январь.
6. Толкачев В. Ф. Здравствуй, тундра! Архангельск: Северо-Западное кн. изд-во, 1969. 40 с.
7. Толкачев В. Ф. Священные нарты. Архангельск: Северо-Западное кн. изд-во, 1999. 464 с.
8. Толкачев В. Ф. Внимание острову Вайгачу! // Нарьяна вындер. 1968. 17 февраля.
9. Толкачев В. Ф. Там, где вешние травы пробивают снега // Правда Севера. 1996. 13 августа.
10. Толкачев В. Ф. Библиографический указатель / сост. М. А. Смирнова; ред. Л. Б. Толкачева; Арханг. обл. науч. б-ка им. Н. А. Добролюбова, отд. краеведч. лит. «Русский Север». СПб., 2002. 176 с.
11. Толкачев В. Ф. Будни Северной гидрометеостанции // Нарьяна вындер. 1972. 18 ноября.
12. Толкачев В. Ф. От разведки к добыче // Волна. 1991. 4 апреля.
13. Толкачев В. Ф. Дороги к нефти. Архангельск // Правда Севера. 2000. 608 с.
14. Толкачев В. Ф. Новая Земля в прицеле ВПК // Волна. 1991. 15 августа.
15. Толкачев В. Ф. Смотри вперед, ясовей! Архангельск: Северо-Западное кн. изд-во, 1987. 166 с.
16. Ненецкий край: Сквозь вьюги лет: Очерки. Статьи. Документы / ред.-сост. В. Ф. Толкачев. Архангельск: Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2000. 615 с.
17. Terra Incognita Арктика / ред.-сост. В. Ф. Толкачев. Архангельск: Изд-во Поморского педун-та, 1996. 303 с.
18. Толкачев В. Ф. Колокол экологии // Волна. 1995. 28 апреля.
19. Толкачев В. Ф. Десантом на Новую Землю // Правда Севера. 1990. 16 октября.
20. Поморская энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. Н. П. Лавров. Том I: История Архангельского Севера / гл. ред. В. Н. Булатов; сост. А. А. Куратов. Архангельск: Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2001. 483 с.
21. Толкачев В. Ф. Крестный адмирал новоземельского полигона // Правда Севера. 2014. 17 сентября.

© Авдоница Н. С., Богданович А. В., 2018

УДК 821.161.1

Д. А. Бестолков
D. A. Bestolkov

ФИЛОСОФИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА В ОСМЫСЛЕНИИ ЮРИЯ БОНДАРЕВА

Настоящая работа представляет собой попытку интерпретации суждений Ю. В. Бондарева о философии литературного творчества и задачах литературы. Объектом научного исследования выступила публицистика писателя 1960–1970-х гг. Ее прочтение через соотнесение с положениями новейших исследований по философии творчества подчеркивает актуальность философских воззрений Ю. В. Бондарева для современного гуманитарного (филологического, литературоведческого) знания.

Ключевые слова: философия, литература, наука, познание, творчество, прекрасное.

PHILOSOPHY OF LITERARY CREATIVITY IN YURY BONDAREV'S COMPREHENSION

This work is an attempt to interpret the judgments of Yu. V. Bondarev about the philosophy of literary creativity and the problems of literature. The object of scientific research is the writer's journalism in the 1960s and 1970s. Its reading through the correlation with the provisions of the latest research on the philosophy of creativity emphasizes the relevance of philosophical views of Yu. V. Bondarev for the modern humanitarian (philological, literary) knowledge.

Keywords: philosophy, literature, science, cognition, creativity, beautiful.

Давнюю исследовательскую традицию, бытующую и сегодня, имеет «тенденция сближения художественного и философского знания» [1, с. 13]. В научной литературе «принята точка зрения, утверждающая, что связь философии и литературы можно выделить в трех основных вариантах:

– включение литературы как равноправного компонента в контекст философии того или иного мыслителя (например, в работах М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра);

– сопоставление философии и литературы как двух автономных компонентов с целью обнаружить их сходства и различия (Ф. Аквинский);

– попытки найти философские проблемы в литературных текстах» [2, с. 9] самых разных авторов и жанров [3; 4; 5; 6; 7; 8].

Акцентируя внимание на третьем направлении, отметим, что в наибольшей степени философские проблемы получают осмысление в воспоминаниях, дневниках, эссе, интервью, поскольку в подобных сочинениях реализуется «стремление автора к целостному охвату различных явлений духовной культуры, к соотносению себя с ней... Это как бы постоянное, "вечное" повторение первоначального синкретизма художественной и философской словесности, характерного для античности, "вечное рождение" философии из нефилософского, нетеоретического материала культуры <...> Это, в сущности, сама стихия философского мышления и философствования "внутри" жизни, внутри общения и сознания индивида, внутри его речи и слова» [9, с. 11, 13]. Описанный процесс литературно-художественного философствования предполагает осмысление целого круга вопросов, среди которых вопрос о задачах литературного труда, его специфике и сложности, вопрос о «процессе создания художественного произведения и выражения в творчестве авторской субъективности» [10, с. 5] занимает важное место. К нему на разных этапах исторического развития мировой литературы проявляли интерес различные художники: Лев Толстой, Максим Горький, Владимир Маяковский, Михаил Пришвин, Умберто Эко, Алесь Адамович и др. Уделил внимание этому вопросу и Юрий Бондарев. «Литература, – писал он, – не производит материальных ценностей. Она сильна художественными категориями этики, разумными чувствами. Таким образом, если экономику мы назовем плотью, то искусство можно назвать духом всей деятельности человека» [11, с. 118]. Стоит заметить, что данный тезис встречается и в новейших философских исследованиях. Так, «одним из проявлений духовности» называет «феномен творчества» [12, с. 6] А. В. Широкова. Похожая оценка присутствует и в кандидатской диссертации О. Ю. Нестеровой. В современной философии, указывает она, «наиболее исследованы такие ракурсы феномена творчества, как онтологический (сущность творчества), социальный (социальная природа творчества), гносеологический (теоретико-познавательная природа творчества)» [13, с. 4]. На наш взгляд, похожий трехвекторный подход к философской интерпретации творческого процесса (его специфики и задач) возможен и в публицистике Ю. В. Бондарева. В работах писателя он угадывается (прочитывается) через:

– «онтологический ракурс», т. е. осмысление основных категорий этики и эстетики: добро, зло, долг, справедливость, прекрасное, трагическое и др. («Исследование жизни», 1970, «О формулах и красоте», 1970, «Нравственность – это социальная совесть писателя», 1974, «Гомо моралис», 1977, «Перекрестки проблем», 1978);

– «социальный ракурс», т. е. философскую актуализацию общественно значимых тем: памяти о Великой Отечественной войне, защиты природы и др.; («Кредо», 1973, «Ответственность перед будущим», 1973, «От Урала до польских Карпат», 1974, «Не только оружием», 1980);

– «гносеологический ракурс», т. е. анализ философских вопросов о смысле жизни, о человеческом сознании, о том, что есть жизнь, что есть смерть, что есть любовь

и др. («Поиск истины», 1968, «Четыре письма», 1974, «Что такое счастье», 1977).

Специфика творческого процесса, его включенность в исторический контекст событий, подчеркивает Ю. В. Бондарев, «не дает права смотреть художнику на искусство как на игру, на забаву, как на ритуальное лицедейство, лишённое социальной цели» [11, с. 112]. К ее постановке автора подталкивает «чувство ответственности перед будущим» [11, с. 118]. Но «социально детерминировано» и «научное познание», «кроме того, – полагает Е. А. Воронина, – существуют определенные формы и опосредующие механизмы воздействия культуры, социума на гносеологические основания науки» [10, с. 20]. Указывал на подобный «опосредующий механизм» и Ю. В. Бондарев: «Наука, одна из главных сил научно-технической революции, должна открывать истину всем, а значит – давать блага всем; иначе говоря, она должна подчиняться социально-нравственным законам. Наука, не подчиненная нравственности, разъединяет, отчуждает людей друг от друга. Я не буду сравнивать, сопоставлять науку и искусство, они выполняют разные стратегические задачи – создание материального и создание духовного. Однако есть точка пересечения этих двух сфер – точка слияния плоти и духа, без чего в современных условиях материальное бессмысленно, так же как бессмысленно и духовное, вырванное из прочной оболочки плоти. Когда между ними происходит разрыв, гаснут огни на пути к цели. Кроме того, производство материальных ценностей, в конце концов, необходимо не для удовлетворения одного потребления, а для освобождения человека от сковывающих тягот бытия во имя полного расцвета его личности. Поэтому труд должен быть импульсом духовной жизни, духовная жизнь – импульсом труда. Здесь я вижу диалектическое единство» [11, с. 115]. Таким образом, по Ю. В. Бондареву, творческое и научное познание в человеческом сознании (как индивидуальном, так и общественном) при всей своей разности не могут быть противопоставлены как антагонисты. К слову заметим, что обращал на это внимание и Д. С. Лихачев: «Искусство как познание первично; наука же вторична. Утверждение это может показаться неприемлемым. Однако вдумайтесь. В каких случаях та или иная формула, гипотеза, теория, система признается наиболее правильной? Тогда, когда она самая простая, несложная, легкая для усвоения. Именно такие формулы, теории и пр. учеными и признаются. В этом есть нечто близкое (хотя и не совпадающее) с искусством. Ибо и красота ... в науке лишь "поводырь", под водительством которого ученый узнает наиболее близкое к истине. Только затем в наиболее красивом он узнает и наиболее истинное» [14, с. 12]. Суждения обоих мыслителей представляются обоснованными, логичными, однако в исследованиях последних лет философы чаще указывают на отличия упомянутых типов познания (творческого и научного) друг от друга. Так, Е. А. Воронина утверждает: «в научном творчестве исследователь выстраивает свою работу в рамках сложившейся научной картины мира, придерживаясь уже выработанного стиля научного мышления, отталкиваясь от готовых идеалов, норм и методологии научного исследования <...> Литературное творчество носит субъективный, индивидуальный, уникальный характер, а значит, в процессе созда-

ния литературно-художественного произведения субъект литературного творчества создает индивидуальную художественную и языковую картину мира, индивидуальные художественные образы, вырабатывает индивидуальные художественные концепты. Эти формы единичны и неповторимы, но за ними кроется общее и типическое, за счет чего автору возможно высказывать своим творением суждение о мире и месте человека в природном, социальном и культурном бытии» [10, с. 21]. Разделяет подобное убеждение и С. М. Свинцова: «Языковая картина мира писателя или поэта предстает как произведение, т. е. индивидуально и творчески вербализованное представление о мире, пропущенное через призму сознания поэта, внутренняя духовная действительность, которую художник стремится выразить вовне, используя материальный носитель (язык. – Д. Б.)» [2, с. 8]. Иными словами, согласно убеждениям упомянутых исследовательниц, художественная картина мира отличается от научной индивидуальностью своей структуры. Это обстоятельство очевидно и для Ю. В. Бондарева. «Отдавая должное науке, – писал он, – можно сказать, что есть особый инструмент эмоционального познания ценности мира и ценности человека в нем. Этот инструмент – категория эстетическая и моральная – художественное исследование бытия» [11, с. 50]. Достичь «исследовательского» результата (т. е. к примеру, раскрыть всю полноту переживаемых героем эмоций) автору помогает художественная актуализация таких этических категорий, как добро, зло и др. [11, с. 120] «Человек, – подчеркивал художник, – это наделенная сознанием природа, медленно познающая самое себя. Но каждая вещь имеет свою обратную сторону. Каждое познание несет в себе утверждение и отрицание. Познание не может быть нейтральным – ведь вы хотите докопаться до истины. Истина имеет свои моральные измерения, свою объемность. Значит: или, отрицая, утверждать живое, или, утверждая, отрицать мертвое. Зло – это форма противоположная добру. Но порой зло и добро, как сиамские близнецы, уживаются как бы в единой сущности, мучаясь в противоречиях, но не в силах оторваться друг от друга. Задача искусства – исследовать эти явления, ибо мы рассматриваем жизнь в диалектическом ее развитии» [11, с. 52].

Характеризуя процесс художественного познания бытия, Ю. В. Бондарев обращается к понятию «нравственность» (поскольку искусство – ее «инструмент» [11, с. 53]), а также к эстетической категории «прекрасное». «Нравственность, – рассуждал он, – не усвоенное расписание светлого и темного в человеке, а живая совесть каждого, ощущение прекрасного и доброго в реальности и сопротивление тому, что окрашено зловещими тонами равнодушия, холода, жестокости, античеловечности. Я ставлю знак равенства между нравственностью и социальной совестью и хочу сказать, что эта категория человеческого духа со всей ненавязчивой силой была проявлена новым созвездием писателей, пришедших в литературу после войны (Великой Отечественной 1941–1945 гг. – Д. Б.): законы нравственности стали убеждением, убеждение – идеей. Прекрасное, – пояснял Ю. Бондарев, – всегда таинственно, оно покоряет нас внутренней интригой не познанной до конца красоты, как поэзия Пушкина, проза Толстого, Чехова, Бунина. Мы должны согласиться и с тем, что искусство познает человека через

правду чувств. Художественная правда лежит в категории трагедийного или же смешного, и никогда ее нельзя глубоко познать через “нечто” и “некоторое”, через середину равнодушного спокойствия, где нет накаленности страстей <...> Без открытия истины в ее крайностях и столкновениях, без познания прекрасного, таинственного, трагедийного искусство становится бытовой информацией» [11, с. 123]. Развивая мысль далее, Бондарев оспаривает спровоцированное структурализмом (речь идет о французской литературе 1970-х гг.) «бунтарство западных неокритиков против стиля, против специфических средств выражения прозы, против “авторитета освещенного талантом текста”», указывает на стремление этих «неокритиков» утвердить «вместо исследования языковой ткани новоизобретенный тип социолингвистических этюдов», где с почетного места будут изгнаны “великие писатели”, “шедевры” и “само понятие творчества”». «Искусство, – в противовес приведенному утверждал писатель, – продлевает человеку жизнь, добавляя к его духовному опыту чужой опыт, другое восприятие жизни, возможно, более углубленное воображением писателя» [11, с. 128–129]. В этой связи сам человек должен стремиться к самосовершенствованию, к духовному саморазвитию, именно творчество (сотворчество) открывает для него эту возможность.

Таким образом, философия литературного творчества, в понимании Юрия Бондарева, определяется как «познание жизни через литературу» [11, с. 122]: автором через творческий акт художественного созидания текста и читателем через творческий акт прочтения произведения автора (т. е. через сотворчество с художником).

* «Философы-структуралисты нередко выступали апологетами современного искусства. Реальной опасностью, подстерегающей литературу, они считали отнюдь не появление новых форм художественного творчества, а догматизацию общепризнанного, канонизированного “прекрасного”», о котором рассуждает Ю. В. Бондарев. По мнению структуралистов, «только акцент на языке – единственном источнике смысла, который имеет над нами власть, но который сам же предоставляет средства эту власть обманывать, – и понимание текста как высказывания, которое есть актуализация возможностей, заложенных в языковой структуре, помогает выйти из замкнутого круга навязанных (чужих) коннотаций к подлинному опыту интерпретации» [15, с. 25].

** Мысль художника становится более понятной, если вспомнить о том, что «потребность реабилитации авторского мировоззренческого сознания возникла в связи с заявлениями модернистов и французских постструктуралистов о так называемой «смерти автора», означающей свободу творческого процесса от сознания и тем более от мировоззрения творца» [10, с. 3].

1. Песоцкий В. А. Художественная литература как социальное явление и предмет философского анализа : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2009. 48 с.

2. Свинцова С. М. Произведение как субъектная форма бытия : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Киров, 2006. 19 с.

3. Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб. : Азбука, 2000. 336 с.

4. Келебай Е. Б. Философия творчества Иосифа Бродского : автореф. ... дис. д-ра филос. наук. М., 2001. 44 с.

5. Ордина О. Н. Русская религиозная философия XIX века: И. Киреевский, К. Леонтьев, Ф. Достоевский, Л. Толстой. Киров: Старая Вятка, 2008. 67 с.
6. Философия Чехова: материалы Междунар. науч. конф., Иркутск, 2–6 июля 2011 г. / под ред. А. С. Собенникова. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2012. 280 с.
7. Лукацкий М. А. Философия культуры Л. Н. Толстого. Тверь : ТГУ, 1996. 118 с.
8. Сливак Р. С. Русская философская лирика, 1910-е годы: И. Бунин, А. Блок, В. Маяковский. М. : Флинта: Наука, 2005. 407 с.
9. Иванов О. Б. Эссе в европейской философской и художественной культуре : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д., 2004. 23 с.
10. Воронина Е. А. Мировоззренческое знание в литературно-художественном творчестве : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2008. 23 с.
11. Бондарев Ю. В. Хранитель ценностей. М. : Правда, 1987. 384 с.
12. Широкова А. В. Духовно-творческое начало личности и мировоззрение : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2008. 21 с.
13. Нестерова О. Ю. Социально-философские аспекты концептуализации творчества : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Кемерово, 2007. 24 с.
14. Лихачев Д. С. Очерки по философии художественного творчества. СПб. : Русско-Балтийский информ. центр БЛИЦ, 1999. 190 с.
15. Крюкова Е. Б. Художественная литература в контексте философских рефлексий языка (вторая половина XX века) : автореф. дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2015. 26 с.

© Бестолков Д. А., 2018

УДК 821.161.1

Н. В. Макшеева
N. V. Maksheeva

ЭКФРАСИС-АЛЛЮЗИЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ СБОРНИКЕ АНДРЕЯ БЕЛОГО «ПЕПЕЛ»

В статье рассматривается специфика взаимоотношений между лирическим героем и окружающим миром в контексте мироощущения Андрея Белого. Отмечается обращение писателя к живописи Исаака Левитана. Экфрасис-аллюзия в поэме А. Белого «Бродяга» позволяет очертить контуры художественной вселенной писателя, полюсами которой становятся «вечный покой» и «стремление к дальнему».

Ключевые слова: поэтика, культурный контекст, аллюзия, экфрасис, поэтический цикл, лирический герой, художественное пространство.

EKPHRASIS-ALLUSION IN THE POETIC COLLECTION OF ANDREY BELY "ASHES"

The article deals with the specifics of the relationship between the lyrical hero and the world around him in the context of Andrey Bely's worldview. The writer's appeal to the painting of Isaac Levitan is noted. The ekphrasis-allusion in A. Bely's poem "The Hobo" allows to outline the contours of the writer's artistic universe, whose poles are "eternal peace" and "aspiration for the distant."

Keywords: poetics, cultural context, allusion, ekphrasis, poetic cycle, lyrical hero, artistic space.

В литературоведческих работах, в частности Н. Скатова, отмечалось, что изображенное пространство в поэме «Бродяга» из цикла «Пепел» и словосочетание «над вечным покоем» обращает нас к известной картине Исаака Левитана. Мертвенности окружающего мира противостоит в поэме А. Белого живая страдающая душа бродяги с ее динамизмом и «стремлением к дальнему». Обращение к живописи позволяет говорить о синтетическом характере творчества Андрея Белого, что соответствует особенностям поэтики писателей символистов. Специфика мировоззрения Андрея Белого в контексте «русской идеи» были рассмотрены нами в диссертационном исследовании «Русская идея в творческом сознании Андрея Белого» [1]. Опираясь на его результаты, в данной статье мы обращаемся к анализу интертекстуальных связей, которые устанавливались в творчестве писателей начала века между произведениями разных видов искусства.

А. Белый писал: «Все – треснуло: омертвела культура; и – валится; какой-то глубинный росток, пробиваясь наружу, рвет ее умирающие и набухшие части...» [2, с. 52]

Современную эпоху писатель осознал как период, когда старая культура умерла, а ее новый лик еще не явлен. Во время революции происходит лишь акт «зачатия творческих форм, созревающих в десятилетиях» [3, с. 299] Это время писатель связывает с ощущением «безглазости», «несказанности», когда в искусстве угасает внешний блеск, открывая сияние скрытой красоты – следствие интенсивной внутренней жизни, поиска новых ценностей. «Полюбите нас черными, – писал Белый, – не тогда, когда в будущем выветвим мы на поверхность земли новые храмы культуры; полюбите нас в катакомбах, в бесформенности, воспринимающих не культуру и стили, но... созерцающих без единого слова Видение Бога Живого, сходящее к нам» [4, с. 77].

Отказ Белого от всякой данности: в человеческой личности, в культуре, в мироздании – и акцентирование им всего неготового, становящегося определило и своеобразие художественной манеры писателя, который говорил о себе так: «Лирическому поэту может быть вовсе не дорог отрывок, обладающий всеми техническими совершенствами,

ибо он знает, что в нем застыла уже линия образов; наоборот, отрывок, невнятный в форме, для него может значить более, как открывающий ряд будущих, совершенных творений» [5, с. 482].

В своих художественных произведениях А. Белый изображает тех фактов, с которыми можно отождествить положительное содержание русской жизни, но при этом его творения оказываются насыщенными особой атмосферой, свидетельствующей о существовании в русской действительности живого импульса, способного привести к рождению нового мира. Художественный интерес Белого сосредоточен на выявлении сокровенных механизмов роста будущего там, где обычный взгляд, ориентирующийся на данность факта, отмечает лишь распад и разложение. Сложность анализа произведений писателя состоит в расхождении между видимостью и сущностью явлений. Внешне жизнь предстает безотрадной и лишенной перспектив, но в глубине ее совершается незаметный процесс преображения, о котором свидетельствует художественная система произведения в целом. Будущее рождается одновременно с разрушением старого, но эта новая жизнь не имеет аналогов с прежней, ее нельзя отождествить ни с чем конкретным. Свидетельствует о рождении нового лишь «священное переживание авторской души» и душа героя, но не в статическом состоянии как совокупность отдельных качеств, а душа, претерпевающая глубинные изменения в современную эпоху кризисов.

Те из читателей, кому удалось уловить за внешним течением сюжета в произведениях Белого некую музыкальную ноту живого авторского чувства, говорят об удивительной двойственности читательского восприятия. З. Гиппиус, например, свое ощущение от книги стихов «Пепел» передавала так: «Все, что могут сказать о “Пепле” наиболее стеклянные люди, все верно, все правда: книга пухла, однообразна, дика, сыра, хаотична. И все-таки книга полна тем, чего нет во многих самых прекрасных книгах самых талантливых поэтов: она прорезана огненной стрелой гения» [6, с. 3].

Тонкое суждение, отражающее основной способ изображения действительности А. Белым, вытекающий из его отношения к миру, принадлежит, на наш взгляд, близкому другу Белого – Эллису, который назвал «Пепел» книгой «явных проклятий родине и тихой, тайной молитвы за нее». Отмечая господствующее настроение «абсолютной безнадежности», Эллис видит границу, за которую не переходят отчаянье и проклятия, откуда вырастает совершенно иное чувство сыновней любви к родине: «Все дышит последней степенью отчаяния, граничащего почти с кощунством, но вдруг все разрешается в одном потоке горячих слез, в одном восклицании, полном глубокой сыновней любви:

Исчезни в пространство, исчезни,
Россия, Россия моя.

И это одно слово “моя” вдруг иначе озаряет все проклятия» [7, с. 233].

Наблюдая за образной структурой «Пепла», можно заметить, что автор постоянно подчеркивает качественное несоответствие героя и мира. Изображенный мир кажется статичным, застывшим в однообразии бесконечных повторов. Относительно же своего героя Белый писал: «Этот герой – шатун; он в непрестанном движении» [5, с. 486].

Именно это свойство, по мнению писателя, отличает живое от неживого. Вот как он комментирует причину уничтожения Гоголем второго тома «Мертвых душ»: «О светлом труднее писать; это знают художники: Гоголь сжег второй том. Первый том его – “Мертвые души” России; “живые” же не поддались описанию; “мертвое” – легче описывать: стало быть, неподвижно оно; все “живое” – в движении; и не легко поддается учету» [8, с. 218]. Сам Белый в «Пепле», на наш взгляд, пытается изобразить именно живую душу, а точнее, – имеющую потенциал для возрождения, способную в будущем «из пепла воскреснуть для жизни» [9, с. 352]. Живое в поэме, действительно, оказывается трудно уловимо. Оно являет себя только в момент катастрофы, когда рушится все привычное, в момент порыва за пределы существующей действительности. Душа героя «Пепла» отражает сам момент перехода, становления, когда человек ушел от одного типа существования, но не обрел иного и все усилия души сосредоточил в поиске. Своеобразие подхода Белого к изображению внутренней жизни души состоит в том, что она выявляется не за счет прямых лирических излияний героя, а благодаря его жестам, поступкам, контрастирующим с мертвенностью «отжившей действительности».

«Все стихотворения «Пепла» периода 1904–1908 годов, – писал Андрей Белый, – одна поэма, гласящая о глухих, непробудных пространствах Земли Русской» [10, с. 554]. Стихи «Пепла» имеют несколько редакций: 1909, 1921, 1923, 1925 и 1929 гг., но несмотря на исправления, вносимые автором при каждой редакции, образ лирического героя сборника остается неизменным. Это бродяга, странник, изгой. Образ отчасти биографический: «Темы «Пепла» – мое бегство из города в виде всклоченного бродяги, грозящего кулаком городам, или воспевание каторжника; этот каторжник – я» [11, с. 466].

Рассматривая сборник «Пепел» в контексте лирики Некрасова, Н. Скатов отмечает бесцельность движения странника в стихотворениях А. Белого: «Странники Некрасова ищут: Влас – Бога, мужики из “Кому на Руси жить хорошо” – правду, но они знают, что ищут, в отличие от бродяг Белого». Исследователь приходит к выводу: «Странничество перешло в бродяжничество, а сам символ странничества – посох – оказался безжизненным» [12, с. 168]. В подтверждение этого критик приводит следующие строки:

Он крался, безжизненный посох
Сжимая холодной рукой. [5, с. 126]

Здесь можно добавить, что выражению *безжизненный посох* соответствует словосочетание *холодной рукой*. Но этому ряду явно противостоит глагол, который передает активный внутренний импульс, существующий как бы вопреки обессилевшему телу. В поэме обращает на себя внимание обилие глаголов, которые становятся главным средством для передачи состояния героя.

Пространство, по которому бредет бывший арестант, названо Белым «вечным покоем».

Бежал. Распростился с конвоем.
В лесу обагрилась земля.
Он крался над вечным покоем,
Жестокою месть утоля.

Он крался, безжизненный посох
Сжимая холодной рукой.
Он стал на приволжских откосах –
Поник над родною рекой. [5, с. 126]

Как уже упоминалось, Н. Скатов предполагает, что словосочетание «над вечным покоем» может отсылать к известной картине Левитана. Согласимся с исследователем: Белый, подобно Левитану, рисует безлюдную местность, обрыв широкой реки Волги, в перспективе мы видим «косматые тучи». Но главное – это смысловая переключка, благодаря которой писателю удается усилить нужное ему впечатление от изображенного в тексте пространства и оттенить собственное восприятие мира.

В картине И. Левитана передана философская глубина восприятия жизни, которую современники восприняли как «призыв к вечности» [13, с. 43]. Известно, что художник писал ее под звуки Героической симфонии Бетховена [14, с. 7]. Выбирая местность, которой соответствует определенное состояние природы, художник изображает озерную гладь, где движение воды почти останавливается. Застывшая вода сочетается здесь с нависшими над землей неподвижными облаками, скудной растительностью, отсутствием человеческих жилищ. Церковь на заброшенном кладбище, стоящая над рекой, заставляет задуматься о бренности человеческой жизни и предстоящей встрече с вечностью. Точка зрения наблюдателя вынесена вверх: взгляд скользит «над» изображенным пространством. Таким образом, в картине намечаются две перспективы восприятия: пока человек жив, он не сливается с вечным покоем смерти, возвышается «над» ним. Но в то же время уже в земной жизни он имеет возможность расширить свое мировоззрение, соприкоснувшись через созерцание с вечностью, через атмосферу земного ощутить глубину и величие божественной жизни.

У Белого словосочетание *вечный покой*, на наш взгляд, более однозначно: так А. Белый характеризует земную атмосферу, в которой задыхается живая душа. Все безлюдное и безмолвное пространство, по которому бредет бежавший с каторги человек, от неизвестной сибирской реки до Волги, предстает для него «вечным покоем». Такое впечатление возникает благодаря параллелизму *над вечным покоем – над родною рекою* и повторяющемуся глаголу *крался*. Статичность и неподвижность мира говорит здесь о его мертвенности, а отсутствие других людей передает ситуацию трагического одиночества. Но герой поэмы «над вечным покоем» смерти – его живая душа не сливается с окружающим, существует вопреки ему.

Мотив «вечного покоя» помогает осмыслить причину самоубийства героя в стихотворении «Каторжник». Герой стихотворения, сбросивший цепи на родном просторе, казалось бы, достиг желаемого. Но освободившись от тюрьмы, он ощущает весь мир тюрьмой, где нет отклика живой души. Ощущение безысходности при взгляде на пространство родной страны передано также в таких стихотворениях, как «Поля моей скудной земли», «Клянусь я, рыдая, свой жребий», «Вон там моим возгласам внимлет», «Довольно: не жди, не надейся» и др. В этой ситуации становится ясно, почему посох назван *безжизненным*: для героя не может существовать цели, лежащей в пределах существующего мира.

Цели в общепринятом смысле нет, а устремление сохраняется. Внутренний накал, напряжение, конфликт между героем и миром, разрешаемый в самоубийстве, передан в глаголах. Конец жизни изображается Белым не только как самоуничтожение, но и как выход в некое идеальное измерение. Это смерть прежнего ветхого «я» и освобождение подлинного.

Если глагол *крался* передает основное качество человеческого существования: его неуверенность, случайность, нестабильность, а главное – враждебность окружающего, то самоубийство выглядит совершенно иначе. Это решительный и активный порыв, в котором нет ни тени робости или страха:

Порывисто знаменем крестным
Широкий свой лоб осенил
Промчался по кручам окрестным
Широкие воды вспенил. [5, с. 127]

Герой умирает в водах родной реки, к которой он из последних сил стремился через огромные пространства страны. Смерть в реке уже сама по себе символична, она говорит о приобщении к источнику вечной жизни. В данном случае это еще и возвращение к детству, к своему собственному истоку.

В поэме присутствует не только ветхозаветный мотив смерти, обесценивающий человеческую личность и весь смысл ее предшествующей жизни, но и новозаветная тема смерти как жертвы:

На камень упал бел-горючий.
Закутался в серый халат. [5, с. 126]

А. Блок писал о том, что *бел-горюч камень* символизирует христианский алтарь, на котором приносится бескровная жертва [15, с. 65]. Жест бродяги, приникшего к камню, выдает его жажду воссоединения с высшим началом, для которого еще нет имени и, одновременно, со своим подлинным «я». В статье «Луг зеленый» Белый писал: «Совокупность форм, меня определяющих, очерчивает мой пространственно-временной образ. Но в душе моей живет неоформленное, неизреченное, мое взволнованное счастье. В душе я – обладатель “нового имени, которое никто не знает, кроме того, кто получает” (Откровение). Это новое имя начертано согласно Откровению Иоанна на белом камне души» [3, с. 331]. Может быть, поэтому в стихотворении так важен образ солнца, с которым в народе отождествляется бел-горюч камень [16, с. 191]. Среди безжизненного пространства только закатное солнце, вспыхивающее подобно пламени, в своем бесконечном движении кажется внутренне связанным с героем.

В конце стихотворения Белый рисует финальную картину, подтверждающую пророчество из книги Бытия о возвращении человека в прах, из которого он вышел. Однако нельзя забывать о том, что здесь мы видим человека после его смерти. Только тело героя обращается в прах и сливается с окружающим пространством. Но физическое существование тела человека, по А. Белому, нельзя отождествить с жизнью его духа. Еще в самом начале стихотворения мы видели, что тело показано мертвым, безжизненным, бессильным. Оно уже тогда вписывалось в атмосферу «вечного

покая», а внутренняя жизнь обнаруживала себя вне зависимости от чего бы то ни было. Поэтому смерть оказывается лишь освобождением от мертвой оболочки.

Пустота и мертвенность окружающего, содержание которого не отвечает внутреннему требованию человека, влечет его к поиску неведомого. Жизнь души, по Белому, определяется внутренним импульсом, движением к дальним горизонтам, «стремлением к дальнему» [1, с. 65].

Таким образом, «вечный покой» и «стремление к дальнему» являются противоположными полюсами в художественной системе Андрея Белого. Между этими крайностями происходит движение лирического героя в цикле «Пепел».

1. Макшеева Н. В. «Русская идея» в творческом сознании Андрея Белого : дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2000. 113 с.
2. Белый А. На перевале. Берлин ; Петербург ; М. : Изд-во З. И. Гржебина, 1923. 57 с.
3. Белый А. Символизм как миропонимание. М. : Республика, 1994. 528 с.
4. Белый А. Записки чудака: в 2 т. М. ; Берлин : Геликон, 1922. Т. 1. 214 с.
5. Белый А. Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. Стихотворения и поэмы. М. : Республика, 1994. 559 с.

6. Крайний А. (З. Гиппиус). Белая стрела // Речь. 1908. 29 дек (11 янв.). № 320.
7. Эллис. Русские символисты. Томск: Водолей, 1996. 288 с.
8. Белый А. О «России» в России и о «России» в Берлине // Беседа. 1921. № 1. С. 21–28.
9. Белый А. Собр. соч.: 4 т. Т. 4. Воспоминания о Блоке. М. : Республика, 1995. 510 с.
10. Белый А. Стихотворения и поэмы. М. : Л. : Совет. писатель, 1966. 656 с.
11. Белый А. Начало века. М. ; Л. : ГИХЛ, 1933. 503 с.
12. Скотов Н. Н. «Некрасовская» книга А. Белого // А. Белый Проблемы творчества. Статьи. Воспоминания. Публикации. М. : Совет. писатель, 1988. С. 151–192.
13. Гинзбург И. И. Левитан. Л. ; М. : Искусство, 1931. 71 с.
14. Юрова Т. Исаак Ильич Левитан. М. : Гос. изд-во изобразит. искусства, 1960. 30 с.
15. Блок А. Поэзия заговоров и заклинаний // Блок А. Собр. соч.: в 8 т. М. ; Л. : Гослитиздат, 1962. Т. 5. С. 36–65.
16. Афанасьев А. Н. Древо жизни. М. : Современник, 1982. 464 с.

© Макшеева Н. В., 2018

УДК 821.161.1

С. А. Скуридина
S. A. Skuridina

АНТРОПОНИМ ФОМА ФОМИЧ ОПИСКИН КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ГЕРОЯ В ПОВЕСТИ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «СЕЛО СТЕПАНЧИКОВО И ЕГО ОБИТАТЕЛИ»

В статье рассматривается антропоним Фома Фомич Опискин как средство создания художественного образа героя в повести Ф. М. Достоевского «Село Степанчиково и его обитатели». Актуальность работы обусловлена малой изученностью ономастического пространства повести, а также особым интересом великого писателя к выбору имени, о котором упоминается его родными и современниками. В исследовании на конкретных примерах объясняется обусловленность имени и отчества Опискина народными представлениями, связанными с образом апостола Фомы, указываются литературные и фольклорные произведения, послужившие источниками для возникновения ассоциативных связей, а также отмечается хронотопичность фамилии Опискин, которая для образованного читателя является маркером определенной эпохи появления и бытования многочисленных сочинителей.

Ключевые слова: антропоним, Фома Фомич Опискин, Ф. М. Достоевский, «Село Степанчиково и его обитатели».

ANTHROPONYM FOMA FOMICH OPISKIN AS THE MEANS OF CREATING THE HERO IMAGE IN THE F.M. DOSTOYEVSKY NOVEL «THE VILLAGE OF STEPANCHIKOVO AND ITS INHABITANTS»

Anthroponym Foma Fomich Opiskin is considered in the article as a means of creating an artistic image of the hero in the novel of F.M. Dostoevsky «the Village of Stepanchikovo and its inhabitants». The relevance of the work is due to the poor knowledge of the onomastic space of the novel, as well as the special interest of the great writer in choosing the name. The study on specific examples explains the conditionality of the name and patronymic of Opiskin with folk representations related to the image of the apostle Foma, the literary and folklore works that served as sources for the emergence of associative connections are indicated, and the article reveals the chronotopy of the name Opiskin, which for the educated reader is a marker of a certain epoch of appearance and existence of numerous writers.

Keywords: anthroponym, Foma Fomich Opiskin, F. M. Dostoevsky, «the Village of Stepanchikovo and its inhabitants».

Творческая лаборатория Ф. М. Достоевского изобилует приемами создания имен собственных, что объясняется особым пониманием имени писателем. Ф. М. Достоевский видел в имени историю рода, поэтому своему младшему сыну Федор Михайлович хотел дать имя Степан «в честь родоначальника рода Достоевских» Степана Ивановича Достоевского, упоминание о котором содержится в литовских документах XVI века [1, с. 276], а двоюродного внука, по мнению писателя, нужно было назвать Константином: «По поводу имени этого нашего первого ребенка – сына, которого мы назвали Андреем, – он нас пожурил... “Не Андреем он должен называться, а Константином, в честь отца мужа. В русском быту так ведется”. – “Но дядя, – возражала я, – ведь его отец умер, а мы дали имя в честь моего отца, который жив”. Он только ласково улыбнулся, но не уступил» [2, с. 216].

О значимости имени рассуждают многие герои Ф. М. Достоевского, начиная с первого романа писателя: «Вот, маточка, видите ли, как дело пошло: все на Макара Алексеевича; они только и умели сделать, что в пословицу ввели Макара Алексеевича в целом ведомстве нашем. Да мало того, что из меня пословицу и чуть ли не бранное слово сделали, – до сапогов, до мундира, до волос, до фигуры моей добрались...» [3, с. 47].

Подобный прием – раскрытие значения имени через пословицу, указанный М. С. Альтманом [4, с. 11], – используется Ф. М. Достоевским и в повести «Село Степанчиково и его обитатели»: «Фома догадался, что прошла его роль шута и что на безлюдьи и Фома может быть дворянином» [5, с. 9].

Несомненно, что Ф. М. Достоевский хотел привлечь читателей к размышлению над именами героев повести «Село Степанчиково и его обитатели», в связи с чем и в настоящее время можно встретить следующую оценку: «Традиционно в театральных постановках Фома Фомич представлялся мерзким, безобразным, неприятным исключением из нормального общества – опечатка, описка (недаром у него и фамилия Опискин)» [6].

Фамилия героя *Опискин* непосредственно связана с его литературной деятельностью, которая должна сделать известным незвучное имя героя: «...В Москву, издавать журнал! Тридцать тысяч человек будут собираться на мои лекции ежемесячно. Грянет наконец имя мое...» [5, с. 13]. Фамилия *Опискин* происходит от апеллятива *описка* – ошибка в письме, обмолвки на бумаге, письменный огрех [7, с. 679]. В свою очередь, глагол *описывать* в значении «рассказать, изложить, объяснить, передать в подробности словами, устно или письмом» может восприниматься читателем через неделимое словосочетание *описать имущество* «переписать, оглавить, сделать чему опись, перепись» [7, с. 679]. Дом Ростанева фактически *описан* Фомой Фомичом, так как именно он в этом доме хозяин.

На наш взгляд, фамилия *Опискин* хронотопична, так как отсылает нас к эпохе Переписчика-Кукольника, которого Ф. М. Достоевский упоминает практически во всех романах, и Подписчика-Дружинина, от которого Ф. М. Достоевского «тошнит», о чем он и сообщает в письме брату зимой 1854 г. [8, с. 174]. О возможном влиянии псевдонимов Кукольника и Дружинина, а также о переносе на героя имени Фомы Кемпийского, с философией которого сближали размышления

Н. В. Гоголя, подробно рассказывает в своем протонимическом исследовании М. С. Альтман [4, с. 35–40]. И. Г. Кузнецова связывает некоторые высказывания Фомы Опискина с размышлениями Фомы Аквинского, отмечая при этом, что «Фома Аквинский, казалось бы, здесь вовсе ни при чем. Однако некоторые суждения Фомы Опискина напоминают мысли Аквината, только сильно утрированные» [9, с. 210]. Предполагаем, что философские взгляды обоих философов были знакомы Ф. М. Достоевскому как человеку образованному и начитанному, но не являлись доминантными при создании образа Опискина.

Многие исследователи усматривают гоголевские мотивы, пронизывающие повесть. Возможно, что и фамилия героя навеяна деятельностью Акакия Акакиевича Башмачкина, который «не делал ни одной ошибки в письме. Только если уж слишком была невыносима шутка, когда толкали его под руку, мешая заниматься своим делом», а «один раз, переписывая бумагу, он чуть было даже не сделал ошибки, так что почти вслух вскрикнул “ух!” и перекрестился» [10]. По мнению Н. В. Константиновой, «в гоголевских произведениях описка становится знаком бунта героя против существующих законов жизни, своеобразным богоборчеством» [11, с. 40].

Обращаясь к прообразам и протонимам Фомы Опискина, Е. Вертлиб задается вопросом: «Не взяты ли из «Повести о Фоме и Ереме» – начала двойничества в русской литературе – сами принципы смехового раздвоения личности? Или мотив Фому в толчки, а Фома убежал – не навеян ли «Повесть о Горе Злочастии»? [12]. И. Г. Кузнецова при рассмотрении образа Опискина предлагает обратиться к народным сказкам «О племяннике Фомке» (из собрания В. А. Левшина) и «Фома Беренников» (из собрания А. Н. Афанасьева). «Сюжеты этих сказок и повести Ф. М. Достоевского, на первый взгляд, совершенно различны, тем не менее все три истории рассказывают о вознесении не слишком достойной особы «из грязи в князи» [9, с. 207].

По мнению М. С. Альтмана, «Фома, Фомка в народном представлении ассоциируется с шутком, как, например, Фомка в народной сказке «Шут». <...> Таким образом, осмысление имени Фомы, прежде всего, фольклорное: имя шута, выскочившего в люди...» [4, с. 37].

Имя Опискина *Фома* дублируется его отчеством, что для ономастикона Ф. М. Достоевского всегда является немаловажной деталью, означающей, что доминантный признак в характере героя нужно рассматривать в наивысшей степени его проявления. Как указывает В. И. Даль, *Фома* – от Апостола, человек недоверяющий, склонный к сомнению [13, с. 683]. Данному значению соответствует дошедший до нас в несколько измененном виде (вместо прилагательного *неверный* в настоящее время чаще употребляется причастие *неверующий*), но известный в XIX веке как *Фома неверный* фразеологизм [13, с. 683]. Согласно Евангелию от Иоанна, Фомы не было при первом явлении апостолам воскресшего Иисуса, и он не мог поверить в произошедшее чудо. Фома поверил в воскрешение Христа только тогда, когда Спаситель явился ему и позволил прикоснуться к своим ранам. Возможность соотнесения Фомы Фомича с образом апостола Фомы подкрепляется биографией апостола, согласно которой до встречи с Иисусом Христом он был простым рыбаком.

По велению Опискина Ильин-день превращается в Фомин-день: «Фома Фомич позавидовал именинам Илюши и утверждает, что и сам он завтра именинник» [5, с. 57]. Именно в Илюшины именины происходит изгнание Фомы Опискина из дома Ростаневых. Как известно, с Ильина-дня, по народным поверьям, нельзя купаться в водоемах, а Фома Фомич нарушает этот запрет, купаясь в «озере». «Вслед за громом полился такой страшный ливень, что, казалось, целое озеро опрокинулось вдруг над Степанчиковым» [5, с. 142]. Громовержец Илья насылает на провинившегося Опискина гром и молнии, так что собравшиеся гости начинают причитать: «Батюшка, Илья-пророк! – прошептали пять или шесть голосов, все вместе, разом. <...> – “Неприменно убьет! – подхватил Бахчеев, – да еще и дождем потом смочит”» [5, с. 142].

Интересно, что далее Бахчеев задается вопросом: «Да ведь он человек али нет?» и сам себе отвечает: «Ведь не собака» [5, с. 142]. Реплики Бахчеева содержат отсылку к народным представлениям о том, что в Ильин-день, скрываясь от Ильи, нечисть вселяется не только в ползучих гадов и диких зверей, но и в домашних животных, в связи с чем 2 августа их не впускают в жилище и не выпускают из него, чтобы нечистая сила, приняв их обличье, не могла пробраться в дом.

В романе Ильин-день неожиданнейшим образом превращается в Фомино воскресенье – Красную горку – первый день после длительного великопостного перерыва, когда возобновляется совершение таинства венчания. На Руси именно в этот день игралось больше всего свадеб, устраивались, сватовства и гуляния. На Ильин-день, превращенный Опискиным в Фомин-день, Фома Фомич благословляет брак полковника Ростанева с Настей. «Соединяю и благословляю вас, – произнес он самым торжественным голосом, – и если благословение убитого горем страдальца может послужить вам в пользу, то будьте счастливы» [5, с. 150].

Думается, что Ф. М. Достоевский осознавал, что с именем *Фома* в повести возникнут амбивалентные ассоциации, ведь, по представлениям православных, Фомина неделя, начинающаяся на восьмой день после Пасхи, связана как с радостными свадебными событиями (Красная горка), так и с поминовением усопших (Радоница, Фомина суббота) [14].

В народных представлениях апостол Фома отличался бережливостью и запасливостью, за что и был особенно почитаем крестьянами: «На Фому тащи все в крому», а о нерадивом хозяине говорили: «Велика крома, да пес ли в ней». К Фомину дню, который праздновался по старому стилю 6 октября, т. е. после окончания работ на земле, подводили итоги года – считали запасы, которые предстояло использовать в течение зимы. Если запасов было вдоволь, говорили *рад Фома, что велика крома*, а потом отправлялись в церковь, чтобы поставить свечку в благодарность бережливому святому.

В словаре В. И. Даля, по свидетельству Л. П. Десятичной, входившего в библиотеку Ф. М. Достоевского [15, с. 259], также указывается и другая коннотация имени *Фома* – человек простоватый, плохой, вялый – и приводится пословица *На безлюдье и Фома дворянин*, неоднократно встречающаяся в тексте повести «Село Степанчиково и его обитатели»

[13, с. 683]. А так как герой – «дважды» Фома, то склонность к самоинициации на фоне глупости и той самой простоты, которая иной раз хуже воровства, видится в образе в гипертрофированном виде, или «если Фома, как мы уже указали, – имя, характеризующее шута, то Фома Фомич означает шута в высшей степени, на что, между прочим, и в самом “Селе Степанчикове” указывается многократно» [4, с. 38].

На наш взгляд, несомненно важным для Ф. М. Достоевского при выборе имени было его написание с использованием буквы *Ө* (фита), одно из переносных значений которой усиливает звучание фамилии героя: *фита* – школярный грамотей, дошлый писака [13, с. 683]. Процесс обучения крепостных в селе Степанчиково можно описать с помощью фразеологизма *От фиты подвело животы* (о школьном учении) [13, с. 683], где фита – это инициалы *Ө. Ө.* – Фома Фомич.

Интересно в связи с размышлениями об инициалах отметить тот факт, что повесть «Село Степанчиково и его обитатели» была опубликована в журнале «Отечественные записки» А. А. Краевским, но без указания инициалов *Ө.М.*, о чем 23 ноября 1859 г. М. М. Достоевский, печатавший также свои произведения в этом журнале, писал своему брату: «Не понимаю только, зачем опять фиту выкинули. На обертке же *Отечественных* <записок> она осталась. И что она их там смущает. Если тебе возвращены все права и даже дворянство, то, конечно, возвращено и право печатать. Печатают же с своими инициалами и Толь, и Плещеев, и Ахшарумов и многие другие» [16, с. 221].

Как известно, Фома Фомич хочет быть писателем, а попадает в дом генерала Крахоткина как читатель, точнее, чтец. «Наконец, по слабости зрения, ему понадобился чтец. Тут-то и явился Фома Фомич Опискин» [5, с. 7]. Возможно, в этом и состояла задумка автора – показать абсурдность того положения, какое занял Фома Фомич: то ли попал к Крахоткиным по ошибке, то ли попал в чтецы, потому что делает описки и ошибки. По мнению В. Алекина, описанный факт автобиографичен: «Достоевский тоже начинал чтецом, правда, не у генерала, а всего лишь у подполковника Белихова» [17], а Фома Фомич Опискин – «это в какой-то мере автопародия, а отношения Опискина и полковника Ростанева напоминают отношения самого Достоевского и А. Е. Врангеля» [18]. Мысль об автобиографичности образа Фомы Фомича уже выдвигалась Н. К. Михайловским: «если я сопоставлю Достоевского с его же созданием, Фомой Опискиным, то, конечно, очень хорошо понимаю, что первый умен и талантлив, а второй глуп и бездарен» [19]. Таким образом, становится понятным введение в повесть имени *Фома*: первая буква совпадает с первой буквой имени писателя – *Ө*.

Нужно отметить, что в способах именования Опискина другими персонажами заключается неодинаковое отношение к нему героев: крестьяне уважительно называют его по имени-отчеству *Фома Фомич*: «Фоме Фомичу нас записывают» [5, с. 23]; для генеральши Крахоткиной он Фома Фомич, помещик Ростанев, казалось бы уступивший ему свой дом, зовет его *Фомой*: «Ей-богу, не знаю, Фома», «Да нет же, Фома, бог с тобой!» [5, с. 17], помещик Бахчеев вторит Ростаневу: «Ведь я теперь сам от них, из Степанчикова; от обеда уехал, из-за пудинга встал: с Фомой усидеть не мог! Со всеми там переругался из-за Фомки проклятого...»

[5, с. 23–24]. Последний факт показателен, так как обращение по отчеству – это выражение не только уважительного отношения, но и индикатор сословной принадлежности: «в чиновной росписи Екатерины II, составленной в соответствии с петровской табелью о рангах» говорится: «особ первых пяти классов следует называть полным отчеством на -вич; лиц, занимавших должности с шестого класса до восьмого включительно, предписывалось именовать полуотчеством, а всех остальных – только по именам без отчества» [20, с. 116]. Ни Бахчеев, ни Ростанев не относят Фому к себе подобным, а помещик Бахчеев, употребляя уничижительную форму *Фомка*, относит Опискина к крепостным крестьянам. Рассказчик повести, Сергей Александрович, в разговорах об Опискине до встречи с ним также использует только личное имя без отчества: «Но кто ж этот Фома?» [5, с. 22], а по приезде в дом Ростанева формула номинации меняется на «имя-отчество»: «Это перед Фомой-то Фомичом, дядюшка?» [5, с. 37]. Разница в социальном положении болезненно переживается Фомой Фомичом и становится причиной его требований к Ростаневу обращаться к нему с помощью этикетной формулы *ваше превосходительство*, соответствующей генеральскому чину. Отказ Ростанева понятен Опискину и выражен фразой: «Вся причина в том, что вы полковник, а я просто Фома...» [5, с. 87].

Интересно наблюдение В. В. Иванова о «смеховом мире» повести «Село Степанчиково и его обитатели»: «происходит созидание своей собственной иерархической системы, возглавляемой шутовским королем Фомой Фомичом Опискиным. Символична его фамилия (Опискин – ошибочный, обратный правильному – инишний, из перевертышного мира фольклора и мифологии). “Королю” соответствует “двор”: лакей Видоплясов на роли придворного поэта, Обноскин – статист при дворе короля, “исключенный” чиновник Ежевикин – придворный шут, которому многое в силу его роли позволено, Фалалей – плясун, скоморох» [21, с. 81]. Перейдя из разряда «приживальщиков из хлеба – ни более, ни менее» [5, с. 7] в разряд домашнего деспота, который «воцарился в этом доме навеки» и уверился, «что тиранству его теперь уже не будет конца» [5, с. 158], Фома Фомич стал привлекать в свою свиту людей, ему подобных – шутов и скоморохов, к которым можно отнести Видоплясова, Ежевика, Фалалея. Крестьяне, не зная, как обращаться к Фоме Фомичу, спрашивают у него: «Может, ты майор, аль полковник, аль само ваше сиятельство, – как и величать-то тебя не ведаем» [5, с. 16].

Как видим, антропоним *Фома Фомич Опискин* выступает в повести Ф. М. Достоевского «Село Степанчиково и его обитатели» особым средством выражения и конкретизации образа героя. М. М. Бахтин, подчеркивая глубокую карнавальность характера Фомы Фомича, отмечал: «Он уже не совпадает с самим собою, не равен себе самому, ему нельзя дать однозначного завершающего определения, и он во многом предвосхищает будущих героев Достоевского» [22, с. 377].

В письме к брату от 9 мая 1859 г. Ф. М. Достоевский рассказывает, что в повести «есть два огромных типических характера, создаваемых и записываемых пять лет, обделанных безукоризненно (по моему мнению), – характеров вполне русских и плохо до сих пор указанных литературой»

[8, с. 326]. Одним из таких характеров, конечно же, является Фома Фомич Опискин, а его имя – важнейший компонент в системе средств художественной выразительности великого писателя.

1. Достоевская А. Г. Записная книжка 1881 года // Ф. М. Достоевский в забытых и неизвестных воспоминаниях современников. СПб. : Андреев и сыновья, 1993. С. 275–285.

2. Савостьянова (Достоевская) В. А. Воспоминания о встречах со своим дядей Ф. М. Достоевским // Достоевский в забытых и неизвестных воспоминаниях современников. СПб. : Андреев и сыновья, 1993. С. 214–217.

3. Достоевский Ф. М. Полное собр. соч.: в 30 т. Л. : Наука, 1972. Т. 1. 520 с.

4. Альтман М. С. По вехам имен. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1975. 280 с.

5. Достоевский Ф. М. Полное собр. соч.: в 30 т. Л. : Наука, 1972. Т. 3. 544 с.

6. Астахов Н. Синдром Опискина // Фома. 2011. № 11 (103). URL: <https://foma.ru/sindrom-opiskina.html> (дата обращения: 10.11.2017).

7. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М. : Терра 1995. Т. 2. 782 с.

8. Достоевский Ф. М. Полное собр. соч.: в 30 т. Т. 28. Кн. 1. Л. : Наука, 1985. 552 с.

9. Кузнецова И. Г. Имя персонажа в структуре литературного характера (на материале повести Ф. М. Достоевского «Село Степанчиково и его обитатели») // III Лужские научные чтения. Современное научное знание: теория и практика. Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Ленинград. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. 2015. СПб. : Изд-во Ленинград. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2015. С. 205–212.

10. Гоголь Н. В. Шинель. URL: <http://library.ru/text/980/p.1/index%20html> (дата обращения: 15.11.2017).

11. Константинова Н. В. К вопросу о пародийном фоне повести Ф. М. Достоевского «Село Степанчиково и его обитатели» // Сибирский филологический журнал. 2014. № 2. С. 36–42.

12. Вертлиб Е. Этический императив Достоевского. Доклад на Международной научной конференции «Ф. М. Достоевский в смене эпох и поколений» (Омский университет, 12–15 октября 2011 г.): URL: http://ruskline.ru/analitika/2011/10/18/eticheskij_imperativ_dostoevskogo (дата обращения: 10.11.2017).

13. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М. : Терра 1995. Т. 4. 686 с.

14. Энциклопедия обрядов и обычаев / сост.: Л. И. Брудная, З. М. Гуревич, О. Л. Дмитриева. СПб.: РЕСПЕКС, 1996. 560 с.

15. Десяткина Л. П. Библиотека Достоевского (Новые материалы) // Достоевский. Материалы и исследования. Т. 4. Л. : Наука, Ленинград. отд-ние, 1980. С. 253–270.

16. Гроссман Л. П. История создания и публикации «Села Степанчикова» // Достоевский Ф. М. Село Степанчиково и его обитатели. Из записок неизвестного / ред. Л. П. Гроссмана. М. : Гослитиздат, 1935. С. 221–222.

17. Алекин В. Инициалы Ф. Ф. URL: <http://aljokin-1957.narod.ru/business1.html> (дата обращения: 20.11.2017).

18. Алекин В. Об одном из прототипов Фомы Опискина. URL: <http://aljokin-1957.narod.ru/business1.html> (дата обращения: 20.11.2017).

19. Михайловский Н. К. Жестокий талант. URL: http://az.lib.ru/m/mihajlowskij_n_k/text_0042.shtml (дата обращения: 20.11.2017)

20. Горбаневский М. В. В мире имен и названий. М.: Знание, 1988. 190 с.

21. Иванов В. В. Поэтика чина // Новые аспекты в изучении Достоевского: сб. науч. трудов. Петрозаводск: Изд-во Петрозавод. ун-та, 1994. С. 67–100.

22. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. 5-е изд., доп. Киев, NEXT, 1994. 509 с.

© Скуридина С. А., 2018

УДК 82-43

В. М. Учакина
V. M. Uchakina

ЭССЕИСТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА «ЭЛЕМЕНТАРНЫХ СЛОВ О СИМВОЛИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ» КОНСТАНТИНА БАЛЬМОНТА

Статья посвящена проблеме жанровой принадлежности работы К. Д. Бальмонта «Элементарные слова о символической поэзии», написанной им в 1900 г. Новизна взглядов состоит в изменении подхода к изучению периода Серебряного века русской поэзии: внимание сосредоточено на теоретических работах автора. Одной из основных мыслей статьи является связь философии Константина Бальмонта и Оскара Уайльда, в том числе это доказывается их высказываниями по поводу работы с «фактами» при создании художественного произведения. В работе русского автора обнаруживаются характерные признаки «эссе», на основе чего сделан вывод, что «Элементарные слова о символической поэзии» принадлежат именно этому жанру.

Ключевые слова: Оскар Уайльд, эссе, эстетика, искусство, деталь, текст, красота, символизм, Бальмонт, факт, жанр, Серебряный век, поэзия, шифр.

THE ESSAYISTIC NATURE OF “ELEMENTARY WORDS ABOUT THE SYMBOLIC POETRY” OF CONSTANTIN BALMONT

The article is devoted to the problem of the genre belonging of K.D. Balmont's work "Elementary words about symbolic poetry", written by him in 1900. The novelty of the views consists in changing the approach to studying the period of the Silver Age of Russian poetry: attention is focused on the author's theoretical works. One of the main thoughts of the article is the connection between the philosophy of Constantin Balmont and Oscar Wilde, and this is also proved by their statements about the work with "facts" when creating a work of art. In the work of the Russian author, characteristic signs of an "essay" are found, on the basis of which it was concluded that "Elementary words about symbolic poetry" belong precisely to this genre.

Keywords: Oscar Wilde, essay, aesthetics, art, detail, text, beauty, symbolism, Balmont, fact, genre, Silver Age, poetry, cipher.

Проблема жанровой принадлежности некоторых работ русских писателей Серебряного века (в данной статье – Константина Дмитриевича Бальмонта) разработана в меньшей степени, чем многие иные стороны русской литературы того периода, однако о связи отечественных авторов с Оскаром Уайльдом уже писали И. Ю. Ерофеев [1] и А. В. Добрицкая [2]. Мы стремимся обратить внимание на необходимость признания жанра эссе полноправной и даже частотной формой выражения своей эстетической мысли русскими писателями. Новизна наших взглядов состоит в попытке сравнения эссеистики одного из известнейших представителей литературы Западной Европы (О. Уайльд) и критических работ поэта периода Серебряного века (К. Бальмонт). Предметом нашего исследования в таком случае становится не только художественная, творческая часть литературного наследия того или иного автора, но и его теоретические работы – эссе, в которых заключена философия каждого отдельного писателя, его отношения с жизнью и творчеством, его личный уникальный код, позволяющего расшифровать наследие писателя. По сути, каждый из авторов сам

позволяет нам увидеть этот шифр, направление художественного замысла.

Именно поэтому мы обращаемся к жанру эссе, который в русской литературе начал свое активное развитие на рубеже XIX–XX веков, сначала привлекая внимание символистов, затем акмеистов и, развиваясь с удивительной живучестью, обладая целой системой характерных признаков, оказался незамеченным как целостное явление, и сегодня мы многие эссе русских авторов рубежа веков называем, например, критическими статьями, хотя это вовсе не так. Жанр эссе переживал в Серебряном веке время своего расцвета, реализуя потребность в осмыслении новой художественной реальности и давая пищу для дальнейших размышлений.

Жанр эссе, как и жанр романа, является очень близким по духу для русских писателей: авторы Серебряного века писали эссе так часто и так проникновенно, что невозможно говорить о том, что жанр не прижился на русской почве. Он не просто прижился, он развился в самобытную русскую форму, инвариант, в котором на первый план вышли яркое

авторское «я» и интертекстуальность, а эссеизм как таковой стал характерной чертой для всего Серебряного века.

Желание и умение рефлексировать, размышлять, заглядывать в самую глубину своей души и искусства, искать первопричины и практически невидимые связи между формами бытия – все это отличает авторов рубежа веков, и эссе как нельзя лучше выражало их жажду в излиянии мыслей. Часто то, что считается критическими статьями на самом деле является работами в жанре эссе, которое позволяет обрабатывать факты и поделиться своими соображениями с помощью уникальной в своем роде художественной формы, объединившей в себе характеристики, по отдельности «не работающие», зато вместе образующие фундаментальный для философии XX века жанр, проявившийся и в литературном процессе.

Одним из первых, кто обратил свое пристальное внимание на эссе, стал Константин Дмитриевич Бальмонт. У него мы встречаем целый ряд работ, озаглавленных характерной для жанра формой с предлогом *О*: «О русских поэтах» (1897), «О Любви» (1908), «О Достоевском» (1921), «О звуках сладких и молитвах» (1924) и т. д. Его «программная» для символизма работа, в том числе содержит в себе эту формулу: «Элементарные слова о символической поэзии» (1900), и именно ее нужно относить к жанру «эссе» прежде всего. Бальмонт переводил тексты Оскара Уайльда – «короля эссе», чьи работы можно назвать образцами жанра. Заметим, что известны переводы Бальмонта и других уайльдовских произведений: «Саломеи» (1908) и «Баллады Рэдингской тюрьмы» (1898), поэтому нет ничего удивительного, что их мысли созвучны, а излагаемые идеи пересекаются и имеют много общего.

Константин Бальмонт был целиком и полностью представителем своей эпохи, декадентом-созидателем, как бы странно и парадоксально это ни звучало, пережившим близкую встречу со смертью, которой он желал и которой чудом избежал. В 22 года Бальмонт попытался покончить с собой, выбросившись с третьего этажа, но не погиб, а получил множественные переломы, после чего ему год пришлось провести в постели. Неподвижный год, в который он мог лишь читать, думать и писать, не мог пройти бесследно для человеческого разума и души поэта.

Мы обратились к биографии, потому что для эссеистических работ жизнь автора играет важную роль: часто глубина мыслей того или иного писателя раскрывается в полной мере тогда, когда мы принимаем во внимание происходящее с ним во время написания произведения. Эссе – жанр, в котором, как в зеркале, отражается душа автора, его ум и его чувства, по обнаженности личности писателя этот жанр можно сравнить разве что со стихотворением, облеченным в прозаическую форму и окутанным одеяниями размышлений, отсылок, цитат и важных выводов.

«Элементарные слова о символической поэзии», изначально заявленные как статья, на деле представляют из себя нечто большее. Мы обратили внимание именно на это произведение автора по причине программного содержания «Слов», значение которых для символизма огромно. Бальмонт начинает текст с художественного вступления, которое сразу оказывается отличным от начала строго научной статьи: «Если вы, отрешившись от наскучившей вам повседневности, одиноко сядете у большого окна, перед которым, как прилив и отлив, беспрерывно движется толпа проходя-

щих, вы через несколько мгновений будете втянуты в наслаждение созерцания и мысленно сольетесь с этим движущимся разнообразием» [3].

Все эссе наполнено подобными лирическими отступлениями, уводящими текст в сторону от научной парадигмы, приближающий его к художественному произведению по смыслу и стилю. На протяжении всего текста Бальмонт затрагивает литературные, лингвистические и культурологические аспекты, обращается к мировому литературному процессу и биографиям писателей из разных стран и временных отрезков.

Образность – это стержень эссе, на котором держится вся конструкция, и Бальмонт с настоящим мастерством подходит к раскрытию этой черты. Во многом это характерно для поэта-символиста, но мы понимаем, что каждый великий писатель рано или поздно выходит за рамки направления, в котором начал раскрываться, и действует вне границ определенного течения. Бальмонт – эталон образности среди поэтов-символистов, и это свое безусловное преимущество он использует и в прозаических текстах, полностью погружая читателя в необходимую ему атмосферу: «...и все эти призраки, которым кажется, что они живут, представлены перед вами лишь как движущиеся ткани, как созданы вашей собственной мечты» [3].

Бальмонт приглашает читателя стать участником процесса создания эссе, оставляет место для него и его мыслей. Вместе с автором мы движемся по тексту, и в какой-то момент Бальмонт просто заставляет читателя почувствовать то же, что и он сам: «Эти звуки сплетаются в лучистую ткань, вы смотрите и видите за переменчивыми красками и за очевидными чертами еще что-то другое, красоту полураскрытую, целый мир намеков, понятных сердцу, но почти всецело убегающих от возможности быть выраженными в словах» [3].

Здесь мы наблюдаем, как сослагательное наклонение с условным союзом *если* вдруг превращается в утверждение – *вы смотрите и видите*. Бальмонт абсолютно уверен в том, что контакт с читателем установлен, он ведет диалог, он не один в этом тексте. От одиночества или не-одиночества автора в рамках произведения во многом зависит жанровая принадлежность текста, эссе предполагает непосредственное участие реципиента при прочтении, именно для этого автор оставляет «зацепки» и напрямую обращается к своему читателю, погружая его разум внутрь текста и помогая ему двигаться, следуя потоку мыслей.

«Аллегория говорит монотонным голосом пастора или шутиливо-поучительным тоном площадного певца (разумею этот термин в средневековом смысле)» [3].

Снова мы видим образность – и рядом с ней соседствует слово *термин*, Бальмонт сам подчеркивает строгость своей мысли, ее научность и определительный характер. Тайна и этого раздражения, и терминологических вставок кроется в культурно-литературной обстановке времени написания эссе. Символисты раз за разом выпускали манифесты, статьи, эссе, поясняющие цели и черты направления. Их целью было не только открыть широкой общественности символизм, но и указать на его яркую самобытность на русской почве. И эссе Бальмонта, по сути, создано с этой целью, ведь определение *символическая поэзия* вынесено в заглавие.

Автор заключает в один текст разноуровневые элементы, при этом мы не ощущаем какой-то осколочности, напротив, он складывает их как мозаику или даже как витраж: разные по форме, цвету и плотности, эти кусочки мыслей и образов причудливым образом ложатся рядом друг с другом, Бальмонт обводит их каймой текста, скрепляя и удерживая вместе, и перед нами предстает во всем своем величии яркая и эклектично-целая картина эссе.

«Я чувствую себя совершенно бессильным строго ограничить эти оттенки, и думаю, что в действительности это невозможно, и что, строго говоря, символизм, импрессионизм, декадентство суть ничто иное как психологическая лирика, меняющаяся в составных частях, но всегда единая в своей сущности» [3].

Мы приводим эту цитату для указания на невероятную человечность автора, который перестает быть безликим повествователем. «Я чувствую», – читаем мы и понимаем, что Бальмонт пишет это эссе не только разумом, но и сердцем, что показывает нам безо всякого стеснения. Мы уже говорили о максимальной обнаженности души автора в эссе – и вот она предстает перед нами, здесь не только движение автора выходит на первый план, но и его оживление, Бальмонт дает нам понять, что он для нас – живой собеседник, а не бесчувственный истукан, монотонно читающий свою речь. И не зря в этом же отрывке он говорит о психологической лирике – он сам познал психологизм и умело его использовал.

Тема эссе была заявлена в ее названии, и о чем бы дальше ни говорил Бальмонт – он раз за разом возвращается к проблеме – месту символизма в русской литературе. Как представитель этого направления, он не только защищает символизм, но и проводит анализ истории, выявляя предпосылки для его появления на русской почве. Стоит отметить, что при всем этом автор сохраняет яркую художественность текста, не изменяя своему стилю и стилю символизма.

Бальмонт сравнивает реализм и символизм, вынося главные свои тезисы с помощью нескольких точных и емких цитат: «Таковы две разные художественные манеры созерцания, два различных строя художественного восприятия – реализм и символизм».

Реалисты всегда являются простыми наблюдателями, символисты – всегда мыслители... Это потому, что каждый символист, хотя бы самый маленький, старше каждого реалиста, хотя бы самого большого. Один еще в рабстве у материи, другой ушел в сферу идеальности» [3].

И в этих цитатах из эссе мы видим не только сравнение символиста и реалиста, но сам принцип мышления. Мы возвращаемся к понятию эссеизма, утверждая вместе с Бальмонтом, что от чистой мысли нужно двигаться в сторону образа, от материи – к идеалу. Символизм открыл эпоху, когда эссеизм укрепится в качестве характеристики культуры, войдет в нее, чтобы остаться с ней на долгие годы.

Такие мысли сближают Бальмонта с Уайльдом: каждый из них искал способ понимания реальности, взаимодействия с ней, описания ее, и каждый находил его в своем искусстве. Как очевиден был этот ответ для Уайльда, так он очевиден и для Бальмонта, и оба они иронизируют над попытками показать жизнь в рамках реализма – по мнению двух авторов, нужно уходить за пределы срисовыва-

ния, наполнять предметы смыслом, а смыслы – образами, не оставлять пустоту ни для чего, кроме небольших лагун для читателя.

«В то время как поэты-реалисты рассматривают мир наивно, как простые наблюдатели, подчиняясь, вещественной его основе, поэты-символисты, пересоздавая вещественность сложной своей впечатлительностью, властвуют над миром и проникают в его мистерию» [3].

Здесь мы видим у Бальмонта мысль, которая не только входит в смысловое ядро эссе, но и невероятно созвучна с идеями Уайльда об исключительной силе художника, способного создавать целые миры без срисовывания с реальности. Бальмонт и Уайльд говорят об одном и том же, к чему они пришли через свой собственный глубоко художественный разум и трепетную душу: настоящая Красота (Уайльд настаивает на написании с большой буквы) требует от художника полной отдачи, всех его душевных сил, абсолютной любви к своему творению – и тогда оно станет идеальным.

Оскар Уайльд стал автором ряда работ, которые называют «эстетическими миниатюрами», в зарубежной классификации их относят к эссе. Автор создает тексты-размышления, используя героев-трансляторов, вкладывая свои мысли в их уста, как было с Шекспиром в «Истине о масках» (1885). Кстати, именно в этой работе Уайльд высказывает мысль о преобразовании фактов: «Нам для абсолютной иллюзии необходима абсолютная точность деталей. Нам следует проследить за тем, чтобы не позволять деталям захватить главное место. Они неизменно должны подчиняться основному мотиву пьесы. Но в искусстве подчинение не означает пренебрежения истиной: оно означает претворение факта в эффект и определение относительной ценности каждой детали» [4, с. 110].

У русского символиста мы читаем следующее: «Художественная впечатлительность поэта-символиста, полного пантеистических настроений, не может подчиниться видимому; она все преобразовывает в душевной глубине, и внешние факты, переработанные философским сознанием, предстают перед нами как тени, вызванные магом» [3].

Одним длинным предложением Бальмонт дает характеристику поэту-символисту, и образ «душевного преобразования», «мага» плотно врезается в разум читателя. В одном этом отрывке автор описал процесс создания произведения направления «символизм»: некие внешние факты попадают в душевную глубину поэта, проходят через его философское сознание и появляются на свет в виде художественного текста, который на первый взгляд похож на тень, отбрасываемую предметом.

Кажется, что два автора говорят о разных вещах: Уайльд – об эффекте в драматическом произведении, Бальмонт – о «теньях» в произведении. Но понятие «факт» в обоих случаях означает некий процесс преобразования, который происходит в «душевной глубине», в сознании художника. Речь идет о процессе создания художественного элемента – эффекта или тени – и особенностях мышления автора, который этот элемент продуцирует. Претворяя факт в эффект или образ, художник создает символ, художественное обобщение, выявляя как доминанту философское сознание писателя.

Этот прием абстрагирования идеи – суть эссе, точнее, один из его «кирпичиков», когда процесс творческого

преображения в сознании автора воплощается в текст, полный образности и размышлений о проблеме.

Два писателя во многом сходятся в трактовке предмета искусства. Они смотрят на искусство, как на высшую форму развития человеческой культуры, видят избранность художника, чувствуют веяние новой эпохи. Оба защищают и искусство, и художника, и произведения, созданные им, оба обращаются к другим авторам для подтверждения своих слов.

Бальмонт становится далеко не единственным поклонником таланта Уайльда в литературе рубежа XIX–XX веков. С этим ирландским автором у русской литературы сложился довольно прочный «роман»: у многих писателей Серебряного века мы встречаем переводы, цитаты из произведений Уайльда, пристальное внимание к нему самому, к его теоретическим работам, большая часть среди которых – это эссе.

Эта форма появляется не только в творчестве К. Бальмонта, но у В. Брюсова, Н. Гумилева, А. Блока, Ф. Сологуба, В. Маяковского. Жанр эссе ясно определяется, стоит только внимательнее взглянуть на работы, которые мы называем критическими статьями и очерками.

«Элементарные слова о символической поэзии» К. Бальмонта можно назвать частью той эссеистики, которая определяла черты мировоззренческой концепции писателя, как и многие другие его теоретические работы. Общность эстетики К. Бальмонта и О. Уайльда проявляется в области мыслей о предмете и сути искусства («преобразование фактов»).

Эссе всегда шире и всеохватнее критической статьи, так как снимает с автора жанровые ограничения и позволяет ему использовать свой художественный язык в полной мере, без оглядки на «правила»; именно к такому типу исследования принадлежит вышеназванная работа К. Бальмонта.

Эссе можно рассматривать в качестве «кода» творчества писателя. В этом размышлении о символической поэзии ярко проявляется авторское «я», К. Бальмонт демонстрирует свой жизнотворческий потенциал.

Эссе стало важной составляющей творчества отечественных писателей Серебряного века, этот жанр существовал, развивался и «цвел» на русской почве, на которую упало несколько семян англо-ирландской эссеистики, обретенных Оскаром Уайльдом. Самобытная форма русского эссе полюбилась авторам, разделенных годами, но объединенных настроением перемен, которое захватило и Россию, и Европу на рубеже веков. И именно к форме эссе мы должны обращаться сейчас, чтобы понять основы развития русской литературной и философской мысли в XX веке.

1. Ерофеев И. Ю. Рецепция творчества О. Уайльда в русской журнальной периодике конца XIX–начала XX века : дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2015. 150 с.

2. Добрицкая А. В. Русская литература начала XX века и творчество Оскара Уайльда: проблемы влияния, перевода и типологических контактов : дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2005. 202 с.

3. Бальмонт К. Д. Элементарные слова о символической поэзии. URL: http://az.lib.ru/b/balxmont_k_d/text_0340.shtml (дата обращения: 22.05.2016).

4. Уайльд О. Истина о масках: эссе / пер. с англ. А. Зверева, О. Кириченко, М. Корнеевой, К. Чуковского. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. 288 с.

© Учакина В. М., 2018

УДК 821.161.1

Т. П. Шалацкая
T. P. Shalatskaya

АВТОБИОГРАФИЗМ ПРОЗЫ А. И. КУПРИНА

Проза А. И. Куприна показывает путь творческих исканий писателя, свидетельствуя о жизненных испытаниях, суровой армейской службе, становлении личности. Автор статьи проведен контекстуальный анализ прозаических произведений А. И. Куприна, выявлены эпизоды, портретные черты персонажей, жизненные факты, которые могут быть поняты через обращение к биографии писателя.

Ключевые слова: А. И. Куприн, автобиографизм, психологизм, рассказ, роман, повесть.

AUTOBIOGRAPHICISM OF A. I. KUPRINA'S PROSE

The prose of A. I. Kuprin shows the way of creative searches of the writer, attesting about trials of life, severe army service, formation of personality. The author of the article conducted a contextual analysis of A. I. Kuprin's prose works, revealed episodes, portraits of characters, life facts that could be understood through an appeal to the biography of the writer.

Keywords: A.I. Kuprin, autobiography, psychology, story, novel, tale.

В XXI веке значительно усилился интерес литературоведов к проблеме автобиографичности прозы. Автобиографизм как одна из особенностей творчества писателя доминирует в сфере отечественных исследований; опубликованные материалы свидетельствуют о внимании к осо-

бенностям трансформации автором художественного текста «жизненного материала», раскрывающего экзистенциальные аспекты. Так, исследователь А. О. Большев отмечает исповедально-автобиографическое начало в русской литературе второй половины XX века [1]; Т. В. Завер в диссертации

ции сосредоточивает внимание на том, что отличительными чертами русской городской прозы XX века являются автобиографизм и автопсихологизм [2]; Ю. А. Косова характеризует автобиографические письма [3]; А. Н. Ларионова изучает поэтику автобиографической прозы А. А. Григорьева [4], Т. О. Личманова исследует феномен «нового автобиографизма» на материале прозы А. Варламова, О. Павлова, М. Шишкина [5], Е. Г. Самарская обращается к понятию «автобиографическое представление» [6] и т. д.

Цель статьи – охарактеризовать автобиографический ракурс прозы А. И. Куприна. Материалом анализа является ряд художественных текстов: «Святая ложь», «Река жизни», «Яма», «Поединок», «На переломе (Кадеты)», «Юнкера». В этих произведениях писателя не только определены тенденции развития русской литературы конца XIX – начала XX вв., но и отображены биографические материалы. Отметим, что несмотря на обилие в современном куприноведении работ, посвященных поэтике, жанровой специфике, образам автора и героев, элементам фольклора и т. п., не все особенности творчества писателя изучены в полном объеме.

Впечатляет читателей и привлекает внимание многочисленных исследователей богатый жизненный опыт и творчество писателя. Детские годы А. И. Куприна невозможно назвать радостными и безоблачными. После смерти отца мать, оказавшись без средств к существованию, вынуждена была заботиться о детях. Всю свою злобу за нагрывшую нищету гордая женщина вымещала на сыне: истерики, безосновательные обвинения, насмешки, бесчисленные унижения и побои. Подобное отношение породило в душе мальчика глубокую ненависть к самому родному человеку.

Уже в ранних произведениях писателя прослеживаются первые автобиографические сведения. Так, школьные годы главного героя рассказа «Святая ложь» отмечены постоянным унижением и необоснованными наказаниями, в образе «сердобольной» заметно проявляется сходство с матерью Куприна Любовью Алексеевной.

Содержание произведения «Река жизни» точно передает впечатления главного героя: «Она рано овдовела, и мои первые детские впечатления неразрывны со скитаньем по чужим домам, кланченьем, подобострастными улыбками, мелкими, но нестерпимыми обидами, угодливостью, попрошайничеством, слезливыми, жалкими гримасами, с этими подлыми уменьшительными словами: кусочек, капелька, чашечка чайку... Меня заставляли целовать ручки у благодетелей – у мужчин и у женщин» [7]. Детские психотравмы оставили глубокий след в душе и памяти. Дальнейшее пребывание в сиротском доме или закрытом благотворительном казенном пансионе отравляло неокрепшую психику ребенка подглядыванием, ябедничеством, воровством и т. п. Казенный пансион при гимназии, куда был принят А. И. Куприн, имел свои отличительные особенности, там, кроме питания, ему были даны незабываемые жизненные уроки: обыски, зубрежки, шпионаж, курение, употребление алкоголя, раннее общение с проституткой, неприличное заболевание. «Не я один погиб от этой моральной заразы», – сообщает студент из повести «Река жизни» [7]. Характер студента, главного героя этого произведения, раскрывается изнутри, автор умело использует «рассказ в рассказе», что придает текстовому материалу большую достоверность. Жизнь отображена как объективная реаль-

ность, опосредованная в нарративной структуре образом главного героя, морально-этическая позиция которого изложена в записках или рассказах и совпадает полностью или частично с авторской.

Традиция русских писателей новой генерации побуждала к фактографически точному воссозданию действительности средствами художественной выразительности, читатель должен понять причину поведения определенного героя, увидеть течение жизни, социальные явления, окружение персонажа. Опираясь на обширный документальный материал, А. И. Куприн создает повесть «Яма» (1908–1915), неоднозначно воспринятую критиками. Метафорическое название ассоциативно перекликается с драмой М. Горького «На дне». Страшную правду жизни открывает автор своему читателю, знакомя последнего с непростыми женскими судьбами.

Однако значительный интерес в контексте обозначенной ранее тематики вызывает мужской образ. В художественном тексте «Ямы» представлен газетный репортер Сергей Иванович Платонов, в чертах характера которого прорисовываются качества, близкие самому автору: работал в порту, в редакции, любил труд на свежем воздухе, тонко чувствовал, любил жизнь во всех ее проявлениях, изучал ее как исследователь.

Не случайно именно Платонову девица легкого поведения Женька открывает свою израненную душу: «Одного человека я видела ласкового и снисходительного... Ты какой-то странный. Ты все где-то бродишь, ищешь чего-то...» [8, с. 297]. Не понимая истинных причин, заставляющих Платонова постоянно что-то менять в своей жизни, Женька отмечает свободолюбие его натуры и душевную широту. Устами этой героини писатель рассуждает на глубокие философские темы, комментирует и оценивает явления и события описанной отвратительной действительности: «тысячи человек брали меня, хватали, хрюкали, сопели... как ненавижу я их всех! Пу-бли-чная!.. Это значит ничья: ни своя, ни папина, ни мамина, ни русская, ни рязанская, а просто – публичная!» [8, с. 296–297]. Содержание ее речи носит исповедальный характер. Писатель, работая репортером, часто оказывался в злчных местах, видел гнусные социальные явления, разложение нравов. Но к падшим он относился с сочувствием, с болью слушал их откровения, по-христиански жалел погубленные души.

Образ умного и чувствительного человека традиционен для А. И. Куприна. Его герой так говорит о себе: «бродяга и страстно люблю жизнь. Я был токарем, наборщиком, сеял и продавал табак, махорку-серебрянку, плавал кочегаром по Азовскому морю, рыбачил на Черном ...» [8, с. 103]. И не только род занятий объединяет героя с автором – эти связи очевидны. Гораздо больше обнаруживается их в поведении, речи, поступках. Так, объясняя Лихонину и Рамзесу причину, по которой русские писатели не изображают в своих произведениях публичные дома, он предполагает, что факторы различны: безгласность, малодушие, страх прослыть порнографическим писателем, боязнь вторжения в личную жизнь, нежелание копаться в грязном белье. Многое из сказанного придется пережить самому А. И. Куприну, ведь далеко не все ценители литературы приняли должным образом натуралистически жесткую повесть «Яма», немало осуждений и обвинений последовало в адрес автора.

Писатель смело взялся за раскрытие взрывоопасной темы, обнажил общественные пороки, заставил посмотреть правде в глаза и ужаснуться содеянному. В уста героя автор вложил свое мнение о правдивости художественных текстов своих современников: либо ложь, либо театральные эффекты для детей младшего возраста, либо хитрая символика.

В Платонове прослеживаются главные черты таких ранее созданных персонажей-правдоискателей, как инженер Андрей Бобров («Молох»), подпоручик Георгий Алексеевич Ромашов, офицер Василий Нилович Назанский («Поединок»). Образ репортера-интеллекта продолжает панораму мужских характеров, исповедующих морально-этические ценности.

Повесть «Поединок», посвященная М. Горькому и вышедшая после цусимской трагедии, стала литературным событием. Внимание автора приковано к захолустному гарнизону с отупляющим укладом, в котором служит подпоручик Ромашов, внешне малопримечательный. Молодой офицер Георгий (Юрий) Алексеевич Ромашов – прекрасный человек, наивно полагающий, что жизнь возможна без войн. В начале повествования он неуравновешен, смешон, несмел. Однако образ главного героя подан автором в динамическом развитии. Потрясенный мученической участью солдата Хлебникова, Ромашов, наделенный «диалектикой души», бунтует. В момент жизненного испытания герой оказывается одинок, против него выступают не только другие офицеры, но и Шурочка, к которой он испытывал чувства. А. И. Куприн, пройдя все круги ада армейской жизни, хорошо знал атмосферу, царившую в мире солдат и офицерского состава. Писателю после лет армейской службы понятны были проблемы достоинства, офицерской чести и предательства. Причины, отчасти разрушавшие государственный уклад, автор видел в том числе и в хаосе, царящем в гарнизонах. Помимо Ромашова, в интересующем нас аспекте следует выделить из системы персонажей повести еще одного героя. Назанскому больше тридцати, он внешне привлекателен, свободолюбив, обладает живым умом, любит жизнь, склонен к философским суждениям и к пьянству. Назанский ненавидел армейскую жизнь, сам не мог объяснить, почему находится в гарнизоне, только с Ромашовым мог поговорить по душам. Этот персонаж наиболее полно провозглашает позитивные идеи писателя. Он любит природу, женщин, солнце и т. п. Критически настроенный Назанский более радикален в своих взглядах, чем Ромашов, в котором мы сначала узнаем черты характера молодого писателя, затем видим, как под влиянием окружающей действительности и армейской рутины в нем растет протест против социальной несправедливости. Принципиально важен факт изменения мировидения главного героя, в суждениях и поступках которого все сильнее проступает образ А. И. Куприна. Раскрывая мысли, желания персонажа, автор стремится проникнуть в глубины внутреннего мира, выявить причины, возмущающие душу. В анализируемых текстах через мелкие детали (жест, походку) проглядывает психологическое состояние героя. Автора не столько интересует портретное описание персонажа, сколько волнует нравственная составляющая проблемы.

Тематическим и логическим продолжением упомянутых повестей, а также повести «На переломе (Кадеты)» –

воспоминаниях писателя о годах обучения и воспитания в кадетском корпусе, по мнению литературоведов, является роман «Юнкера», написанный А. И. Куприным в период эмиграции. По мнению А. А. Волкова, именно в этом произведении в наибольшей мере раскрылась душа писателя [9]. Главный герой Александров мечтал «сделаться поэтом или романистом» [10, с. 129], **занимался переводами, когда сидит в карцере**. Текст романа повествует о юношеской поре А. И. Куприна, когда наивно мечталось о счастье, радостно воспринималась действительность, легко можно было влюбиться.

Автобиографизм как одна из особенностей авторского стиля робко проявляется в ранних текстах («Святая ложь»), проходит красной нитью сквозь такие художественные произведения, как «Река жизни», «Яма», «Поединок», «На переломе (Кадеты)», «Юнкера». Специфика автобиографизма в проанализированных текстах проявляется на вербальном и невербальном уровнях. При этом важная миссия возложена автором на главного героя, знаковым является и место, в котором раскрываются характеры персонажей. Самовыражение героя происходит через его рефлексии: самоанализ, оценку событий или социальных явлений, описание фактов и т. п. Автобиографический персонаж проходит сквозь ряд испытаний, подобно автору, он пребывает в поиске истины, ищет себя, поэтому берется за любую работу от военного до грузчика или рыбака, он чуткий и свободолюбивый, готов выразить протест, когда сталкивается с унижением человеческого достоинства.

1. **Большев А. О.** Исповедально-автобиографическое начало в русской прозе второй половины XX века : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2003. 35 с.

2. **Завер Т. В.** Дом и бездомье героев русской городской прозы 2-й половины XX века : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Архангельск, 2015. 22 с.

3. **Косова Ю. А.** Автобиографическое письмо в трилогии Ж. Руо («Поля чести», «Знаменитые люди», «Мир не в фокусе») : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2015. 20 с.

4. **Ларионова А. Н.** Поэтика автобиографической прозы А. А. Григорьева : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Вологда, 2017. 28 с.

5. **Личманова Т. О.** Феномен «нового автобиографизма» в прозе А. Варламова, О. Павлова, М. Шишкина // Историческая и социально-образовательная мысль. Т. 6. № 6. Ч. 1. 2014. С. 258–262.

6. **Самарская Е. Г.** Автобиографическое представление как репрезентант личности персонажа в художественном тексте : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2008. 22 с.

7. **Куприн А. И.** Река жизни: повесть. URL: http://rulibrary.ru/kuprin/reka_zhizni/87 (дата обращения: 12.02.2018).

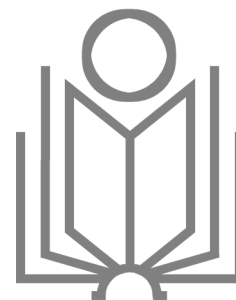
8. **Куприн А. И.** Яма: роман. М. : Изд-во АСТ, 2015. 350 с.

9. **Волков А. А.** Творчество А. И. Куприна М. : Худож. лит., 1981. 360 с.

10. **Куприн А. И.** Соч. : в 2 т. М. : Худож. лит., 1980 Т. 2: Романы. Рассказы. 1980. 398 с.

© Шалацкая Т. П., 2018

ПЕДАГОГИКА



Ажимов О. В.

Педагогическое сопровождение формирования готовности будущего офицера к воспитательной деятельности

Алексеев В. В.

Нормативное обеспечение современного этапа информатизации образования

Архипов И. Б., Семейн Л. Ю.

Использование текста современной англоязычной песни в преподавании курса «Интерпретация текста»

Гингель Е. А.

Достоевский как семьянин и воспитатель

Двойнин М. Л., Двойнин А. М.

Безопасность занятий физической культурой со студентами вуза

Кармалова Е. Ю., Хорошун Т. В.

Проблема имиджа образовательных организаций (на примере образовательных организаций Омского муниципального района Омской области)

Каюмова Е. А.

Профориентация и профессиональное самоопределение как вектор социального партнерства в системе «вуз – учреждение дополнительного образования детей»

Кугушева Т. В.

Метапредметные формы работы на уроках ОБЖ как основа формирования знаний о здоровом образе жизни

Маерин С. А., Малащенко Л. И.

Концептуальный взгляд на развитие профессионального опыта офицера

Мацько Д. С.

Особенности обучения английскому языку взрослых в системе дополнительного образования

Олейникова Е. А.

Применение теории А. Маслоу при оптимизации процесса обучения иностранному языку

Федяева Л. В., Соловьева Т. О., Диких Э. Р.

Опыт ознакомительной практики

Цупикова Е. В.

Организация самостоятельной интеллектуально-творческой деятельности студентов в рамках научно-исследовательской работы

Шелонцев В. А., Герасимова И. В., Омарова Д. И.

Использование алгоритмических видов деятельности для развития у школьников логических универсальных учебных действий при решении познавательных химических задач



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы формирования готовности будущего офицера к воспитательной деятельности в воинском подразделении. Отмечается, что педагогическое сопровождение формирования такой готовности выступает как важный аспект образования современного офицера. Особое внимание в статье уделяется раскрытию содержания понятия «педагогическое сопровождение формирования готовности будущего офицера к воспитательной деятельности». Выделены основные компоненты, характеризующие деятельность военных преподавателей и командиров в осуществлении этой образовательной работы с курсантами, представлены задачи, решаемые в образовательном процессе военного вуза, показаны пути решения возникающих проблем в формировании готовности будущих офицеров к педагогической работе.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, готовность к воспитательной деятельности, формы и методы воспитания, педагогическое взаимодействие.

Понятие «педагогическое сопровождение формирования готовности к деятельности» можно рассматривать в широком и в узком смысле. В широком смысле оно определяется как общественное явление, отражающее взаимодействие социума и личности с целью реализации потенциальных возможностей и военного социума, и самой личности курсанта для развития последней. В данном случае педагогическое сопровождение практически отождествляется с управляемой деятельностью в процессе военного образования и формируемыми педагогическими компетентностями.

Педагогическое сопровождение формирования готовности к деятельности в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность командиров, преподавателей и курсантов по реализации потенциальных возможностей социума для разрешения проблем личности путем проведения заранее спланированных воспитательных ситуаций, в которых обязательно осуществляется работа по использованию потенциальных возможностей этих ситуаций в достижении задач формирования готовности к педагогической работе в воинском подразделении [1, с. 29].

Отсюда следует, что педагогическое сопровождение формирования готовности будущих офицеров к воспитательной деятельности в воинских коллективах проявляется во взаимодействии командиров и преподавателей с будущими офицерами, содержанием которого является поддержка, побуждение, помощь, позволяющие курсантам формировать педагогические знания и умения, лежащие в основе педагогического опыта. Очевидно, что этот опыт

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FORMING THE READINESS OF THE FUTURE OFFICER TO EDUCATIONAL ACTIVITY

The article discusses the formation of the future officer's readiness for educational activities in the military department. It is noted that the pedagogical support for the formation of such readiness appears as an important aspect of the formation of a modern officer. Particular attention is paid to the disclosure of the content of the concept "pedagogical support for the formation of the future officer's readiness for educational activities". The main components characterizing the activity of military instructors and commanders in the implementation of this educational work with cadets are singled out, the tasks solved in the educational process of the military high school are presented, the ways of solving the emerging problems in forming the future officers' readiness for pedagogical work are shown.

Keywords: pedagogical support, readiness for educational activity, forms and methods of upbringing, pedagogical interaction.

будет использован в воспитательной работе с военнослужащими воинского подразделения.

В этом процессе интегрируются внутренняя и внешняя составляющие педагогического сопровождения, поскольку они отражают особенности управления развитием военно-профессиональных качеств будущего офицера. Изложенное позволяет определить педагогическое сопровождение формирования готовности будущих офицеров к воспитательной деятельности как последовательное закономерное формирование и развитие педагогического опыта, социально-педагогических качеств личности будущего офицера и обусловленную педагогическую деятельность командиров и преподавателей, направленную на достижение определенной педагогической цели – формирование готовности к педагогической работе в воинском подразделении.

В некоторых исследованиях сопровождение рассматривается как компонент педагогического процесса. В этой связи ученые видят в этом процессе диагностическую, аналитическую, информационную и консультационную функции, а также функции первичной помощи и замещения [2, с. 87]. Так, известный российский педагог Е. И. Казакова считает, что «в основе педагогического сопровождения лежит единство четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы; информации о существе проблемы и путях ее решения; консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы; первичной помощи на этапе реализации плана» [3, с. 38]. Можно утверждать, что процесс сопровождения строится на основе функций организационно-педагогического плана и, следовательно,

условием сопровождения является организационно-педагогические основания. Организационно-педагогические функции, лежащие в основе сопровождения, актуализируют возможности целенаправленного управления данным процессом (с использованием мониторинга и полноценного контроля, выбора адекватных форм, методов и средств его реализации), т. е. разработки необходимых условий для его эффективного функционирования [3, с. 40].

Раскрытие содержания педагогического сопровождения как особой педагогической деятельности предполагает исследование его структурных компонентов [4, с. 56]. При этом называют целый ряд компонентов, определяющих сущность самого процесса. Номенклатура и содержание этих компонентов зависят от того, на каком основании они выделяются. При анализе содержания педагогического сопровождения можно выделить два подхода, характеризующих процесс сопровождения, – структурный и функциональный. Для структурного подхода значим компонентный состав процесса, который отражает содержание, если рассматривается опредмеченное сопровождение. В нашем случае это сопровождение формирования готовности будущего офицера к воспитательной деятельности в воинском коллективе. В рамках такого подхода мы получаем возможность осуществлять анализ характера деятельности по достижению определенной цели. Функциональный подход раскрывает особенности профессиональной деятельности организатора педагогического сопровождения на каждом этапе военно-профессионального образования, что помогает в поиске оптимального варианта взаимодействия с конкретным обучающимся или с группой обучающихся в оценке получаемых результатов сопровождения.

Функциональный подход отличается от структурного возможностью выделения каждого этапа формирования готовности, а также конкретным отражением взаимодействия субъекта и объекта в ходе сопровождения. Здесь следует отметить, что *психологическое* и *педагогическое* сопровождение отличаются не только характеристикой содержания деятельности, но и инструментами, которые сопровождают эту деятельность. Упомянем также, что педагогическое сопровождение в отличие от психологического больше направлено на использование потенциальных возможностей воинского социума, в котором система организованных образовательных мероприятий включает будущего офицера в деятельность, требующую осваивать необходимые компетенции по осуществлению воспитательной работы. Воздействие военно-профессиональной среды, окружающей будущего офицера, обуславливает его деятельность в приобретении педагогического опыта, поскольку она связана с взаимодействием с коллективом воинского подразделения. Очевидно, что успешность педагогического сопровождения формирования готовности курсантов к воспитательной деятельности в воинских подразделениях определяется возможностями системы военного образования организовать такую образовательную деятельность, включив в нее военных педагогов, командиров и курсантов как субъектов образования.

Опираясь на научно-методические разработки и собственный педагогический опыт, выделим основные структурные компоненты, отражающие содержание педагогического сопровождения формирования готовности будущего

офицера к воспитательной деятельности в воинском подразделении.

1. *Мотивационно-ценностный* компонент. Мотивационно-ценностная сфера личности человека, готовящего себя к воспитательной работе или занимающегося этим видом деятельности, представляет собой «...взаимосвязанный комплекс потребностей, мотивов, целей личности, который активизирует, ориентирует и направляет ее деятельность для достижения намеченных результатов» [5, с. 62]. Успех деятельности определяет наличие внешней и внутренней мотивации к освоению педагогических компетенций, требуемых в работе с воинским подразделением, а также соответствующего отношения, связанного с реализацией, приобретаемых компетенций, как то: ценностное отношение к военнослужащим, членам воинского подразделения; установку на целенаправленное осуществление педагогического сопровождения и поддержки подчиненных в процессе взаимодействия.

2. *Когнитивный* компонент представлен теоретическими и практическими знаниями и умениями, составляющими формируемый опыт воспитательной деятельности. Содержательная характеристика компонента раскрывается в особенностях приобретаемых знаний, главное место среди которых занимают:

- система психолого-педагогических знаний о закономерностях образования, воспитания и развития личности, форм и методов организации деятельности военнослужащих, способов эффективного управления воинским подразделением;
- система этических знаний об особенностях взаимоотношений в воинском коллективе и способах поддержания их на высоком эмоциональном уровне;
- система знаний о методах диагностики возможностей членов воинского коллектива и коллектива в целом, анализа полученных данных и знаний осуществления коррекционной работы.

3. *Деятельностно-практический* компонент включает умения планировать, прогнозировать, организовать, осуществлять и анализировать процесс педагогического сопровождения; владение технологией педагогического сопровождения и поддержки подчиненных; навыки стимулирования групповой деятельности и формирования воинского коллектива как первичной среды адаптации обучающихся.

Педагогическое сопровождение формирования готовности к воспитательной деятельности как взаимодействие военных преподавателей, командиров и курсантов реализуется в образовательном процессе военного вуза специально организованными средствами и методами, способствующими повышению мотивации будущих офицеров к приобретению необходимых педагогических знаний, умений и навыков воспитательной работы в воинском коллективе, приобретению знаний, практических умений воспитания и исследовательской деятельности. Каждый компонент образовательного процесса, обеспечивающий формирование готовности будущего офицера к воспитательной деятельности, требует разработки соответствующего содержания и форм реализации. Они могут различаться в зависимости от целей военного образования на каждом этапе подготовки будущего офицера: академический образовательный процесс, воинская

производственная практика, стажировка в воинских частях и подразделениях и др. Среди форм педагогического сопровождения назовем педагогическую диагностику, помощь, коррекцию, поддержку, реабилитацию, а также педагогическое просвещение.

Сопровождение опирается на традиционные педагогические методы воздействия на личность, но в то же время имеет специфические задачи.

Первая задача – осуществление мотивации будущего офицера к принятию цели приобретения педагогических знаний, на основании которых будет осуществляться подготовка к воспитательной работе с военнослужащими воинского подразделения. Эта задача связана с развитием готовности вхождения в конкретный воинский социум, в котором курсант, будущий офицер, будет являться командиром.

Вторая задача – формирование педагогических умений и навыков взаимодействия с военнослужащими воинского подразделения. Ее решение связано с разработкой содержания войсковых стажировок и практик будущих офицеров, где создаются реальные условия и ситуации формирования и развития педагогических умений и навыков. Решение этой задачи направлено на совершенствование конкретного воинского социума, с которым взаимодействует будущий офицер.

Третья задача связана с оптимизацией взаимодействия будущего офицера с социальной военной средой воинского подразделения, в котором он выступает в качестве командира этого подразделения.

Таким образом, педагогическое сопровождение формирования готовности курсантов к воспитательной деятельности как особое направление военно-профессионального

образования будущего офицера отличается прежде всего тем, что в нем активно используются возможности не только образовательного процесса, но и социума, который побуждает к приобретению необходимых педагогических знаний. Особую роль в формировании искомого качества занимает педагогически целесообразное взаимодействие военных преподавателей, командиров с обучающимися в различных видах образовательной деятельности. Любой командир и преподаватель выступают для будущего офицера как педагогический пример, выполняющий, с одной стороны, свою профессиональную функцию, а с другой – выступающий как источник информации о том, как строить будущую педагогическую работу в воинском подразделении.

1. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии : учеб. и практикум для бакалавриата. М. : Изд-во «Юрайт», 2017. 192 с.

2. Саганаев А. М. Формирование личностных качеств у курсантов в процессе обучения в военном вузе : дис. ... канд. пед. наук. Алматы, 2013. 159 с.

3. Казакова Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. 2009. № 1. С. 36–46.

4. Кулюткин В. А. Система профессионального становления офицеров в военных вузах: моногр. Воронеж : Изд-во ВГУ, 2002. 192 с.

5. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л. : Пульс, 1970. 114 с.

© Ажимов О. В., 2018

УДК 37:004

В. В. Алексеенко
V. V. Alexeyenko

НОРМАТИВНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен анализ нормативных документов, регламентирующих изменения современного этапа информатизации образования, направленной на создание и использование систем обучения на основе информационных технологий, а также на повышение информационной грамотности педагогов и обучающихся. Автор предполагает и последовательно демонстрирует на основе анализа документов, что существующее нормативно-правовое обеспечение способствует институализации происходящих изменений.

Ключевые слова: информатизация образования, нормативное обеспечение, профессионально-педагогическая деятельность.

NORMATIVE SUPPORT OF THE MODERN STAGE OF EDUCATION'S INFORMATIZATION

The article presents the analysis of normative documents regulating changes in the actual stage of education's informatization aimed at the creation and use of training systems based on information technologies, as well as on increasing the information literacy of teachers and students. On the basis of document analysis the author suggests and consistently demonstrates that the existing legal and regulatory framework contributes to the institutionalization of the changes that are taking place.

Keywords: informatization of education, normative support, professional and pedagogical activity.

Процесс информатизации образования сегодня с необходимостью предполагает обеспечение сферы образования

современными информационными технологиями, формирование компьютерной грамотности и др. На современном

этапе данный процесс характеризуется как создание и использование систем обучения, ориентированных на формирование умений самостоятельно приобретать знания с помощью современных технологий, модернизация способов управления системой образования за счет использования автоматизированных банков данных, обучение иностранным языкам и языкам базового программирования, повышение информационной грамотности.

Процесс информатизации образования в Российской Федерации сопровождается соответствующим нормативно-правовым обеспечением, которое регламентирует определенные изменения современного этапа информатизации образования и является основой его дальнейшего развития. Нормативно-правовое обеспечение способствует институализации происходящих изменений и определяет их направленность.

Институализация связана с приданием новой практике, возникшей в ходе изменения, вызванного информатизацией, рутинного характера. Это этап трансформации – процесса, когда вместе с изменениями в существующей организационной структуре происходят сдвиги в мировоззрении, культуре, поведении, принципах и направлениях образовательной деятельности. Разработка нормативно-правового обеспечения способствует закреплению происходящих в процессе информатизации изменений, определению дальнейшей политики по реализации данных изменений.

Так, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г., который является основным регламентирующим документом федерального уровня и носит предписывающий характер, гласит, что реализация образовательных программ может осуществляться с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Последнее понимается как организация образовательной деятельности с использованием информации, содержащейся в базах данных информационных технологий, а также информационно-телекоммуникационных сетей, которые осуществляют передачу требуемой информации по линиям связи, взаимодействие педагогических работников и обучающихся. Дистанционные образовательные технологии рассматриваются как образовательные технологии, реализуемые в большинстве случаев с использованием информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном, т. е. на расстоянии, взаимодействии педагогических работников и обучающихся [1, ст. 16, п. 1].

В этом же федеральном законе определяются следующие требования к организациям, которые осуществляют образовательную деятельность:

– наличие сформированных библиотек, в том числе цифровых и электронных, которые обеспечивают доступ к поисковым системам, информационным справочным, профессиональным базам данных и другим информационным источникам. Библиотечный фонд должен быть укомплектован печатными и (или) электронными учебными изданиями, включая учебники и учебные пособия, методическими и периодическими изданиями по всем входящим в реализуемые основные образовательные программы учебным дисциплинам предметам, курсам, модулям [1, ст. 18, п. 1];

– использование разнообразных образовательных технологий, включая дистанционные образовательные технологии и электронное обучение [1, ст. 13, п. 2];

– осуществление экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования [1, ст. 20].

Другой Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» определяет основные понятия, применяемые в условиях информатизации общества, и в частности образования; закон включает положения о правах граждан на информацию, информационные системы и информационные ресурсы, уточняет порядок защиты информации и правила доступа к информации разного уровня. Данный закон регулирует отношения, которые возникают при:

– использовании и формировании информационных ресурсов на основе создания, сбора, накопления, обработки, поиска, хранения, распространения и предоставления пользователю документированной информации;

– использовании и создании информационно-коммуникационных технологий и средств их обеспечения;

– защите информации, прав субъектов, которые участвуют в процессе информатизации и информационных процессах [2].

9 мая 2017 года указом Президента РФ утверждена «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», которая также устанавливает основные направления развития информатизации образования. Настоящая стратегия определяет порядок и комплекс действий по реализации внешней и внутренней политики Российской Федерации в области применения коммуникационных и информационных технологий, которые направлены на повышение уровня информационного общества, реализацию стратегических национальных приоритетов и обеспечение национальных интересов, формирование национальной цифровой экономики. Основные принципы Стратегии:

а) обеспечение прав граждан на доступ к информации;

б) обеспечение свободы выбора средств приобретения знаний при работе с информацией;

в) сохранение привычных и традиционных для граждан форм получения услуг и товаров отличных от цифровых;

г) приоритет традиционных российских духовно-нравственных ценностей и соблюдение основанных на этих ценностях норм поведения при работе с информационными и коммуникационными технологиями;

д) обеспечение разумной достаточности и законности при сборе, распространении и накоплении информации об организациях и гражданах;

е) обеспечение в информационной сфере государственной защиты интересов российских граждан [3].

Существует Концепция развития единой информационной образовательной среды (далее – ИИОС) в Российской Федерации, созданная на основе положений Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2012 г. № 2148-р

и Федеральной целевой программой развития образования на 2011–2015 гг., утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61. Данная Концепция нацелена на обеспечение доступности качественного образования независимо от материального и социального положения семей обучающихся, самих обучающихся, состояния их здоровья, места проживания, а также обеспечение равной доступности образовательных услуг и программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, среднего профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых, дополнительного профессионального образования за счет установления координационных и регуляторных мер и механизмов, включая всех участников информационного образовательного взаимодействия.

Ведущая идея Концепции состоит в обеспечении единого подхода к созданию, функционированию и развитию информационных образовательных систем и сред, их обеспечивающих в процессе образования, а также устранение препятствий успешной реализации образовательных услуг и программ с применением дистанционных образовательных технологий, электронного обучения в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

В Концепции определены задачи, цели, основные направления функционирования, архитектура и результаты развития ЕИОС, под которой подразумевается совокупность информационно-образовательных и информационных решений, базирующихся на общих подходах и правилах Концепции, которые способствуют созданию условий эффективной реализации целей федеральных и иных государственных образовательных стандартов и федеральных и иных государственных требований к образовательным программам и услугам, обновления средств, форм, методов и технологий реализации образовательных программ и услуг, распространения знаний и преподавания дисциплин, расширения доступности качественного образования [4].

Помимо федеральных законов и концепций федерального уровня, существуют документы регионального характера, как, например, Государственная программа Омской области «Информационное общество Омской области (2014–2019 годы)», которая направлена на улучшение качества жизни населения, получение организациями и гражданами преимуществ от использования информационно-коммуникационных технологий с помощью обеспечения равного доступа к информационным ресурсам, повышение эффективности государственного управления и обеспечение информационной безопасности. В задачи государственной программы входят:

- построение электронного правительства Омской области, обеспечение информационной безопасности, повышение эффективности государственного управления;
- использование результатов космической деятельности, внедрение и обеспечение функционирования технических систем управления гражданской обороны и централизован-

ной системы оповещения населения Омской области об опасностях в основных областях жизнедеятельности в интересах обеспечения безопасности и социально-экономического развития Омской области;

- повышение уровня информированности населения Омской области за счет телерадиовещания, печати, средств массовых коммуникаций [5].

На уровне образовательных организаций принимаются локальные нормативные акты, которые направлены на регулирование образовательных отношений в рамках своей компетенции в соответствии с законодательством Российской Федерации в порядке, установленном ее уставом.

Так, в Омском государственном педагогическом университете разработан документ, который направлен на развитие и формирование конкурентоспособного инновационного университета с федеральным статусом опорного регионального вуза «Программа стратегического развития ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» на 2013–2018 гг.».

Одной из основных задач данной программы является реализация инновационного образовательного процесса в университете, обеспечивающего подготовку высококвалифицированных профессионально-педагогических кадров. Для выполнения этой задачи в ОмГПУ реализуются такие стратегические проекты, как:

- проект «Разработка нормативно-правового пространства Smart-университета», направленный на создание нормативно-правовых условий, способствующих развитию электронной информационно-образовательной среды Smart-университета [6, с. 22];

- проект «Внедрение технологий Smart-обучения», направленный на реализацию инновационного образовательного процесса в университете за счет широкого применения технологий электронного, дистанционного и Smart-обучения [6, с. 22];

- проект «Развитие материальной базы и телекоммуникационной инфраструктуры Smart-университета», направленный на формирование материальной базы и телекоммуникационной инфраструктуры, отвечающей современным требованиям функционирования образовательной организации как Smart-университета [6, с. 24];

- проект «Интеграция университетского электронного контента с базой Регионального электронного университета и другими участниками образовательного рынка», направленный на реализацию стратегии «трансферта образовательных технологий», предполагающей использование возможностей взаимодействия с мировыми и региональными образовательными поставщиками электронного контента для заимствования технологий и развития компетенций поставщика контента [6, с. 26];

- проект «Создание и развитие Лаборатории сетевых образовательных инициатив», направленный на обеспечение творческого профессионального взаимодействия учителей, обучающихся, преподавателей и студентов педагогического вуза на основе создания и внедрения региональной системы научно-педагогической и учебно-методической поддержки образовательно-воспитательного процесса в образовательных организациях Омска и Омской области, которая функционирует на базе интегрированной информационно-

коммуникационной образовательной среды педагогического вуза и школы [6, с. 27];

– проект «Создание и развитие ресурсного центра по образовательной робототехнике», направленный на разработку и внедрение инновационных проектов в области образовательной робототехники, популяризацию информационно-технологических образовательных проектов в региональном образовательном пространстве [6, с. 29].

Сказанное выше позволяет судить о наличии целого ряда документов, регламентирующих процесс информатизации образования на разных уровнях. Однако, несмотря на это, остаются проблемы, связанные прежде всего с терминологической диффузностью. Так, до сих пор нет четких определений некоторых понятий, например: «информационная компетентность», «цифровая грамотность», «информационная грамотность» и др. Кроме того, нуждаются в уточнении содержание информационной компетентности преподавателя, факторы, влияющие на дальнейшее развитие информатизации образования, тенденции информатизации образования. Представляются необходимыми разработка стратегий реализации проектов информатизации образования в новых условиях информатизации и определение совокупности трудовых функций профессионально-педагогической деятельности в условиях информатизации образования.

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.03.2018).

2. Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ (ред. от 25 ноября 2017 г.) // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/ (дата обращения: 12.03.2018).

3. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (дата обращения: 12.03.2018).

4. Концепция развития единой информационной образовательной среды (ЕИОС) в Российской Федерации // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/412383224> (дата обращения: 12.03.2018).

5. Государственная программа Омской области «Информационное общество Омской области (2014–2019 годы)» (с изменениями на 14 ноября 2017 г.) // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации, URL: <http://docs.cntd.ru/document/467307534> (дата обращения: 12.03.2018).

6. Программа стратегического развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет» на 2013–2018 гг. URL: http://www.omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/2/%5Bnode%3Aid%5D/strategiya_2016.pdf (дата обращения: 12.03.2018).

© Алексеенко В. В., 2018

УДК 372.881.11.1

*И. Б. Архипов, Л. Ю. Семейн
I. B. Arkhipov, L. Y. Semeyn*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТА СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПЕСНИ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА»

В статье рассматривается потенциал использования текста современной англоязычной песни в преподавании курса «Интерпретация текста» на факультете иностранных языков, демонстрируется, как изучаемые в рамках курса разделы могут быть спроецированы на тщательно отобранный песенный материал, входящий в фонд лучших образцов массовой культуры. Проводимый при таком подходе анализ текста может быть дополнен использованием методик когнитивного анализа, что способствует как расширению лингвистического кругозора студентов, формированию их критического мышления, так и установлению субъектно-субъектных отношений как основы профессионально-личностного развития и повышения качества преподавания в целом.

Ключевые слова: интерпретация текста, текст англоязычной песни, когнитивный анализ, субъектно-субъектные отношения, критическое мышление.

THE USE OF ENGLISH MODERN SONG LYRICS IN TEACHING TEXT INTERPRETATION COURSE

The paper deals with possibilities to use English modern song lyrics in teaching Text Interpretation course at the Department of Foreign Languages. It exemplifies how the sections studied within the frames of the course can be projected onto song lyrics, the latter representing the best samples of popular culture to be carefully selected. The analysis with such an approach applied can be extended by the use of cognitive analysis techniques which enlarge the students' linguistic scope, molds their critical thinking and helps establish student-centered relations serving as a basis for their development as future teachers and individualities; it is also aimed to enhance the quality of teaching in general.

Keywords: text interpretation, English song lyrics, cognitive analysis, student-centered relations, critical thinking.

Использование песни на уроках английского языка, особенно в средней школе на разных этапах обучения, считается одной из эффективных методик преподавания этого предмета: она позволяет не только снять напряжение, но и в доступной форме развить навыки правильного произношения, выучить правила грамматики, расширить словарный запас. Не последнюю роль в использовании песенного материала играет возможность приобщиться через него к феноменам изучаемого языка и культуры, в том числе и концептам культуры, что способствует формированию социокультурной компетенции обучающихся. Песенный материал позволяет раскрыть эстетическую составляющую изучаемого языка, реализующуюся в том числе и в лучших образцах песенной поэтической речи. Все перечисленное также способствует и развитию творческого потенциала обучающихся, их критического мышления, что представляет особую ценность в изучении иностранного языка на современном этапе развития общества. В настоящей статье предлагается рассмотреть использование песенных текстов разных музыкальных направлений в преподавании дисциплины «Интерпретация текста» для обучающихся на старших курсах студентов факультета иностранных языков, при этом мы опираемся на собственный опыт работы на занятиях с такими нестандартными текстами.

Песенная поэзия в целом, будучи продуктом массовой культуры, несет черты и культуры элитарной, при этом бесспорным лидером в этом плане является рок-поэзия – одна из трех составляющих рок-композиции (наряду с рок-музыкой и рок-театром), представляющей собой единое целое, в котором взаимодействуют выразительные средства традиционных жанров – (музыкального, поэтического (текст) и театрального (шоу)) [1, с. 3].

Черты художественного текста в песенном можно рассматривать сквозь призму коммуникативного к нему подхода. И действительно, в песенной поэзии можно выделить конституирующие признаки художественного текста, основными из которых являются антропоцентричность, культурологическая ценность, образность как составляющая созданной автором модели художественного мира, а также проявляющаяся в диалоге с адресатом (слушателем) ассоциативность этого вида текста [2, с. 18].

Связанный с песенными текстами эффект новизны вызывает у студентов живой интерес, что значительно облегчает преподавание довольно сложной в теоретическом плане языковой дисциплины «Интерпретация текста». Не умаляя достоинств текстов, отобранных составителями пособий по данному курсу (см., например, [3]), где в качестве образцов для интерпретации представлены тексты классиков англоязычной литературы, мы предлагаем в качестве дополнительного материала тексты песен. Основным преимуществом такого подхода является то, что предлагаемый для интерпретации песенный материал, в частности, его музыкальная или театральная (при наличии таковой) составляющие, студентам знаком, что позволяет выстраивать субъектно-субъектные отношения. Однако, несмотря на личную вовлеченность студентов, вербальный компонент песни (сам текст) должного осмысления обычно не получает. Вместе с тем интерпретация небольших по объему текстов песен, к отбору которых следует предъявлять особые требования в плане их художественности, дает возможность

не только раскрыть основные положения теории интерпретации текста, но и, дополнив их современными методиками когнитивного анализа, выявить механизм воздействия песенных текстов на адресатов (слушающих).

Нельзя не заметить, что не для всех разделов курса «Интерпретация текста» перспективно использовать песенные тексты. Так, вряд ли стоит уделять много внимания рассмотрению сюжетной линии, поскольку объем поэтического произведения, как правило, невелик. Помимо этого, студенты старших курсов знакомы с понятиями «сюжет» и «композиция», поэтому особых проблем с анализом этих составляющих текста обычно не возникает. Более трудными в познавательном плане представляются другие разделы, в частности, тема «Метод повествования» (*Narrative Method*), при изучении которой в фокусе внимания оказывается рассказчик, выбранный автором тип которого накладывает отпечаток на восприятие читателем всего текста. Студенты знакомятся с традиционно выделяемыми типами рассказчика, как то: главный персонаж, второстепенный персонаж, всезнающий автор и автор-наблюдатель [3, с. 71], обсуждают достоинства и недостатки каждого типа. Так, постулируется, что повествование от первого лица, соотносимое с первыми двумя типами рассказчиков (главный и второстепенный персонажи), противопоставляемое повествованию от третьего лица (всезнающий автор и автор-наблюдатель), несет определенный оттенок субъективности, поскольку повествование преломляется сквозь призму сознания рассказчика, так или иначе вовлеченного в происходящие события и действия. Уточняется, что смена типа рассказчика неизбежно ведет к изменениям конфигурации как денотативного пространства текста, так и связанного с ним пространства эмотивного.

В качестве примера подобных трансформаций можно привести широко известную песню легенды мирового рока Игги Попа (*Iggy Pop*) «*The Passenger*» («Пассажир», 1977) [4], занимающую прочные позиции в тройке лучших песен фронтмена группы *The Stooges* (более 63 млн просмотров на YouTube, свыше 20 созданных в разных странах мира кавер-версий). Следует особо отметить, что формулировка заданий для интерпретации этого и других текстов песен должна создавать интеллектуальную напряженность, что отмечает Е. В. Борзова в статье с изложением общих требований к заданиям вообще [5, с. 13]. Такая интеллектуальная напряженность, заметим, определяется спецификой преподаваемой дисциплины, связанной в первую очередь с интерпретацией художественного, семантически осложненного текста, что по умолчанию предполагает активизацию критического мышления читателя-интерпретатора. Поскольку заголовок нередко выполняет проспективную функцию, целесообразно задать вопрос о специфике этой сильной позиции в данном поэтическом произведении (*О чем может быть данная песня? Какой смысл может нести данное заглавие?*). Предполагающий довольно широкое поле для интерпретации заголовков можно связать с его метафорическим и символическим переосмыслением, при этом вынесенная в заголовок метафора является, в свою очередь, составляющей базовой когнитивной метафоры путешествия (*Life is a Journey*). Обращение к когнитивным аспектам языка поможет выявить такой важный когнитивный (семантический) признак обозначенного лексемой *passenger* («пассажир») субъекта, как его

неагентивность, что фиксирует словарная статья: «someone who travels in a motor vehicle, aircraft, train, or ship but is not the driver or one of the people who works on it» [6] – «путешествующий в автотранспортном средстве, воздушном судне, поезде или корабле, но не управляющий им или работающий на нем» (здесь и далее перевод наш. – И. А., Л. С.). Заслуживает внимание и обращение к морфологической стилистике, предполагающей в данном случае дать комментарий к используемому в названии определенному артиклю, выполняющему одновременно две функции – ситуативно обусловленную и генерализирующую, где последняя может быть выявлена через установку на художественность текста еще до его прочтения.

Читая текст песни, нетрудно заметить в нем смену повествователя. Так, в первом куплете повествователем является лирический герой (повествование от первого лица): *I am a passenger / And I ride and I ride* – «Я пассажир / И я еду и я еду». Наполненный личностными смыслами тип повествователя и сам сценарий поездки задает локальные и темпоральные характеристики: во время обретающей символическое значение поездки по окраинам города в поле зрения пассажира-наблюдателя попадают такие части окружающего его мира, как окраины города. Разворачивающееся в горизонтальной плоскости действие сопрягается с вертикальным измерением – небом и звездами: *I see the stars come out of the sky / Yeah, they're bright in a hollow sky* – «Вижу, как звезды появляются на небе / Да, они яркие в пустом небе». Вопрос о соотношении двух измерений необходимо связать и с оценкой вертикального измерения, создаваемой направлением движением взгляда, поскольку пространственное положение пассажира («низ») сочетается с устремленным вверх взглядом, что ассоциируется с оценкой «хорошо». Положительная оценочная коннотация верха находит отражение в узуальной символике неба и звезд, представленных в этом куплете. Релевантной является и длительность самой поездки, создаваемая повтором глагола *ride* («ехать»).

Данный сценарий получает развитие и в следующем куплете – появляются детали, имеющие отношение к внутреннему пространству средства передвижения (*window* – «окно») и актуализации вертикального измерения за счет скольжения взгляда как вверх (небо, звезды), так и вниз (*under glass* – «за стеклом, ниже уровня стекла»); вертикальное измерение актуализируется в метафорическом словосочетании *over the city's ripped-back sky* («над городским с разорванными (неровными) вдали контурами небом»), аналогом которого выступают такие части городского пейзажа, как возникающие на горизонте дома. Наряду с использованием глагола движения *ride* динамика создается и направленным движением взгляда пассажира *look through my window* («смотрю в окно»), а также градацией – пассажиру нравятся звезды, небо и, наконец, все, что его окружает (*I see the stars come out tonight / I see the bright and hollow sky / Over the city's ripped-back sky / And everything looks good tonight* – «Вижу появляющиеся на небе звезды / Вижу светлое и пустое небо / И в наступающей ночи замечательно выглядит все»).

Автокоммуникация лирического героя в первых двух куплетах сменяется появлением в третьем куплете адресата, которого приглашают разделить создаваемое поездкой приподнятое настроение лирического героя (*Get into the car /*

We'll be the passenger – «Садись в машину / Мы будем пассажирами»), при этом субъект – лирический герой – утрачивает функции наблюдателя и связанную с этим неагентивность, что является еще одним средством создания динамики, которая также готовит читателя (слушателя) к смене повествователя – от замыкающегося на субъекте «я» через обращенное к партнеру по коммуникации «мы» к третьему лицу, предполагающему взгляд на действие со стороны или – в случае с всезнающим автором – способность проникнуть в мысли и чувства лирического героя.

Этот тип повествования, как известно, предполагает более объективную точку зрения на происходящее, что прослеживается и в данной песне: прямое выражение эмоций пассажира уступает место его философскому осмыслению сценария поездки. В размышления активно вовлекается и слушатель, к которому, а не только к себе, что связано с типом повествования, обращаются с вопросом: *What does he see?* («Что он видит?»). Использование определенного артикла в генерализирующей функции подчеркивает типичность сценария поездки, что позволяет ей приобрести новый ракурс и статус символа. Этот же тип повествования ведет к расширению информационного пространства за счет приобретаемого в поездке нового перцептивного опыта: ночное небо (*hollow sky* – букв. «полое небо») дополняется атрибутом (*silent* – «безмолвный»), расширяется и движение, что передается глаголом *drive* с новым типом референции (*He sees the winding ocean drive* – «Он видит вздымающийся океан»). Затрагивая вопрос о меняющейся конфигурации физического пространства и средствах создания в песне динамики, уместно обратить внимание на представленные в песне *стихии*, разнообразие которых делает текст объемным. Так, имеющий узуальную символику океан вводит еще одну стихию – воду, в то время как в других куплетах представлена земля (связанная с перемещением пассажира), а также воздух (на что указывает устремленный в небо взгляд пассажира). Меняющаяся конфигурация представленного в тексте песни физического пространства связана с изменением статуса лирического героя: пассажир-наблюдатель в контейнере-транспортном средстве превращается в обладателя. Именно это, на наш взгляд, является одним из средств создания оптимистичной тональности произведения, наиболее отчетливо проявляющейся в сильной позиции заключительных строк: *And all of it is yours and mine / And all of it is yours and mine / Oh, let's ride and ride and ride and ride* – «И все это принадлежит тебе и мне / Давай же будем ехать, ехать и ехать», где ставший символическим образ пассажира сопрягается с конкретными образами лирического героя и его адресата (партнера, в качестве которого может выступить и слушающий), и где подводится итог: «Жизнь – путешествие, дающее нам возможность открыть, в том числе и в обыденном, новое».

Интерпретируя текст песни Игги Попа через тип представленного в ней повествователя с выходом в ней на базовую метафору путешествия (которая, наш взгляд имеет широкие перспективы для анализа песенного материала, являясь составляющей интерпретационного поля этого базового концепта), можно предложить студентам в качестве самостоятельной работы рассмотреть тип повествования и репрезентацию метафоры путешествия в контрастирующей

по тональности и авторскому послылу песне *Misery Machine*, исполняемую эпатажной, широко задействующей элементы театрального шоу рок-группой, и ее фронтменом Мэрилином Мэнсоном (альбом *Portrait of an American Family* («Портрет американской семьи», 1994 г.) [7]. Несмотря на сходство в повествовании от первого лица, созданный в песне развернутый метафорический образ человека-автомобиля несет крайне негативную оценочную коннотацию [8], отражая саркастическое отношение адресанта к современному обществу и составляющим его людям. Подобное задание нацелено на развитие критического мышления, что можно связать с перспективой использования в интерпретации обозначенных выше элементов когнитивного анализа, в частности установления корреляции тональности, образа и авторского послыла с агентивностью/неагентивностью образа, типом используемой метафоры (антропоморфная vs артефактная), выявления культурной маркированности базовой метафоры (автомобиль (*car*) как составляющая сценария путешествия) и др.

Важной темой в курсе «Интерпретации текста» выступает раскрытие атмосферы произведения, отражающей общее настроение. Л. В. Борисова указывает на ряд феноменов, влияющих на создание атмосферы (сюжетная линия, место и время действия, действующие лица (персонажи), детали, символы и языковые средства) [3, с. 93–100], что демонстрирует приведенный выше пример анализа песни *The Passenger*, в котором представлен холистический подход к тексту. Еще одним связанным с атмосферой существенным элементом интерпретации художественного произведения является раскрытие авторского отношения к описываемым персонажам и их поступкам. Отношение автора соответствует, как правило, принятым в обществе стандартам морали и нравственности, однако сам читатель, задумываясь и рассуждая над поднятыми автором проблемами, должен сам сделать заключение, при этом он, предполагается, должен разделить точку зрения автора. Именно отношение читателя к проблеме определяет тон произведения, который, в отличие от атмосферы, является более частным явлением, связанным с тем, в каком свете главные герои и события изображаются. Определенную сложность

представляет понимание особо ценного для формирования критического мышления ироничного тона, что связано с такой особенностью кода иронии, как его завуалированность, ведущая нередко к буквальному прочтению (заметим, что установка на художественность помогает снять и эту трудность).

В качестве яркого примера использования кода иронии можно привести песню, исполненную легендарной американской певицей Дженис Джоплин «*Mercedes Benz*» (1970) [9]. Обращение певицы к Богу с просьбой купить дорогую и престижную марку автомобиля – *Oh Lord, won't you buy me a Mercedes Benz?* («О, Боже, не купишь ли ты мне Мерседес Бенц?»), равно как и другие, не столь «затратные» просьбы, приобретает ироничное звучание, представляя не мольбу героини, как это может показаться на первый взгляд, а ее критику американского общества потребления. Понять довольно тонкий код иронии может помочь информация культурологического плана, включающая сведения о времени написания песни, исполнителя, а также об особенностях музыкального направления, в котором он работал. Связанные с выявлением тональности и авторского послыла задания к поднимающим социальные проблемы песням в наибольшей степени обеспечивают переход иностранного языка из потенциальной культурной ценности в ценность, связанную с субъектом, присваивающим и актуализирующим ее не только и не столько в личностно значимых целях, сколько в целях социальных, зачастую выходя при этом за рамки ситуации иноязычного общения.

Особый интерес в этом плане представляет ставшая классикой песенная лирика Боба Дилана, лауреата Нобелевской премии по литературе 2016 г. Тональность и авторский послыл четко прослеживаются в песне «*Blowin' in the Wind*» («На крыльях ветра»), созданной в 1963 г., ставшей в 1960-е гг. гимном движения за гражданские права и антивоенного движения. Песня получила премию «Грэмми» в 1999 г. и на протяжении многих лет прочно занимает 14 место в списке «500 величайших песен всех времен по версии журнала *Rolling Stone*». Приведем текст песни и ее перевод на русский язык [10]:

Blowin' in the Wind

How many roads must a man walk down
Before you call him a man?
How many seas must a white dove sail
Before she sleeps in the sand?
Yes, how many times must the cannon balls fly
Before they're forever banned?
The answer my friend is blowin' in the wind
The answer is blowin' in the wind.

Yes, how many years can a mountain exist
Before it's washed to the sea?
Yes, how many years can some people exist
Before they're allowed to be free?
Yes, how many times can a man turn his head
Pretending he just doesn't see?
The answer my friend is blowin' in the wind
The answer is blowin' in the wind.

* Орфография названия марки автомобиля в тексте песни несколько изменена.

** Перевод Т. Болотина и Т. Сикорской.

На крыльях ветра**

Сколько дорог должен каждый пройти,
Чтоб стать человеком он смог?
Сколько морей облетит по пути
К родным берегам голубок?
Сколько снарядов на воздух взлетит,
Пока войнам кончится срок?
Ответ на вопрос мне ветер принес,
Мне ветер на крыльях принес...

Сколько веков могут скалы стоять,
Пока не обрушатся вдруг?
Сколько мы в силах терпеть и молчать,
Пока не свободны мы, друг?
Сколько мы будем глаза закрывать
На то, что творится вокруг?
Ответ на вопрос мне ветер принес,
Мне ветер на крыльях принес...

Yes, how many times must a man look up
Before he can really see the sky?
Yes, how many ears must one man have
Before he can hear people cry?
Yes, how many deaths will it take till he knows
That too many people have died?
The answer my friend is blowin' in the wind
The answer is blowin' in the wind.

Используя данную песню на занятии по курсу «Интерпретация текста», следует обратить внимание на отчетливо проявляющийся диалогизм этого поэтического произведения, создаваемый серией вопросов, в основе которой лежит градация. Масштабность и объемность данного поэтического произведения создается как поднятыми в нем проблемами мира, войны и свободы, так и созданными образами и используемыми автором символами, включая библейские, через которые эти проблемы раскрываются. Мы предлагаем при анализе данного поэтического произведения наметить иные подходы к интерпретации, отличающиеся от общепринятых, что, на наш взгляд, поможет раскрыть не столько авторский посыл – это достигается в рамках традиционного стилистического анализа текста, – сколько попытаться понять тот эмоциональный отклик, которое данное поэтическое произведение у читателя вызывает (при этом, разумеется, не следует умалять значение музыкальной составляющей). Такой подход в наибольшей, на наш взгляд, степени способствует развитию критического мышления.

Интерпретацию целесообразно начать с заголовка – *Blowin' in the Wind*, в котором представлена связанная с тактильной модальностью узуальная символика ветра, подчеркивающая естественный, «природный» характер задаваемых автором вопросов. Именно этот вид модальности позволяет человеку особенно отчетливо осознать свою телесность как составляющую индивидуального измерения человека и индивидуальной ответственности каждого человека за происходящее, при этом индивидуальное в песне сопряжено с измерением социальным. Представленная в емком заглавии и повторяющаяся в рефрене песни узуальная символика ветра как первичной (где проявляется связь с творящим дыханием или дуновением) и духовной стихии получает приращение смысла за счет устойчивого выражения *to be in the wind* («витать, носиться в воздухе»), что предвосхищает события. Интересным для студентов представляется упоминание на занятии о том, как Папа Иоанн Павел Второй после выступления Боба Дилана на организованном Ватиканом концерте в Болонье в 1997 г. обыграл название песни и фразеологизм, сказав, что «ответ, несомненно, “на ветру” (*in the wind*), но не том, который сдувает, а “на ветру Духа, который приведет к Христу”» [11].

Важными в первой строфе представляются характеристики локуса, в котором «существуют» образы-символы (*dove* – голубка, библейский образ и символ мира; *cannon balls* – пушечные ядра, символ войны), сопряженные с человеком (*man*). К специфике конфигурации этого пространства относится сочетание двух измерений – вертикального и горизонтального, соотносящихся с тремя раз-

Сколько раз мы, обратясь к небесам,
Не видели звездных путей?
Сколько раз, мимо спеша по делам,
Не слышали плача детей?
Сколько смертей увидеть надо нам,
Чтоб крикнуть: “Довольно смертей!”?
Ответ на вопрос мне ветер принес,
Мне ветер на крыльях принес...

ными стихиями (землей, по которой ходит человек (*must a man walk down*), воздухом, в котором летят пушечные ядра (*must the cannon balls fly*) и водой, над которой пролетает голубка (*How many seas must a white dove sail*). Пространство, представленное в серии риторических вопросов, помогает осознать масштабность поднимаемых проблем, а диалогическое построение вовлекает в их решение слушателя (читателя). Связанная с разными стихиями «всеохватность» в первой строфе подкрепляется градацией, создаваемой лексемами, относящимися к разным когнитивным областям: «человек» (*man*), «животное» (*dove*) и «артефакт» (*cannon balls*).

Актуальность и глубина поднятых проблем подкрепляются на синтаксическом уровне вопросительными предложениями в параллельных конструкциях с анафорическим повтором. Дополнительную объемность придает сочетание трех модальностей: звуковой – существительное *answer* («ответ»), зрительной и тактильной – глагол *blow* («уносит ветром») и существительное *wind* («ветер»).

Во второй строфе на передний план выдвигаются темпоральные характеристики, которые объединены градацией по семантическому признаку «длительность»: носящее символический характер длительное разрушение горы (...*how many years can a mountain exist*), гораздо меньшая продолжительность жизни человека (...*how many years can some people exist*), отдельные движения, представленные поворотами головы человека (...*how many times can a man turn his head*). Градация по указанному признаку сопровождается еще одним видом градации, лежащей в плоскости пространственного измерения, что связано с размером самих объектов – гора, человек, голова человека.

В третьей строфе в фокусе внимания оказывается человек-субъект с присущими ему как перцептивными способностями – видеть (*look up*) и слышать (*hear*), так и когнитивными – понимать (*know*). Встроенные в основную идею – положить конец войнам и социальной несправедливости – и представленные в виде риторических вопросов (см. выше), эти способности в полной мере не реализованы, что должно человека заставить задуматься и пересмотреть свое отношение к происходящему в этом мире.

Можно утверждать, что специфика представленного образца песенной лирики Боба Дилана в передаче тональности и авторского посыла создается композиционными особенностями произведения, связанными с выдвиганием на передний план в каждой строфе одного из аспектов: пространственных характеристик в первой строфе, темпоральных – во второй и характеристик самого субъекта в третьей. Такая подача – «место – время – субъект» – является одним из способов создания динамики, вносящей свою лепту в си-

лу эмоционального воздействия данного поэтического текста на читателя.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что использование текстов англоязычных песен, вошедших в фонд лучших образцов массовой культуры, при изучении ряда тем в рамках курса «Интерпретация текста» целесообразно по целому ряду причин: оно хорошо вписывается в контекст установления субъектно-субъектных отношений, способствует не только приобщению к феноменам иноязычной культуры, но и формированию в целом критического осмысления действительности, что на современном этапе развития общества представляется особенно ценным и актуальным. Несмотря на распространенное скептическое отношение к песенной поэзии, противопоставляемой поэзии культуры элитарной, эта поэзия заслуживает дальнейшего изучения, в том числе и в рамках обозначенного курса, при этом перспективным представляется дополнение методик традиционного анализа когнитивным подходом, позволяющим раскрыть ее потенциал, а также определить пути к объяснению механизмов, лежащих в основе силы воздействия этого вида текста.

1. Доманский Ю. В. Русская рок-поэзия: текст и контекст. М.: Intrada – Изд-во Кулагиной, 2010. 230 с.

2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. Ч. III: Структура текста. Текстобразующие возможности языковых единиц. Факторы текстообразования. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2005. 272 с.

3. Борисова Л. В. Интерпретация текста (проза): учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Выш. шк., 1999. 174 с.

4. The Passenger. URL: <https://www.azlyrics.com/lyrics/iggypop/thepassenger.html> (дата обращения 18.01.2018).

5. Борзова Е. В. Упражнения и задания как главный фактор организации деятельности учащихся в иноязычном образовании // Иностранные языки в школе. 2015. № 7. С. 7–14.

6. Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения 20.01.2018).

7. Misery Machine. URL: <https://www.azlyrics.com/lyrics/marilynmanson/miserymachine.html> (дата обращения 18.01.2018).

8. Семейн Л. Ю., Шихов Г. Л. Метафора в дискурсе современной англоязычной песни // Гуманитарное знание. Серия «Преемственность». Вып. 12. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2011. С. 71–75.

9. Mercedes Benz. URL: <https://www.azlyrics.com/lyrics/janisjoplin/mercedesbenz.html> (Дата обращения 10.01.2018).

10. Blowin' in the Wind. URL: <http://www.agitclub.ru/singout/dylan/song1.htm> (дата обращения 15.01.2018).

11. Bob Dylan. Боб Дилан. Факты о песнях. URL: http://music-facts.ru/song/Bob_Dylan/Blowin_in_the_Wind (дата обращения 28.01.2018).

© Архипов И. Б., Семейн Л. Ю., 2018

УДК 37.018.1

Е. А. Гингель
Е. А. Gingel

ДОСТОЕВСКИЙ КАК СЕМЬЯНИН И ВОСПИТАТЕЛЬ*

В статье, основой которой являются воспоминания жены и дочери писателя, его дневники и письма, формируется представление о Ф. М. Достоевском как о главе семьи, о его подходах к воспитанию детей.

Ключевые слова: семья, супруги, дети, родители, воспитание, семейная жизнь.

DOSTOYEVSKY AS A FAMILY MAN AND UPBRINGER**

In the article, based on the memories of the writer's wife and his daughter, on his diaries and letters, the idea of F.M. Dostoevsky as a head of the family and his approaches to the parenting are formed.

Keywords: family, spouses, children, parents, upbringing, family life.

В жизни Федора Михайловича Достоевского, пережившего восемь месяцев в одиночной камере, смертный приговор на плацу, острог и каторгу, был и счастливый период, когда он обзавелся семьей и собственным домом.

Несмотря на довольно непростой характер, он был очень нежным и заботливым отцом. Воспоминания жены и дочери свидетельствуют об этом. Немало страниц уделяет семейному воспитанию и сам Федор Михайлович в «Дневнике писателя».

* Результаты работы с источниками были обсуждены в ходе Всероссийской научно-практической литературно-краеведческой конференции с международным участием «Достоевские чтения». Омск, 20 – 21 октября 2016 г.

** The results of work with sources were discussed during the All-Russian scientific and practical literary and regional studies conference with international participation «Dostoevsky Readings». Omsk. October 20–21, 2016.

150 лет назад в Санкт-Петербурге в церкви Святой Троицы венчались Федор Михайлович Достоевский и Анна Григорьевна Сниткина. Разница в годах новобрачных серьезная: ей 20, ему 44. Когда еще в юности девушка зачитывалась «Неточкой Незвановой» (с тех пор в семье ее так и звали – Неточка), вряд ли могла она представить, что автор волшебного и щемящего романа станет ей супругом. И догадывался ли немолодой уже писатель, что будет жить с ней счастливо, полнокровно, как никогда ранее не жил? Казалось бы, после каторги и очень сложных личных историй судьба не предвещала счастливой семьи. Но во многом благодаря характеру, любви, самоотверженности Анны Григорьевны семейная жизнь у Федора Михайловича все-таки сложилась. Впоследствии в письме к жене, подруге, помощнице, хранительнице и созидательнице дома и очага Достоевский напишет: «Мой бесценный и бесконечный друг Аня... Ты мое будущее все – и надежда, и вера, и счастье, и блаженство, – все... С этой-то женой да быть несчастливым – да разве это возможно!» [1, с. 41].

И вот Ф. М. Достоевский – «нежнейший семьянин, для которого все происходящее в доме имело большое значение» [2, с. 315]. В своих воспоминаниях Анна Григорьевна пишет о том, что ее «всегда чрезвычайно трогала сердечная забота мужа о своей семье» [2, с. 316].

Накануне появления ребенка, находясь за границей, Достоевский очень волновался, оттого что не знал итальянского, и стал обдумывать: если жена начнет рожать и потеряет сознание, то он не сможет объясняться с врачами. Поэтому супруги уехали в Германию, немецким Федор Михайлович владел хорошо, даже перевел «Разбойников» Шиллера.

В Дрездене в семье Достоевских в 1869 г. родилась дочь Любовь Федоровна, позже, в 1871 г., уже в Петербурге – сын Федор Федорович.

А. Г. Достоевская вспоминает: «С появлением на свет ребенка счастье снова засияло в нашей семье. Федор Михайлович был необыкновенно нежен к своей дочке, возился с нею, сам купал, носил на руках, убаюкивал и чувствовал себя настолько счастливым, что писал критику Н. Н. Страхову: “Ах, зачем вы не женаты, и зачем у вас нет ребенка, многоуважаемый Николай Николаевич. Клянусь вам, что в этом $\frac{3}{4}$ счастья жизненного, а в остальном разве одна четверть”» [2, с. 195].

Достоевский очень любил дочь и проявлял к ней большую нежность. 14 (26) декабря 1869 г. он писал своей племяннице С. А. Ивановой: «Не могу вам выразить, как я ее люблю <...> Девочка здоровая, веселая, развитая не по летам (т. е. не по месяцам), все поет со мной, когда я ей запую, и все смеется; довольно тихий некапризный ребенок. На меня похожа до смешного, до малейших черт» [3, с. 5]. Сходство с собой он видит и в сыне. «У Феди мой <характер>, мое простодушие, – отмечает Достоевский в письме к А. Г. Достоевской от 15 (27) июля 1876 г. – Я ведь этим только, может быть, и могу похвалиться, хотя знаю, что ты про себя, может быть, не раз над моим простодушием смеялась» [1, с. 231].

Когда двухлетняя Люба сломала ручку и она неправильно срослась, девочку пришлось подвергнуть операции. Родителей выслали из операционной. «"Будем молиться

и просить помощи Божией, Господь нам поможет!" – прерывающимся голосом сказал мне муж. Мы опустились на колени и никогда, может быть не молились так горячо, как в эти минуты» [2, с. 169].

Сохранилось 11 записок десятилетней Любы к отцу и две записки Достоевского к дочери: «Милая Лиля, папа тебя очень любит и пишет тебе из Москвы. Веселись и играй, об тебе думаю и тебя целую. Твой папа» (Письмо 26 апреля 1874 г.) [3, с. 5]. Во втором письме Достоевский пишет из Бад-Эмса в Старую Руссу: «Милый ангел мой Лиличка, целую тебя, и благословляю, и очень люблю. Благодарю за то, что ты пишешь мне письма. Прочту и поцелую их и о тебе подумаю каждый раз, как получу. Здесь мне скучно без вас, и никого у меня знакомых, так что все молчу и боюсь, что разучусь говорить. Недели через три к вам приеду. Милая Лиля, слушайся маму и с Федей не ссорься. Да и не забывайте оба учиться. Молюсь об вас всех Богу и прошу вам здоровья. Передай от меня поклон батюшке, да поцелуй за меня Федю. Пожалуйста, слушайтесь все маму и не огорчайте ее. До свиданья, милая Лиличка, очень люблю тебя. Поцелуй маму. Твой папа Ф. Достоевский» (Письмо 7 (19) августа 1879 г.) [3, с. 5–6].

Писатель должен был ездить каждый год лечиться в Эмс и очень скучал в Германии без семьи: «...он думал о нас при виде маленьких немцев, весело разъезжавших на осликах, и мечтал, чтобы и его дети могли так развлекаться. Возвращаясь в Старую Руссу, Достоевский часто рассказывал нам о маленьких немецких осликах, чтобы нас повеселить» [3, с. 148].

Воспитательный опыт Федора Михайловича во многом складывался из впечатлений его детских лет. Жена Достоевского говорила, что ее муж любил вспоминать о своем счастливом и безмятежном детстве и на всю жизнь сохранил о нем светлую память. «Из дома родительского вынес я лишь драгоценные воспоминания, ибо нет драгоценнее воспоминаний у человека, как от первого детства его в доме родительском», – в эти слова старца Зосимы из романа «Братья Карамазовы» Достоевский вложил отголоски собственных детских впечатлений [4, с. 299].

Отец писателя, Михаил Андреевич, любил своих детей и умел их воспитывать. Своим восторженным идеализмом и стремлением к прекрасному писатель больше всего обязан отцу и домашнему воспитанию. В «Дневнике писателя» он отмечает: «Я происходил из семейства русского и благочестивого. С тех пор, как я себя помню, я помню любовь ко мне родителей. Мы в семействе нашем знали Евангелие чуть не с первого детства. Мне было всего лишь десять лет, когда я уже знал почти все главные эпизоды русской истории из Карамзина, которого вслух по вечерам читал нам отец. Каждый раз посещение Кремля и соборов московских было для меня чем-то торжественным» [5, с. 25].

Писатель следил за религиозно-нравственным развитием своих детей и указывал на громадное универсально-воспитательное воздействие Священного Писания. С детства книга с прекрасными картинками под названием «Сто священных историй Ветхого и Нового завета» была у писателя, по ней он учился читать, а потом всегда держал у себя на полке и хранил как драгоценную память.

Достоевский любил молиться вместе со всей семьей. Анна Григорьевна рассказывает: «В девять часов детей наших укладывали спать, и Федор Михайлович непременно приходил к ним “благословить на сон грядущий” и прочитает вместе с ними “Отче наш”, “Богородицу” и свою любимую молитву “Все упование мое на Тя возлагаю, Мати Божия, сохрани мя под кровом Твоим!”» [2, с. 289]. Об этом вспоминает и дочь Люба: он «заходил в детскую пожелать нам спокойной ночи, благословить и прочитает с нами короткую молитву Богородице, ту самую, которую его заставляли читать родители, когда он был ребенком» [3, с. 148].

Очень любил Федор Михайлович Пасхальное ночное богослужение. Дети обычно не бывали на этой наполненной великой радостью службе. Но писатель непременно захотел показать дочери это дивное богослужение, когда ей едва исполнилось девять лет. «Он поставил меня на стул, чтобы я могла следить за ходом службы, и, приподнимая меня повыше, объяснял смысл этих прекрасных обрядов» [3, с. 155].

Известно, что воспитание пасынка Павла (сына первой жены М. Исаевой) было неудачным. Поэтому Федор Михайлович постарался приложить все усилия, чтобы воспитание его собственных чад достигло цели. Он начал заниматься детьми слишком рано и достаточно много времени уделял им, наверное, знал, что ему не суждено увидеть, как вырастут Люба и Федя, и спешил заронить в их восприимчивые души хорошие мысли и чувства. Для этой цели он избрал то же средство, которое раньше избрал его отец – чтение великих писателей. Дочь запомнила первый из литературных вечеров, которые впоследствии отец регулярно устраивал для них.

Писатель читал детям повести Пушкина, кавказские поэмы Лермонтова, «Тараса Бульбу» Гоголя. После того как их литературный вкус был более или менее выработан, он стал читать стихотворения Пушкина и Алексея Толстого – двух русских поэтов, которых больше всего любил. Достоевский читал их удивительно, и в особенности одно из них он не мог читать без слез – стихотворение Пушкина «Бедный рыцарь» [3, с. 152].

«Когда отец уезжал или работа не позволяла ему делать это самому, он просил жену читать детям произведения Вальтера Скотта и Диккенса – этого “великого христианина”, как он называет его в “Дневнике писателя”. Во время обеда он спрашивал детей об их впечатлениях и восстанавливал целые эпизоды из этих романов» [3, с. 154].

«На пасхальных праздниках в Соляном городке состоялось литературное чтение в пользу Фребелевского общества, на нем Федор Михайлович прочел “Мальчика у Христа на елке”. Ввиду того, что праздник был детский, муж пожелал взять на него и своих детей, чтобы они могли услышать, как он читает с эстрады, и увидеть, с какою любовью встречает его публика. <...> Федор Михайлович оставался до конца праздника, расхаживая со своими детьми по залам, любясь на игры детей и радуясь их восхищению доселе невиданными зрелищами» [2, с. 355].

В семье писателя не пренебрегали и театром. «В России в ту пору было принято, что родители водили своих детей в балет. Достоевский не был любителем балета и никогда не посещал его, он предпочитал оперу. Сам очень

любил оперу Глинки “Руслан и Людмила” и детям привил эту любовь» [3, с. 153].

Достоевский стремился к хорошим и душевным отношениям в своей семье. А. Г. Достоевская отмечает: «У мужа было какое-то особое умение разговаривать с детьми, войти в их интересы, приобрести доверие (и это даже с чужими, случайно встречавшимися детьми) и так заинтересовать ребенка, что тот мигом становился весел и послушен. Объясняю это его всегдашнюю любовь к маленьким детям, которая подсказывала ему, как в данных обстоятельствах следует поступать» [2, с. 333].

Для поддержания веселой атмосферы писатель находил время на интересные развлечения детей, а также старается привнести в дом чувства праздника и веселья. Достоевский одаривал детей гостинцами и всегда привозил из-за границы чудесные подарки.

«Если у Достоевского были деньги, он покупал в лучшей кондитерской Петербурга коробку конфет или выбирал виноград и груши в лучшем гастрономическом магазине города. Он всегда покупал самое лучшее и ненавидел случайные или дешевые покупки» [3, с. 148].

«Обычно это были чудесные и дорогие вещи, выбранные с большим вкусом. В противоположность родителям, одевающим своих дочерей в голубое или розовое, он выбирал платья цвета морской волны. Цвет морской волны был его любимым цветом, и он часто одевал героинь своих романов в одежду этого цвета» [3, с. 148].

В воспитании своих детей Федор Михайлович придавал большое значение ярким и светлым впечатлениям. По свидетельству жены, Федор Михайлович, чрезвычайно нежный отец, постоянно думал, чем бы потешить своих деток, особенно он заботился об устройстве елки. «Елка 1872 года была особенная: на ней наш старший сын, Федя, в первый раз присутствовал “сознательно”, – пишет А. Г. Достоевская. – Елку зажгли пораньше, и Федор Михайлович торжественно ввел в гостиную своих двух птенцов. <...> Мы с мужем долго сидели и вспоминали подробности нашего маленького праздника, и Федор Михайлович был им доволен, пожалуй, больше своих детей» [2, с. 255].

Достоевский-отец заботился как о духовном, так и о материальном состоянии детей. В 1879 г., незадолго до смерти, он писал жене о покупке имения: «Я все, голубчик мой, думаю о моей смерти сам и о том, с чем оставляю тебя и детей... Ты не любишь деревни, а у меня все убеждения, что деревня есть капитал, который к возрасту детей утроится... Это будущее наших детей... За деток и за судьбу их тревожу» [1, с. 378].

В ожидании священника, приглашенного для совершения таинства последней исповеди и причастия, он простился с женой и детьми, благословил их. Сыну Федору Достоевский перед кончиной передал евангелие, которое подарили ему жены декабристов в Тобольске и с которым он не расставался впоследствии [6, с. 301].

Достоевский был убежден, что детские души требуют непрерывного и неустанного соприкосновения с родительскими душами, требуют, чтобы они были для них предметом любви, и уважения, и подражания.

Так на основе воспоминаний и писем складывается впечатление о Ф. М. Достоевском как о главе семьи,

формируется представление о его подходах к воспитанию детей, открываются новые грани многосложного характера писателя.

1. Достоевский Ф. М., Достоевская А. Г. Переписка. М. : Наука, 1979. 384 с.
2. Достоевская А. Г. Воспоминания. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. 480 с.
3. Достоевская Л. Ф. Достоевский в изображении своей дочери. Первое полное русское издание. СПб. : Изд-во «Андреев и сыновья», 1992. 248 с.

4. Достоевский: сочинения, письма, документы: Словарь-справочник / сост. Г. К. Щенников; науч. ред. Г. К. Щенников, Б. Н. Тихомиров. СПб. : Изд-во «Пушкинский Дом», 2008. 467 с.

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

6. Лосский Н. О. Достоевский и его христианское миропонимание // Русские эмигранты о Достоевском. СПб. : Изд-во «Андреев и сыновья», 1994. С. 291–315.

© Гингель Е. А., 2018

УДК 378.172

М. Л. Двойнин, А. М. Двойнин
M. L. Dvoinin, A. M. Dvoinin

БЕЗОПАСНОСТЬ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗА

SAFETY OF PHYSICAL CULTURE LESSONS WITH UNIVERSITY STUDENTS

В статье обсуждаются факторы, влияющие на безопасность занятий физической культурой со студентами вуза. Выявляются основные причины травматизма на занятиях физической культурой. Физическая нагрузка рассматривается как базовый фактор безопасности занятий. Безопасность обеспечивается врачебным контролем, а также текущим контролем за физическим состоянием занимающихся студентов. Утверждается, что оптимизация физической нагрузки должна учитывать не только возможности организма спортсменов, но социально-психологические факторы: индивидуальные особенности личности и характер взаимоотношений в спортивном коллективе.

The article discusses the factors that affect the safety of physical education with university students. The main causes of traumatism in physical education are revealed. Physical load is considered as the basic factor of occupational safety. Security is provided by medical supervision, as well as current monitoring of the physical condition of students. It is argued that the optimization of physical activity should take into account not only the capabilities of the athlete's organism, but also socio-psychological factors: individual personality characteristics and the nature of the relationship in the sports team.

Keywords: physical culture, traumatism, health, physical activity, medical control, relationships in a sports team.

Ключевые слова: физическая культура, травматизм, здоровье, физическая нагрузка, врачебный контроль, взаимоотношения в спортивном коллективе.

Одним из средств общекультурной профессиональной подготовки студентов является физическая культура. В вузе она представлена в качестве учебной дисциплины и разнообразных внеучебных мероприятий (секции, тренажерный зал, тренировки и соревнования, фестивали ГТО, научные конференции и др.)

Очевидно, что обращение к теме безопасности занятий физической культурой обусловлено спецификой предмета. Преподаватель физической культуры несет ответственность не только за реализацию учебной программы, но и за охрану жизни, здоровья студентов [1; 2; 3; 4]. К сожалению, на занятиях и соревнованиях случаются травмы разной степени тяжести.

На основе имеющихся в научной литературе данных [1; 5; 6; 7; 8] и нашего многолетнего опыта работы можно обобщить *причины травматизма на занятиях физической культурой*.

1. Организационные недостатки при проведении занятий и соревнований. Это нарушения инструкций о мерах безо-

пасности при проведении занятий, соревнований; неправильное составление программы соревнований, нарушение их правил; ошибки в размещении участников, судей и зрителей при проведении соревнований; нарушение однородности комплектования групп (подготовленность, возраст, пол), многочисленность групп.

2. Недостаточное материально-техническое оснащение спортивных залов и площадок, отсутствие зон безопасности и качественного оборудования, жесткое покрытие легкоатлетических дорожек, неровность футбольных полей, неправильно выбранные трассы для кроссов и лыжных гонок, плохое снаряжение занимающихся (одежда, обувь, защитные приспособления), их несоответствие особенностям вида спорта.

3. Ошибки в методике преподавания, отсутствие индивидуального подхода, недостаточный учет состояния здоровья, половых и возрастных особенностей, физической и психологической подготовленности студентов, пренебрежительное отношение к разминке, страховке и само страхов-

ке, частое применение максимальных или форсированных нагрузок, перенос средств и методов тренировки квалифицированных спортсменов на студентов с низким уровнем физической подготовленности.

4. **Неудовлетворительное санитарно-гигиеническое состояние спортивных залов:** плохая вентиляция и освещение мест занятий, низкая температура воздуха, дефицит вспомогательных помещений.

5. **Недостаточный уровень педагогического мастерства и воспитанности студентов,** низкая квалификация судей, вредные привычки, нарушение спортивного режима.

6. **Отсутствие систематического медицинского контроля,** допуск к занятиям и соревнованиям студентов без прохождения врачебного осмотра, после заболеваний и травм.

Сказанное позволяет судить о многоаспектности проблемы травматизма на занятиях физической культурой. Нам представляется необходимым, чтобы ответственные за безопасность обучающихся (преподаватели, тренеры) обращали внимание как на физическое состояние студентов, так и на психологический климат на занятиях. Прокомментируем этот тезис.

Исходя из сущности физкультурно-спортивной деятельности, можно считать воздействующую на организм и вызывающую соответствующие физиологические сдвиги нагрузку одним из важных факторов безопасности занятий.

Для определения величины физиологической нагрузки широко используется показатель частоты сердечных сокращений (далее – ЧСС); он напрямую зависит от интенсивности физической нагрузки и дает оперативную информацию о реакции организма на нагрузку для регулирования ее величины [9; 10].

Физиологи выделяют 4 зоны интенсивности физической нагрузки.

Нулевая зона характеризуется аэробным режимом энергетических процессов при ЧСС до 130 уд/мин. При такой интенсивности не возникает кислородного долга, поэтому тренировочный эффект может обнаружиться лишь у слабоподготовленных студентов. Такая нагрузка целесообразна в разминке при восстановлении после большой нагрузки или при активном отдыхе.

Первая зона интенсивности (130–150 уд/мин) типична для начинающих спортсменов. Во второй тренировочной зоне (150–180 уд/мин) подключаются анаэробные механизмы энергообеспечения мышечной деятельности. Порогу анаэробного обмена соответствует ЧСС 150 уд/мин. В третьей тренировочной зоне (более 180 уд/мин.) совершенствуются анаэробные механизмы на фоне значительного кислородного долга. Частота пульса перестает быть информативным показателем дозирования нагрузки, повышается роль биохимических реакций крови и ее состава, уменьшается время отдыха сердечной мышцы, что приводит к снижению ее сократительной силы.

В связи со сказанным неотъемлемой частью занятий по физической культуре и спорту является врачебный контроль – комплексное медицинское обследование физического развития и функциональной подготовленности занимающихся физическими упражнениями. Цель врачебного контроля – изучить состояние здоровья и влияние на организм физических нагрузок (см. об этом, например: [11]).

Своевременный и качественный врачебный контроль является важным условием обеспечения безопасности занятий физической культурой со студентами в вузе.

Первичное обследование предусматривается перед началом занятий на 1-м курсе. На основании его результатов для студентов дневного обучения решается вопрос о допуске к практическим занятиям по физической культуре, участию в спортивных секциях и соревнованиях.

Повторное обследование студентов всех курсов, необходимо проводить ежегодно, а для занимающихся спортом – в зависимости от вида спорта и квалификации 3–4 раза в год. Студенты, отнесенные по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, должны проходить повторный медицинский осмотр не реже 1 раза в семестр.

Дополнительные врачебные обследования позволяют исключить участие в спортивных соревнованиях студентов, которым противопоказана соревновательная нагрузка, установить разумный режим нагрузок и отдыха, определить состояние здоровья и уровень функциональной подготовленности на данный момент.

В целях обеспечения безопасности будущие участники соревнований должны пройти дополнительное врачебное обследование за 2–3 дня до начала соревнований. Участники массовых физкультурно-спортивных мероприятий, проводимых внутри вуза, а также участники соревнований по стрельбе, шахматам, шашкам и т. п. могут быть допущены до соревнований на основании результатов первичного или повторного осмотра.

После окончания врачебного обследования составляется медицинское заключение, которое включает в себя оценку физического развития, состояния здоровья, функционального состояния и подготовленности обследуемых; рекомендации по режиму и методике занятий; показания и противопоказания; лечебные и профилактические назначения.

Врачебный контроль проводится по общей схеме с включением тестирования, осмотра, антропометрических данных и, по необходимости, консультации врачей-специалистов (уролога, гинеколога, терапевта, травматолога и др.). На основании данных врачебного освидетельствования занимающихся по программе физического воспитания распределяют на три медицинские группы: основную, подготовительную и специальную.

Помимо врачебного контроля, безопасность занятий физической культурой обеспечивает текущий контроль за физическим состоянием занимающихся студентов.

Преподаватели и сами студенты должны обращать внимание на внешние признаки утомления и оперативно контролировать эффективность нагрузки. Примерная схема внешних признаков утомления организма приведена в таблице.

Если про необходимость учета индивидуальных особенностей личности спортсменов написано достаточно много, то взаимоотношения в спортивном коллективе нечасто рассматриваются в контексте обеспечения безопасности занятий физической культурой. При этом благоприятные, доверительные, эмоционально насыщенные отношения между спортсменами и тренером способствуют более точному и внимательному выполнению спортсменами инструкций, а также тщательному контролю тренера за физическим состоянием воспитанников. В конечном итоге это влияет на общую безопасность занятий.

Внешние признаки утомления организма (обобщено по [12])

Признаки	Степени утомления		
	Малая	Средняя	Большая
Окраска лица	Без изменений или небольшое покраснение	Значительное, но быстро проходящее покраснение	Сильное медленно проходящее покраснение или побледнение, посинение губ
Потливость	Отсутствие или небольшое выступление пота на лбу и груди	Значительная потливость верхней части туловища	Большая потливость всего тела
Дыхание	Слегка учащенное, ровное	Значительно учащенное, иногда чередующееся с глубокими вдохами	Резко учащенное, поверхностное и аритмичное
Осанка, точность выполнения движений	Осанка не изменена	Для удержания осанки требуется некоторое напряжение	Желание сесть или облокотиться, тремор, значительное ухудшение точности движений
Внимание, интерес к занятию, активность	Занятие интересует и стимулирует активность	Внимание снижено, активность уменьшена	Отсутствие внимания, интереса, рассеянность
Речь, мимика	Без изменений	Несколько затруднена	Крайне затруднена, угнетенное выражение лица
Самочувствие, настроение	Бодрость, усталость не чувствуется, настроение хорошее	Чувствуется усталость, учащенное сердцебиение, тяжесть в ногах	Сильная усталость, возможны головокружение, боль в сердце, тошнота, настроение подавленное

Неоднократно отмечалось, что субъективная величина физической нагрузки тесно связана с социально-психологическими феноменами [12; 13; 14], поэтому безопасность занятий физической культурой должна обеспечиваться оптимизацией нагрузки с учетом индивидуальных особенностей личности студентов и взаимоотношений в спортивном коллективе.

Однако важно принимать во внимание, что данные взаимоотношения не всегда бывают благоприятными. Нередко они характеризуются недопониманием, эмоциональной холодностью и конфронтационными моментами, что может быть обусловлено спецификой спортивной деятельности, ее нацеленностью на спортивный результат, соперничеством, соответствующим стилем общения. В качестве примера приведем один фрагмент экспериментального исследования.

В этом фрагменте изучался характер отношений спортсменов к тренеру в студенческих командах по легкой атлетике. Были использованы методы наблюдения, беседы, а также опросник Ю. Л. Ханина и А. В. Стамбулова «ТС-1» [15]. Последний позволяет выявить три компонента в отношении спортсменов к тренеру: гностический (как оцениваются профессиональные качества тренера), эмоциональный (симпатичен ли тренер спортсмену), поведенческий (как складывается реальное взаимодействие тренера и спортсмена).

Участники исследования.

Команда «А»: 9 человек (6 юношей и 3 девушки). Возраст 17–23 года. Стаж занятий спортом 2–4 года. Пять человек являются кандидатами в мастера спорта, четыре человека имеют первый взрослый разряд.

Команда «Б»: 9 человек (все юноши). Возраст 18–22 года. Стаж занятий спортом 2–4 года. Четыре человека имеют первый взрослый разряд, пять человек – второй разряд.

Команда «А»

Группировка отношений по их качеству показала, что в команде преобладают два полярных уровня отношений. Как очень благоприятное отношение спортсменов к тренеру оценивается у четырех членов команды (номера 1, 2, 6, 8). Данные спортсмены имеют высокое спортивное мастерство и большой стаж занятий в группе. Им тренер уделяет много внимания.

Крайне неблагоприятными оказались отношения с тренером у пяти спортсменов (гностический и эмоциональный компонент) – под номерами 3, 4, 5, 7, 9. Данные спортсмены занимаются второй год у этого тренера и имеют второй взрослый разряд. Достаточно благоприятными назвали свои отношения с тренером четыре спортсмена по эмоциональному (номер 8) и поведенческому (номера 3, 6, 7) компонентам. На среднем уровне по поведенческому компоненту находятся отношения с тренером у спортсмена под

номером 4. Отношения с тренером ниже среднего наблюдаются у спортсменов под номерами 7 (гностический компонент), 4 (эмоциональный) и 5, 9 (поведенческий).

Команда «Б»

Дифференцированная оценка отношений показала, что они достаточно благоприятны по гностическому компоненту – у шести спортсменов под номерами 2, 4, 5, 6, 7, 9; по поведенческому – у четырех спортсменов (номера 2, 3, 7, 9); по эмоциональному – у одного члена команды (номер 7).

Очень благоприятными отношения с тренером считают два спортсмена: под номерами 1, 3 (гностический компонент), четыре – под номерами 1, 2, 5, 8 (эмоциональный компонент) и два – под номерами 1, 5 (поведенческий компонент). Три спортсмена оценили отношения с тренером как находящиеся на среднем уровне. Ниже среднего оказались отношения с тренером у спортсменов под номерами 3, 4 (эмоциональный компонент).

В целом взаимоотношения в спортивной команде определяют стиль и тон коллектива. Взаимоотношение тренера и спортсменов являются системообразующими, смысловыми характеристиками групповой спортивной деятельности. На этом фоне совершенствуются функциональные возможности спортсменов, формируются физические качества и двигательные навыки. Из приведенных результатов следует, что в команде А ввиду наличия у четырех спортсменов крайне неблагоприятных отношений с тренером (в гностическом и эмоциональном аспекте) существует риск небезопасности занятий физической культурой. Неблагоприятный эмоциональный фон, недопонимание могут стать фактором неоптимальной и травмоопасной физической нагрузки.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

1. Здоровьесбережение и профилактика травматизма являются важнейшей задачей образовательного процесса в вузе. Обеспечение безопасности занятий физической культурой и спортом требует системного комплексного подхода. Своевременный и качественный врачебный контроль за здоровьем и готовностью студентов к нагрузке, а также текущий контроль за их физическим состоянием во время занятий являются базовыми условиями безопасности занятий физической культурой в вузе.

2. Ведущую роль в регуляции поведения и формировании личности студента играют социальные детерминации. Воздействие физической нагрузки на организм не прямолинейно, а опосредствовано взаимоотношением человека с окружающим миром, целями и содержанием совместной деятельности с другими людьми. Оптимизация физической нагрузки для обеспечения безопасности занятий физической культурой со студентами должна осуществляться не только на *организменном уровне* («стимул – реакция»), но и затрагивать *социально-психологический уровень*: индивидуальные особенности личности (ценностные ориентации, интересы, доминирующую мотивацию и др.) и характер взаимоотношений в спортивном коллективе.

3. Научно обоснованная организация физкультурно-спортивной деятельности в вузе предполагает формирование у занимающихся физической культурой студентов ценностных ориентаций на здоровый образ жизни и здоровьесбережение. В систему данных ориентаций важно заложить значимость соблюдения техники и мер безопасности занятий физической культурой.

1. Двойнин М. Л., Смирнова Е. И., Струкова Л. Г. Безопасность занятий физической культурой со студентами педагогического вуза : учеб. пособие. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2013. 114 с.

2. Киселев П. А. Меры безопасности на уроках физкультуры: Все для учителя физической культуры. Волгоград : Экстремум, 2004. 236 с.

3. Кузнецов В. С., Колодницкий Г. А. Физическая культура: Безопасность уроков, соревнований и походов : метод. пособие. М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. 96 с.

4. Муравьев В. А., Созинова Н. А. Техника безопасности на уроках физической культуры : учеб. пособие. М. : СпортАкадемПресс, 2001. 96 с.

5. Бреев М. П. Профилактика травматизма на занятиях физической культурой: методическое пособие для учителей физической культуры и администрации школ. Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. 48 с.

6. Давыдов В. Ю. Меры безопасности на уроках физической культуры : учеб.-метод. пособие. М. : Совет. спорт, 2007. 140 с.

7. Маслеников М. М. Техника безопасности и охрана здоровья при оборудовании и эксплуатации спортивных залов и площадок в общеобразовательных учреждениях: практ. пособие. М. : АРКТИ, 2006. 88 с.

8. Юферев С. Б. Общая профилактика травматизма на занятиях физкультурой // Здоровье спортсмена. 2008. № 4. С. 34.

9. Физическая культура : учеб. пособие / под ред. В. А. Коваленко. М. : Изд-во АСВ, 2000. 432 с.

10. Фурманов А. Г. Оздоровительная физическая культура : учеб. для студентов вузов. Минск : Тесей, 2003. 528 с.

11. Физическая культура студента: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Вилenskого. М. : Гардарики, 2001. 447 с.

12. Физическая культура студента : учеб. / под ред. В. И. Ильинича. М. : Гардарики, 2003. 448 с.

13. Коломейцев Ю. А. Взаимоотношения в спортивной команде. М. : Физкультура и спорт, 1984. 128 с.

14. Психологическая теория коллектива / под ред. А. В. Петровского. М. : Педагогика, 1979. 240 с.

15. Ханин Ю. Л. Психология общения в спорте. М. : Физкультура и спорт, 1980. 208 с.

© Двойнин М. Л., Двойнин А. М., 2018

**ПРОБЛЕМА ИМИДЖА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
(на примере образовательных
организаций Омского муниципального
района Омской области)**

В статье анализируется влияние публикационной активности образовательных учреждений муниципального района на формирование их имиджа в представлении различных целевых групп.

Ключевые слова: имидж, образовательная организация, коммуникации, СМИ, медиaprостранство.

**THE PROBLEM OF EDUCATIONAL
ORGANIZATIONS IMAGE
(on the example of educational
organizations of Omsk municipal district
of Omsk region)**

The article analyzes the influence of the publication activity of educational institutions of the municipal district on the formation of their image in the representation of various target groups.

Keywords: image, educational organization, communications, media, media space.

Имидж возникает в результате восприятия общественностью комплекса коммуникационных сообщений, генерируемых образовательной организацией и переданных по каналам коммуникации. Обычно разные целевые группы неоднозначно воспринимают организацию. Создание благоприятного имиджа образовательных учреждений и достижение лояльности ближайшего социума – основная цель управления внешними и внутренними коммуникациями организации.

В рамках нашего исследования среди различных каналов коммуникации образовательного пространства Омского муниципального района, обладающих доверием и массовой востребованностью среди местного населения, мы остановились на газете «Омский пригород». Акцент на районной прессе сделан еще и потому, что по кругу тем она наиболее близка сельскому жителю. Известно, что, хотя медийный рынок перенасыщен изданиями, лидерами рейтинга читаемости остаются универсальные по тематике местные газеты. «В сельской местности именно муниципальные печатные СМИ скрепляют разнородное население со всеми его противоречивыми интересами в некое целое, что позволяет ему адаптироваться к происходящим изменениям» [1, с. 8]. По мнению Л. Н. Федотовой, для депрессивных локалитетов местная общественно-политическая газета власти самым фактом своего существования поддерживает локальную идентичность и солидарность. «Включенность в аудиторию день ото дня формирует непроизвольный механический тип единения, хотя содержание прямо к этому и не призывает. Здесь в основе – эффект повторения», – пишет автор [2, с. 65–66].

Омский район Омской области в целом – муниципалитет, конечно, не депрессивный. Однако из-за географической протяженности некоторые поселения испытывают проблемы с транспортным обеспечением, имеют ограничения доступа к интернету, а значит, и к электронным СМИ.

Большую популярность в медиaprостранстве района имеют тема детства, образовательные, культурные и спортивные события. Образовательные учреждения часто обра-

щаются к средствам массовой информации для освещения тех или иных школьных событий. Некоторые работники школ делают это вполне осознанно, чтобы не только пополнить собственное учительское портфолио, но и портфолио детей, а также сформировать положительный имидж своего учреждения. Другие же не считают информационное сопровождение своей деятельности обязательным и не прилагают к этому особых усилий.

Стоит сказать, что исследований эффективности данной работы в Омском районе никто не проводил, между тем важно понять, способна ли информационная активность сформировать положительное мнение населения о конкретном образовательном учреждении и оказать влияние на его имидж.

Эмпирическую базу нашего исследования составили 102 публикации 2016 г. в газете «Омский пригород» и на официальном сайте Омского района, в которых освещалась деятельность образовательных организаций.

Целью представленного в статье фрагмента исследования стало выявление обусловленности имиджа образовательной организации ее местом в медиaprостранстве. Для достижения цели проведены количественный и качественный анализ публикаций об учреждениях образования Омского района, а также сравнительный анализ полученных данных с результатами экспертной независимой оценки качества образования (далее – НОК).

В рейтинге, составленном по результатам НОК, оказались 19 образовательных учреждений Омского района: школы Подгородная, Горячеключевская, Новоомская, Пушкинская, Сибирская № 1 и № 2, Ульяновская, Иртышская, Ключевская, Богословская, Дружинская, Усть-Заостровская, Речная, Лузинская № 1 и № 2, Путинцевская, Харинская, Троицкая и Магистральная.

Основными методами изучения эмпирического материала служили количественный анализ и контент-анализ публикаций. В качестве методов также применялись анализ, логическое сравнение, обобщение.

Количественный анализ показал, что в медиaprостранстве района в 2016 г. максимально освещали свою деятельность

педагоги следующих школ: Новоомской (21*), Сибирской № 1 (19), Богословской (12) Сибирской № 2 (12), Иртышской (10), Дружинской (10), Троицкой (10), Лузинской № 2 (10), Ключевской (10). Остальные школы в указанном информационном пространстве оказывались несколько реже: Пушкинская и Усть-Заостровская упоминались 8 раз, Речная – 6, Лузинская № 1 – 5, Горячеключевская и Речная – 6, Ульяновская – 4, Подгородная – 3. Совсем не попали в районные СМИ Путинцевская и Харинская школы.

Прокомментируем некоторые позиции списка. Прежде всего видно, что в лидерах по числу упоминаний находятся школы Сибирская № 1 и № 2. Журналисты и самодеятельные авторы рассказывали о достижениях учащихся в различных олимпиадах, научно-практических конференциях и конкурсах, об их участии в праздничных и спортивных мероприятиях. Школьники создавали социальные и бизнес-проекты, работали волонтерами, участвовали в митингах, слете отрядов юных инспекторов движения.

Надо сказать, что информационная активность данных учреждений обусловлена рядом факторов. Во-первых, Ростовка, где находятся эти школы, является административным центром Омского района. На территории села проводятся многие районные мероприятия. В селе с советских времен сохранена вся социальная инфраструктура. В Ростовке помимо двух общеобразовательных школ и детского сада продолжают развиваться учреждение дополнительного образования «Ровесник» с массой кружков и студий, школа искусств, спортивный комплекс, прекрасный Дом культуры районного значения. Здесь же недавно открылась первая в районе модульная библиотека. Иначе говоря, в селе для разностороннего развития детей созданы все условия, что не может не сказаться на учебных результатах школьников. Ребята побеждают на предметных олимпиадах, занимаются самостоятельными научными исследованиями и т. д. Самые значительные достижения становятся известны широкой общественности, причем во многом благодаря районной прессе.

Во-вторых, сибирские школы, находясь в равных условиях, негласно конкурируют между собой, в результате чего каждому учреждению приходится ежегодно доказывать родителям будущих первоклассников, что именно эта школа лучше, что в ней работают более профессиональные педагоги и что здесь больше возможностей для наиболее всестороннего развития детей. Заметим, что в рейтинге образовательных организаций Омского района по удовлетворенности потребителей качеством предоставления услуг, созданном по результатам НОК, обе школы оказались на одном – пятом – месте.

Сравнивая результаты нашего исследования с данными НОК, обнаруживаем, что в среднем ежемесячное появление в медиапространстве района способствовало накоплению позитивной информации об учреждениях. Пятый результат свидетельствует о том, что ростовские родители одинаково хорошо относятся как к той, так и другой школе, доверяют педагогам и редко идут на конфликт. В целом можно сказать, что у школ уже сформирован положительный имидж, а ежемесячное информационное

сопровождение не что иное, как поддерживающая имидж информационная кампания.

Количественным лидером районного инфополя стала Новоомская школа. В отличие от сибирских, новоомские школьники стали популярны благодаря участию в различных культурно-спортивных мероприятиях, волонтерских акциях, а также в благоустройстве села. В статьях рассказывалось и о педагогах-участниках конкурсов профессионального мастерства. Весомым инфоповодом местного уровня стала победа одной талантливой ученицы на районном конкурсе «Ученик года–2016» и ее высокие результаты на предметных олимпиадах, интеллектуальных турнирах. В рейтинге НОК Новоомская школа занимает почетное 3 место.

Четвертое место в рейтинге НОК получила Пушкинская средняя школа. Образовательное учреждение дает качественные предметные знания, хорошо выполняет воспитательную функцию, что и подтверждает опрос общественного мнения. Имидж школы сформирован годами добросовестного труда. Его поддерживают сотни успешных выпускников, теперь достойных, состоявшихся людей. В медиапространство 2016 г. школа вошла благодаря 8 публикациям, в двух из которых говорится о представителе администрации учреждения, активном лидере ассоциации молодых педагогов.

Горячеключевская средняя школа в рейтинге получила второе место – наглядное свидетельство доверия родителей к образовательному учреждению и благоприятного климата в педагогическом коллективе; всего шесть небольших упоминания об учреждении за год пока общую картину не меняют.

Первое место рейтинга НОК получила Подгородная начальная школа, известная читателям пригорода только в связи с дендропарком им. Н. И. Грибанова и фестивалем художественного слова, который проводится в его честь. Чем же можно объяснить такой высокий рейтинг учреждения? Подгородка – село маленькое, и начальная школа – единственное место, где малышами действительно занимаются, где их развивают, где им устраивают досуг и праздники. Местная общественность высоко оценивает работу педагогов, и для подтверждения их высокого статуса нет необходимости в публикациях. Жаль только, что о таких преданных делу людях слишком мало знают в районе и за его пределами.

Отдельно стоит отметить, что в конце рейтинга оказались школы, у которых, судя по независимой оценке экспертов, коммуникации с местным населением недостаточно хорошо выстроены. 14-е и 15-е места заняли лузинские школы № 1 и № 2 – учреждения с прекрасным педагогическим коллективом, хорошей материально-технической базой. Ученики школы также достойны стать героями газетных материалов как способные и очень активные ребята. К сожалению, информационное сопровождение успехов школ в течение года было явно недостаточным.

16-е и 17-е места рейтинга заняли вообще отсутствующие в медиапространстве Путинцевская и Харинская основные школы, а 18-е и 19-е места – Троицкая и Магистральная средние школы. При этом 10 упоминаний о Троицкой школе не должны вводить в заблуждение. Половина публикаций было связано с именем молодого талантливого педагога

* В скобках указано количество публикаций.

Армине Гайковны Манукян, с ее участием в конкурсах, победами и награждениями.

Подводя итоги исследования, скажем, что, с одной стороны, прямой корреляции между количеством публикаций и положительным имиджем учреждений выявлено не было. При формировании имиджа образовательной организации, несомненно, решающую роль играет большая педагогическая работа, качество знаний учащихся, доброжелательная атмосфера в учреждении.

С другой стороны, анализ показал, что информационное сопровождение способно поддерживать общественное мнение об учреждении на достаточно высоком уровне, при этом наиболее эффективным является систематическое обращение к СМИ. Появление в медиапространстве способно сфокусировать внимание общественности на позитивных событиях, что положительно сказывается на доверии общественности и в целом на имидже учреждения.

По нашему мнению, для улучшения системы коммуникаций с целевыми аудиториями необходимо выстроить взаимоотношения с прессой, причем не только районной. Целенаправленное информационное сопровождение

мероприятий, ярких школьных событий важно для укрепления статуса и улучшения имиджа образовательных организаций, повышения их конкурентоспособности, что особенно важно в тех селах, где действует сразу несколько школ или детских садов.

Таким образом, важнейшая задача совместной деятельности всех субъектов образовательного пространства Омского района – это дальнейшее развитие, расширение и качественное изменение системы информирования общественности о деятельности системы образования, заключающееся в переходе от спонтанности и фрагментарности к комплексности и системности.

1. Муниципальная пресса, реформа местного самоуправления и национальные проекты. Результаты всероссийского мониторинга / отв. ред. С. Г. Колесник, Р. Ф. Туровский, В. Л. Касютин [и др.]. М. : Хроникер, 2006. 149 с.

2. Федотова Л. Н. Паблик рилейшнз и общественное мнение. СПб. : Питер, 2003. 352 с.

© Кармалова Е. Ю., Хорошун Т. В., 2018

УДК 378.1

*Е. А. Каюмова
Е. А. Kayumova*

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ВЕКТОР СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМЕ «ВУЗ – УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ»

В обзоре представлен современный взгляд на проблему профориентационной деятельности различных субъектов образовательных отношений: вуза, школы, учреждения дополнительного образования детей. На основе анализа научно-педагогических исследований раскрываются отдельные аспекты профориентации и профессионального самоопределения школьников при выборе вуза.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, дополнительное образование детей, социальное партнерство.

PROFESSIONALIZATION AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS A VECTOR OF SOCIAL PARTNERSHIP IN THE SYSTEM «HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION – INSTITUTION OF CHILDREN'S ADDITIONAL EDUCATION»

The review presents a modern view of the problem of professional orientation activity of various subjects of educational relations: university, schools, and institutions of children's additional education. On the basis of the analysis of scientific and pedagogical research, certain aspects of vocational guidance and professional self-determination of schoolchildren when choosing a university are revealed.

Keywords: vocational guidance, professional self-determination, additional education of children, social partnership.

В последние годы стремительно меняется структура, квалификационные требования и условия деятельности педагогов на рынке образовательных услуг. Возрастают требования к качеству подготовки выпускников педагогического вуза по творческим специальностям. В процессе формирования образовательных программ вуза и оценки качества образования позиция работодателей становится определяющей. В свою очередь, качество подготовки выпускников напрямую зависит от того, насколько осознан-

но старшеклассник пришел в вуз для получения профессии педагога и, в случае художественного образования, от качества его предпрофессиональной подготовки. Своевременное профессиональное самоопределение старшеклассников через профориентационную деятельность приобретает в этой связи важное значение их будущей успешной социализации.

Вопросам профориентации школьников традиционно уделяется достаточно большое внимание со стороны

отечественных исследователей. Особенно интенсивно эта тема изучалась в 1980–1990-е гг. в основном благодаря трудам Е. А. Климова и его последователей. Только за обозначенное десятилетие было защищено более десяти докторских и около двухсот кандидатских диссертаций по различным вопросам профориентации молодежи [1, с. 14]; актуальны эти вопросы и сегодня.

В работах отечественных ученых профориентация рассматривается с различных позиций: в аспекте ценностных ориентаций личности [2; 3], как средство обеспечения основ трудовой социализации школьников [4; 5; 6], с точки зрения психологов-практиков [7; 8], в рамках компетентностного подхода [9; 10]. Новые механизмы профориентационной деятельности видятся в использовании информационно-коммуникационных технологий [11], социальной технологии поэтапного осуществления профессиональной ориентации молодежи, завершающейся включением выпускников образовательных учреждений в профессиональную деятельность [12], в индивидуальном подходе к формированию профессиональных планов старшеклассников [13], в профориентационной диагностике, начинающейся с младшего школьного возраста [14]. Исследователи поднимают такие общие и частные вопросы, как педагогическое взаимодействие школы и семьи в профессиональной ориентации учащихся [15], преемственность обучения на разных этапах получения технологического образования [16], профориентация в условиях профильного обучения [17; 18; 19], организация при школе педклассов [20], значение дополнительного образования в профессиональной ориентации [21].

Анализ работ С. Н. Чистяковой и Н. Ф. Родичева [22; 23] позволяет выделить основные черты новой культурно-исторической ситуации, в которой осуществляется современная профориентационная деятельность, как то:

- изменение типа коммуникации («цифровое образование») и тесно связанная с этим необходимость толерантного субъект-субъектного отношения друг к другу на всех уровнях взаимодействия;

- новые требования к личностным качествам социальных партнеров, включая гибкость в способах мышления и действия, полипозиционность суждений, способность оперативно реагировать на инновации и использовать их в своей деятельности;

- движение от отраслевого характера общественного и промышленного производства к интегративному, нелинейному, мозаичному (сложенному из множества соприкасающихся, но не образующих устойчивых конструкций частей).

Авторы обнаруживают появление нового субъекта культуры, обладающего выраженной способностью к рефлексии, самоорганизации и автономности. При этом у молодежи часто деформированы (оторваны от действительности) представления о профессиях и рынке труда.

Процесс принятия решений о выборе профессии зачастую сводится к осознанию ее финансовой выгоды и социальной престижности, так как происходит без учета индивидуальных способностей и возможностей. Все это в определенной мере свидетельствует об отсутствии у сегодняшних абитуриентов сформированного профессионального самоопределения.

Еще одна тенденция – массовое «отложенное взросление» молодого поколения. Большинство современных выпускников школы обнаруживают тотальную неготовность к осуществлению перехода во взрослую жизнь, дети все позже и позже принимают решения, в том числе решение о том, кем хотят быть [24, с. 24]. Так, по наблюдениям С. Н. Чистяковой и Н. Ф. Родичева, 50 % обучающихся, как правило, не связывают выбор профессионального будущего со своими реальными возможностями и потребностями рынка труда; 46 % респондентов ориентированы на поддержку взрослых; 67 % не имеют представления о научных основах выбора профессии; 44 % не обеспечены сведениями о возможностях обучения в интересующей сфере труда [24].

В этой связи особую актуальность приобретает поиск новых механизмов формирования профессионального самоопределения молодежи путем развития в профориентационной сфере социального партнерства, учитывающего особенности современной системы образования и рынка труда.

Конкретизируем научное представление о структуре и содержании понятия «профессиональное самоопределение». А. А. Муратова определяет его как совокупность следующих компонентов:

- когнитивного (наличие знаний о мире профессионального труда и его составляющих, о собственных способностях и профессионально-важных качествах; о способах получения и переработки необходимой информации);

- мотивационно-ценностного (сформированность профильных и профессиональных интересов, трудовых и профессиональных ценностей и мотивов);

- деятельностного (наличие умений принимать решения и планировать свою деятельность, проектные умения);

- рефлексивно-оценочного (сформированность умений оценивать себя, осуществлять самоконтроль, самовоспитание) компонентов [25].

Соглашаясь с О. И. Кононовой, термином «профессиональная ориентация» предлагаем обозначать системную деятельность, направленную на формирование стратегии профессионального самоопределения молодого человека с учетом его склонностей, интересов, способностей, а также потребностей общества в специалистах [26, с. 3]. В соответствии с классификацией М. В. Батыревой, процесс формирования профессионального самоопределения современной молодежи можно разделить на этапы: фантазийный – соответствует дошкольному возрасту; предварительного выбора профессии (7–10 лет); пробного выбора профессии (11–14 лет); реального выбора профессии (15–17 лет); профессионального обучения и этап профессионализации. На каждом из этапов профессиональное самоопределение характеризуется различной степенью сформированности [27, с. 11].

В качестве варианта механизма формирования профессионального самоопределения О. В. Зубакина предлагает введение в высшей школе на этапе довузовской подготовки дополнительной функции по организации социального партнерства с учетом потребностей подростков и запроса регионального рынка труда. Ведущая роль в этой деятельности отводится интерактивным формам и методам воздействия

на старшекласников в условиях создания высшей школой единой информационной среды [28].

Важнейшим атрибутом информационной и педагогической помощи старшекласникам в процессе профессионального самоопределения Ю. А. Сардушкина видит социальное партнерство вуза и общеобразовательной школы, понимаемое как взаимовыгодный обмен различными ресурсами для достижения значимых для обеих сторон целей. Основным полем партнерского взаимодействия школы и вуза является профориентационная деятельность. Автор считает необходимым строить взаимодействие путем организации модульной профориентационной программы в школе, причем разнообразие модулей должно соответствовать направлениям подготовки вуза [29].

В аспекте профориентационной деятельности мы предлагаем рассматривать социальное партнерство в системе образования с нескольких основных позиций:

- как **равноправное взаимовыгодное взаимодействие** между субъектами образовательных отношений внутри профессионального сообщества;
- как **установление партнерских взаимоотношений** с другими сферами и отраслями профессиональной деятельности (культура, искусство, наука и др.);
- как **особую форму партнерства, интегрирующую** структурно-организационный, функциональный и оценочно-результативный компоненты, условия для возникновения и эффективного существования которой генерирует сама система образования;
- как **механизм саморазвития и адаптации образования** к современным социально-экономическим условиям.

Именно институт социального партнерства позволяет на практике реализовать организационно-функциональный подход к качественному педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся, что прежде всего будет отражаться на восполнении кадрового потенциала региона [24]. При этом отмечено, что детерминирующим фактором успешной профориентации обучающихся является готовность вовлеченных субъектов к совместной профориентационной работе (далее – ПР). К. И. Сибгатов в этой связи выделяет ряд компонентов:

- **мотивационный, характеризующийся сформированностью убеждений** в необходимости проведения ПР;
- **когнитивный, характеризующийся наличием профессиональных знаний, необходимых для осуществления ПР, осознанием профессиональных интересов и их способностей, их соответствия требованиям приобретаемой профессии, а также перспектив профессионального карьерного роста;**
- **деятельностный, включающий профессиональные умения, навыки и компетенции решения профориентационных задач, умения планировать и реализовывать ПР с учащимися и студентами;**
- **эмоционально-волевой, предполагающий увлеченность своей профессиональной деятельностью, положительный эмоциональный настрой в ПР;**
- **рефлексивный, предполагающий способность к самоанализу, объективной самооценке, самокритике, готовность к преодолению трудностей, выявлению и устранению их причин в ПР [30].**

В целом анализ литературы и педагогической практики показывает, что несмотря на существующие в общеобразовательных школах различные методы осуществления профессиональной ориентации, выпускники испытывают серьезные трудности в выборе профессии. Можно предположить, что эти проблемы, помимо субъективного фактора (мотивация выпускника, его готовность к выбору профессии и др.), вызваны особенностями реальной ситуации в школьной практике: эпизодичностью профориентационной работы из-за недостатка кадрового, материально-технического, образовательного, временного ресурсов. В данных условиях на первый план выступают учреждения дополнительного образования детей как социальный институт интеграционного типа. Именно такие учреждения обладают значительными возможностями наполнения профориентационными ресурсами процесса предпрофессиональной подготовки: отсутствие государственных, жестких и обязательных стандартов содержания образования; нерегламентированный временными рамками образовательный процесс; конструктивное взаимодействие педагога и учащегося на основе сотворчества и партнерства; личностно-ориентированный подход в работе педагогов дополнительного образования; свобода выбора учащимся содержания образования и темпов его освоения, многообразие методов и средств формирования допрофессиональной компетентности. Очевидно, что для успешного осуществления профориентационной работы необходимо преодоление факторов, тормозящих развитие социального партнерства в сфере образования. По мнению О. В. Деникаевой, к ним относятся прежде всего устойчивые традиции «автономности», когда каждый видит и понимает свою конкретную цель в совместной деятельности, не учитывая в должной мере важность общей цели; склонность к авторитарному характеру действий, когда хочется подчинить других уже привычным для данного субъекта методам взаимодействия. Со стороны педагогов – это невыраженность интереса к становлению и развитию партнерского взаимодействия с детьми, семьей; с позиции родителей – недооценка роли сотрудничества в становлении образовательного сообщества, низкая общая и педагогическая культура, характерная для достаточно большой группы родителей, отсутствие практики взаимодействия «на равных» в образовательном сообществе. У руководителей органов управления образованием вопросы становления социального партнерства не являются приоритетными управленческими задачами, характерна фрагментарная практика организаторской деятельности по обеспечению информационных, социологических исследований, социально-педагогических, психологических условий становления эффективного партнерства [31].

Из опыта педагогических исследований по вопросам профориентации в условиях дополнительного образования детей известно, что, по мнению обучающихся, роль учреждения дополнительного образования детей в процессе профессионального самоопределения заключается в углубленном изучении определенной области знаний (53,7 % опрошенных); в ознакомлении с различными профессиями и учебными заведениями (34,3 %); в проведении индивидуальных консультаций и профильных занятий (12 %). При этом 52 % юношей связывают свою будущую профессию

с избранным видом деятельности в системе дополнительного образования, тогда как девушки в большей степени занимаются в творческом объединении «для души» и лишь 36,5 % предполагают связать занятия в профильном творческом объединении с будущей профессией. Тем не менее, по мнению школьников, влияние дополнительного образования на самоопределение оценивается ими как достаточно значимое (58 %), хотя первое место отдано влиянию семьи (78 %) [32].

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований и практики отечественного образования за последнее десятилетие свидетельствует о неослабевающем интересе к проблеме профессионального самоопределения личности молодого человека в процессе профориентации. Выявлена особенная социокультурная ценность дополнительного образования и его значимая роль в профессиональном самоопределении, связанные с вовлечением в педагогический процесс полипрофессиональных и разновозрастных субъектов, ориентаций на личностно-деятельностный подход. Тем не менее необходимо отметить, что число исследований по совместному решению обозначенных проблем в системе «учреждение дополнительного образования – вуз» весьма ограничено, а вопросы организации взаимодействия и его содержания в связке «дополнительное образование художественно-эстетической направленности – вуз» в профориентационном контексте остаются практически неизученными.

1. Атутов П. Р. Проблемы психологического обеспечения подготовки молодежи к труду и выбору профессии // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 13–20.

2. Бабина А. А. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в профильном обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 24 с.

3. Брагина Ю. В. Ценностно-профессиональные ориентации рабочих на разных стадиях профессионального становления // Образование и наука. 2016. № 6(135). С. 75–96.

4. Самсонова Т. И. Трудовая социализация молодежи: проблемы и тенденции // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2012. № 4(14). С. 41–50.

5. Феоктистова Т. В. Профориентация как средство обеспечения основ трудовой социализации школьников: 5–7 кл. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2005. 26 с.

6. Орлова В. В., Луц Ю. А. Трудовая социализация молодежи: теоретический аспект // Концепт. 2015. Т. 30. С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2015/65078.htm> (дата обращения: 21.12.2017).

7. Мухортова Д. Д., Мурадова В. И. Кем стать? Профориентация выпускников // Инновационная наука. 2015. № 12-3. С. 215–217.

8. Бадашкев М. В. Профессиональная ориентация сельских школьников на педагогическую деятельность // Теория и практика общественного развития. 2014. № 7. С. 73–75.

9. Бельницкая Е. А. Разработка и использование профориентационного компонента электронных образовательных ресурсов в контексте компетентностного подхода // Образо-

вание через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. № 13. С. 464–465.

10. Хуснутдинова М. Н. Проблема осознанного профессионального выбора школьника // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). СПб. : Заневская площадь, 2014. С. 343–345.

11. Гиляжева Г. З., Варфоломеева Т. Н. Применение информационно-коммуникационных технологий для профессионального самоопределения учащихся старших классов // Новые информационные технологии в образовании: Материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург : Российский Гос. проф.-пед. ун-т, 2015. С. 306–311.

12. Иванова Т. Н. Социальное проектирование системы управления профессиональной ориентацией молодежи : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2003. 22 с.

13. Купченко В. Е. Особенности профессионального выбора старшеклассников // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2014. № 2. С. 43–47.

14. Васенкина С. Н. Концепция профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных учреждений в современных условиях // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 11. URL: <http://human.snauka.ru/2015/11/13082> (дата обращения: 11.01.2018).

15. Сироштан Л. А. Взаимодействие школы и семьи в выборе профессионального пути подростка // Образование и воспитание. 2015. № 3. С. 32–33.

16. Санакулов Х. Р., Болтабоев С. Преимущество технологической подготовки в системе среднеспециальных учебных заведений и основного общего образования // Вестник современной науки. 2016. № 1–2(13). С. 67–69.

17. Пушкина О. В. Профессиональное самоопределение школьников в условиях профильного обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 1. С. 29–32.

18. Мирзоходжаев М. Д. Проблема профориентационной работы в школе // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. 2017. № 1(50). С. 224–228.

19. Сладкова И. В. Реализации программ профильного обучения и профориентационной работы в условиях сетевого взаимодействия // Профориентационная работа и профильное обучение в современной школе: опыт и инновации: сб. ст. / под общ. ред. В. П. Панасюка. СПб. : ЛОИРО, 2015. С. 93–96.

20. Ревякина В. И., Осетрин К. Е. Профориентация школьников: опыт прошлого и проблемы настоящего // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 5(158). С. 244–248.

21. Лобанов В. В. Возможности учреждения дополнительного образования в сфере профессиональной ориентации воспитанников // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 10. С. 81–85.

22. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф. Профессиональная ориентация школьников в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения // Дополнительное образование. 2004. № 11. С. 8–13.

23. Родичев Н. Ф., Чистякова С. Н. Формирование профессионального самоопределения школьников в условиях

непрерывного образования // Педагогика: научно-теоретический журнал Российской академии образования. 2012. № 9. С. 16–24.

24. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф., Сахарова В. И. Тенденции развития профессиональной ориентации учащейся молодежи и вызовы времени // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 2(10). С. 23–29.

25. Муратова А. А. Профессиональное самоопределение подростка в процессе предпрофильной подготовки в учреждении дополнительного образования детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2008. 24 с.

26. Кононогова О. И. Профессиональная ориентация учащихся в учреждении дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2007. 24 с.

27. Батырева М. В. Процесс профессионального самоопределения городской молодежи : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2003. 25 с.

28. Зубакина О. В. Социальное партнерство вуза как фактор реализации педагогической и информационной под-

держки профессионального самоопределения старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 26 с.

29. Сардушкина Ю. А. Взаимодействие школы и вуза как средство повышения результативности профориентационной работы // Вестник Самарского муниципального института управления. 2013. № 2. С. 165–173.

30. Сибгатова К. И. Профориентационная работа в интегрированной системе «школа – колледж – предприятие» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2011. 24 с.

31. Деникаева О. В. Противоречия формирования социального партнерства в современном образовании: региональный аспект : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2005. 24 с.

32. Павлов А. В. Профессиональное самоопределение обучающихся в учреждении дополнительного образования детей // Концепт. 2012. № 11. С. 41–45. URL: <http://e-koncept.ru/2012/12153.htm> (дата обращения: 18.01.2018).

© Каюмова Е. А., 2018

УДК 373.1

Т. В. Кузусева
T. V. Kugusheva

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ ОБЖ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ

META-SUBJECT FORMS OF WORK ON LIFE SAFETY FUNDAMENTALS LESSONS AS A BASIS FOR FORMING KNOWLEDGE ABOUT HEALTHY LIFESTYLE

В статье представлена методика формирования знаний о здоровом образе жизни в курсе предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», основанная на метапредметных формах обучения. Особое внимание уделяется диагностическому инструментарию оценки уровня сформированности исследуемого качества и критериальному аппарату, представленному взаимосвязанными критериями: мотивационным, когнитивным, деятельностным.

Ключевые слова: образование, общеобразовательные учреждения, основы безопасности жизнедеятельности, здоровый образ жизни, метапредметные формы обучения.

The article presents the method of forming knowledge about a healthy lifestyle in the course of the subject "Life Safety Fundamentals", based on meta-subjective forms of training. Particular attention is paid to the diagnostic tools for evaluation of the formation level of the investigated quality and to the criterial apparatus represented by interrelated criteria: motivational, cognitive, activity.

Keywords: education, general education institutions, life safety fundamentals, healthy lifestyle, meta-subjective forms of education.

Вопросу формирования здорового и безопасного стиля жизни посвящено немало научных трудов, проведено множество различных конференций, форумов [1]. Значение школы, в частности курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее – ОБЖ), в формировании здорового и безопасного стиля жизни у ребенка трудно переоценить.

В течение многих лет, обучаясь в школе, ребенок чаще всего изучает разрозненные, не связанные между собой дисциплины, при этом не пытаясь установить связь между ними. Несомненно, улучшить ситуацию в решении данного вопроса позволило введение в школе федеральных образовательных стандартов нового поколения, в которых одним из основных требований к процессу обучения являет-

ся формирование метапредметных результатов (подробнее о метапредметном подходе в образовании см. [2; 3; 4]).

Результатом метапредметного обучения выступают обобщенные метапредметные знания и способы деятельности, освоенные обучающимися в процессе изучения нескольких или всех учебных предметов и применимые не только в образовательном процессе, но и в различных жизненных ситуациях. В основе метапредметного обучения лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала.

Для получения метапредметных результатов, указанных в образовательных стандартах, необходимы следующие действия:

- разработка и реализация метапредметных образовательных технологий;
- изменение методов работы учителя;
- совершенствование способов диагностики образовательного результата.

Кроме того, для формирования у обучающихся универсальных способов деятельности необходимы определенные организационно-педагогические условия в процессе урочной и внеурочной деятельности, сетевого взаимодействия различных организаций и др. [5].

Метапредметными результатами обучения ОБЖ в основной школе являются:

- овладение умениями формулировать личные понятия о безопасности; анализировать причины возникновения опасных и чрезвычайных ситуаций; обобщать и сравнивать последствия опасных и чрезвычайных ситуаций; выявлять причинно-следственные связи опасных ситуаций и их влияние на безопасность жизнедеятельности человека;
- овладение навыками самостоятельно определять цели и задачи по безопасному поведению в повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях, выбирать средства реализации поставленных целей, оценивать результаты своей деятельности в обеспечении личной безопасности;
- формирование умения воспринимать и перерабатывать информацию, генерировать идеи, моделировать индивидуальные подходы к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни и в чрезвычайных ситуациях;
- приобретение опыта самостоятельного поиска, анализа и отбора информации в области безопасности жизнедеятельности с использованием различных источников и новых информационных технологий;
- развитие умения выражать свои мысли и способности слушать собеседника, понимать его точку зрения, признавать право другого человека на собственное мнение;
- освоение приемов действий в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера;
- формирование умений взаимодействовать с окружающими, выполнять различные социальные роли во время и при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций [6; 7].

Предлагаемая нами методика «Применение метапредметных форм работы в курсе ОБЖ при изучении здорового образа жизни» у обучающихся среднего звена общеобразовательных школ основана на метапредметных формах обучения, представлена активными методами обучения и направлена на формирование знаний о здоровом образе жизни [8].

Опытно-экспериментальная часть исследования заключалась в апробации методики по формированию знаний о здоровом образе жизни у обучающихся среднего звена в курсе ОБЖ. Эксперимент проводился на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Основная общеобразовательная школа № 12», г. Чайковский (Пермский край), контингент – обучающиеся 8-х классов.

Необходимость определения уровня сформированности знаний о здоровом образе жизни у обучающихся среднего звена обусловила разработку диагностического инструментария, который включает взаимосвязанные критерии:

- *мотивационный*, характеризующий познавательный интерес, мотивацию учебной деятельности в области здорового образа жизни;
- *когнитивный*, характеризующий наличие осознанной потребности в получении знаний о здоровом образе жизни;
- *деятельностный*, определяющий активное участие в учебно-познавательной деятельности.

Взятые за основу критерии позволили выявить три уровня сформированности освоения знаний о здоровом образе жизни (высокий, средний, низкий) и получить характеристики этих уровней.

К реализации методики были привлечены студенты кафедры теории и методики физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чайковский государственных институт физической культуры», которые во время прохождения производственной практики успешно внедряли метапредметные формы работы в образовательный процесс экспериментальной группы, используя урочные, внеурочные и внеклассные виды деятельности: домашние задания, разработку обучающимися творческого задания, классные часы, создание презентаций, создание стенгазет, викторины и игры о здоровом образе жизни. В контрольной группе занятия осуществлялись при помощи традиционных форм и методов обучения.

В основу методики, основанной на метапредметных формах обучения легли следующие формы проведения образовательного и воспитательного процесса:

учебная деятельность:

- лекция, основанная на метапредмете «Знак»;
- лекция-семинар, основанная на метапредмете «Задача»;
- семинар, с использованием «ситуации-проблемы»;
- урок-повторение в форме игры с использованием метапредмета «Знание»;
- семинар, основанный на метапредмете «Задача»;
- игра с использованием метапредмета «Знание»;
- викторина с использованием «ситуации-тренинга»;
- анализ конкретных ситуаций и др.;

внеклассная деятельность:

- участие в мероприятиях в качестве экспертов и слушателей при разработке образовательных маршрутов обучающихся;
- участие в спортивных мероприятиях, направленных на формирование здорового образа жизни;
- подготовка газет на тему «Мы за здоровый образ жизни» и др.

В рамках *внеурочной деятельности* обучающимся были предложены следующие задания:

- составить рацион питания на один день в соответствии с пройденной темой;
- составить кроссворд из 15 вопросов по теме на выбор: закаливание, личная гигиена, режим дня, двигательная активность;
- нарисовать рекламный плакат на тему «Мы за чистую планету!» и представить его;
- написать эссе «Что бы изменилось в вашей жизни, если бы вы вели здоровый образ жизни с рождения!» и др.

Формирующий этап эксперимента включал в себя проведение занятий в экспериментальной группе по разработанной методике.

По окончании педагогического эксперимента вновь был применен диагностический инструментарий и получены следующие результаты:

– **показатели уровня сформированности мотивационного критерия:**

контрольная группа: количество обучающихся с низким уровнем сформированности уменьшилось на 7,1 %, со средним уровнем – увеличилось на 7,2 %, с высоким уровнем – осталось неизменным;

экспериментальная группа: количество обучающихся с низким уровнем сформированности уменьшилось на 35,7 %, со средним уровнем – увеличилось на 10,7 %, с высоким уровнем – увеличилось на 25 %;

– **показатели уровня сформированности когнитивного критерия:**

контрольная группа: количество обучающихся с низким уровнем сформированности уменьшилось на 14,3 %, со средним уровнем – увеличилось на 3,6 %, с высоким уровнем – увеличилось на 10,7 %;

экспериментальная группа: количество обучающихся с низким уровнем сформированности уменьшилось на 32,2 %, со средним уровнем – уменьшилось на 7,1 %, с высоким уровнем – увеличилось на 39,3 %;

– **показатели уровня сформированности деятельностного критерия:**

контрольная группа: количество обучающихся с низким уровнем сформированности уменьшилось на 7,1 %, со средним уровнем – увеличилось на 3,6 %, с высоким уровнем – увеличилось на 3,5 %;

экспериментальная группа: количество обучающихся с низким уровнем сформированности уменьшилось на 28,6 %, со средним уровнем – увеличилось на 7,2 %, с высоким уровнем – увеличилось на 21,4 %.

Результаты эксперимента дают возможность говорить о существенных изменениях уровня сформированности знаний о здоровом образе жизни при использовании на уроках

* С целью сравнения сформированности мотивационного, когнитивного и деятельностного критериев до и после эксперимента нами был применен статистический критерий Вилкоксона. Расчеты подтвердили достоверность результатов ($p < 0,05$).

метапредметных форм обучения, в частности, при внедрении разработанной нами методики.

Анализируя проведенную опытно-экспериментальную работу по формированию знаний о здоровом образе жизни у обучающихся среднего звена в курсе ОБЖ, мы видим положительную динамику: разработанная нами методика формирования знаний о здоровом образе жизни, основанная на применении метапредметных форм обучения, позволяет повысить качество образовательной и воспитательной деятельности учителя.

1. Фонарев Д. В., Кугушева Т. В., Херувимова Т. А. Физическое воспитание, здоровый и безопасный стиль жизни обучающихся в фокусе научного форума // Теория и практика физической культуры. 2017. № 8. С. 103–104.

2. Хуторской А. В. Метапредметное содержание в стандартах нового поколения // Школьные технологии. 2012. № 4. С. 36–47.

3. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: науч.-метод. пособие. М. : Изд-во «Эйдос» : Изд-во Ин-та образования человека, 2012. 73 с.

4. Громыко Ю. В. Метапредмет «Знак». Систематизация и построение знаков. Минск : Пушкинский ин-т, 2001. 288 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ МОиН РФ № 1897 от 17 декабря 2010 г.). URL: <https://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 28.02.2018).

6. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования (с изменениями на 7 июня 2017 г.). URL: <https://минобрнауки.рф/документы/10603> (дата обращения: 28.02.2018).

7. Шаталов М. А. Об оценивании метапредметных образовательных результатов в обучении основам безопасности жизнедеятельности // Педагогика высшей школы. 2016. № 3.1. С. 210–213.

8. Кугушева Т. В., Херувимова Т. А. Активные методы обучения как эффективное средство формирования знаний о здоровом образе жизни в курсе ОБЖ // Вестник Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашникова. 2017. Т. 20. № 3. С. 136–138.

© Кугушева Т. В., 2018

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ВЗГЛЯД НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ОФИЦЕРА

Показаны концептуальные подходы к развитию профессионального опыта офицера в период довузовской подготовки и в ходе обучения в высшем военном учебном заведении, намечены основные пути формирования готовности выпускника военного вуза к профессиональной деятельности на основе полученного опыта.

Ключевые слова: профессиональный опыт, военный профессионал, дидактика образования, профессиональная компетентность, профессиональная квалификация, профессиональное мастерство, карьерная зрелость, профессиональная готовность.

Профессиональный опыт офицера следует назвать самостоятельным компонентом профессиональной компетентности, определяемой социальным статусом, должностным положением, служебным функционалом. Компетентность рассматривается в качестве квалификационной характеристики, которая обусловлена знаниями, необходимыми для осуществления профессиональных действий. Она отражает способность военного специалиста к использованию полученных знаний в своей профессиональной деятельности, готовность квалифицированно и эффективно выполнять профессиональные функции в соответствии с требованиями общества по его защите от внешних и внутренних угроз.

Защита общества предполагает применение не только общепринятых нормативов и правил, но и нестандартных приемов, методов разрешения ситуаций. Активно включаясь в создание определенной инновационной среды, в поиск новейших технологий в профессиональной работе, военный специалист вырабатывает и новые современные подходы психологического, информационного характера к решению возникающих ситуационных задач.

Необходимость в инновационной направленности профессионального опыта определяется рядом существенных обстоятельств. Во-первых, постоянное изменение (обострение) военно-политической обстановки в целом ряде регионов влечет за собой необходимость обновления системы военно-профессионального образования, подготовки специалистов, соответствующих адекватно возрастающим требованиям, в военных вузах. Во-вторых, возрастает необходимость поиска новых организационных форм по формированию профессионального опыта офицеров как значимого фактора их готовности к действиям в сфере обороны.

Опыт офицера проявляется в его практической работе и формулируется с помощью понятий, отражающих определенные грани военного профессионализма, это прежде всего понятия «профессиональная квалификация»

CONCEPTUAL VIEW ON DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EXPERIENCE OF AN OFFICER

The conceptual approaches to the development of the officer's professional experience during the pre-university training and during the training in the higher military educational institution are shown; the main ways of forming the readiness of the military graduate to professional activity based on the gained experience are outlined.

Keywords: professional experience, military professional, didactics of education, professional competence, professional qualifications, professional skills, career maturity, professional readiness.

и «профессиональное мастерство». Во всем многообразии содержательно-структурных составляющих профессиональный опыт офицера можно определить, как динамический процесс практического воздействия совокупного опыта на профессиональную деятельность, непосредственный результат этого воздействия в виде знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления деятельности в современных условиях, пронизанных кризисами и постоянным изменением (обострением) военно-политической обстановки [1, с. 42].

Процесс профессиональной подготовки военного специалиста отличается рядом специфических особенностей, обусловленных высокими моральными, психологическими и физическими нагрузками, испытываемыми офицером при исполнении служебных, специальных и боевых задач. Накопление опыта рассматривается как важный фактор жизнедеятельности общества, неотъемлемая часть интеллектуального и эмоционального развития личности с учетом постоянной напряженности воинской службы [2, с. 56]. Достижение успешности деятельности офицера не может быть осуществлено без определенных структурных изменений личности, осознания, переосмысления, пополнения жизненного опыта и кристаллизации его в опыт профессиональный. В итоге на выходе получается зрелая личность с устоявшейся психологической организацией, обладающая способностью стойко переносить тяготы и лишения, связанные с особыми условиями профессиональной деятельности.

Исследование проблемы развития профессионального опыта офицера в дидактике профессионального образования базируется на определенных концептуальных подходах (см. рис.).

Акмеологический подход имеет две плоскости: содержательную и структурно-процессуальную [3, с. 48]. В аспекте содержания накопление опыта офицера рассматривается в контексте общего расширения субъектного пространства личности, ее профессионального и нравственного обогащения. Структурно опыт формируется в процессе развития

субъекта до уровня профессионала. На фоне нормативной регуляции, мотивации на саморазвитие и рефлексивной самоорганизации раскрывается творческий потенциал

личности офицера, приобретает способность к принятию самостоятельных обоснованных решений, формируется чувство ответственности за их реализацию.

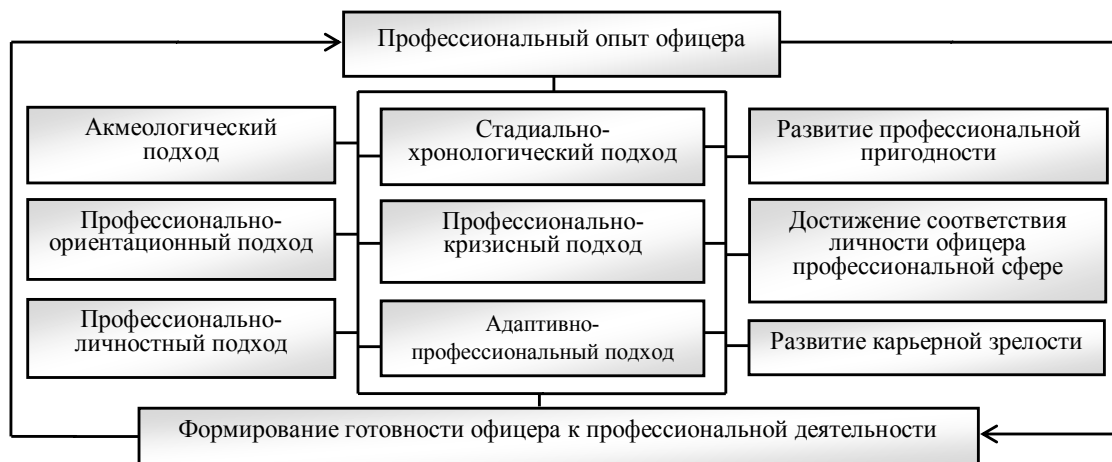


Рис. Концептуальная структура подходов к развитию профессионального опыта офицера

При адаптивном поведении в сознании личности доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним условиям и обстоятельствам [4, с. 62]. Так, профессиональная деятельность офицера соотнобразуется в соответствии с возникающими ситуационными задачами, требующими конкретного решения в определенной военно-политической обстановке. Деятельность характеризуется использованием предшествующего опыта, ранее наработанных алгоритмов, шаблонов и стереотипов. В процессе решения ситуационных задач вырабатываются новые, нестандартные методы разрешения ситуации, ведения боевых (специальных) действий. Офицер приобретает способность увидеть собственную профессиональную деятельность целостной, со всеми ее изъянами, слабыми и сильными сторонами, что побуждает его к самоанализу и наполнению своей опытной базы.

Профессиональная деятельность офицера сопрягается с кризисами, пронизывающими различные сферы жизни общества: политическую, экономическую, социальную, военную. Кризисная ситуация рассматривается с двух сторон. С одной стороны, данное явление представляется как негативное, дестабилизирующее обстановку внутри страны и извне, сводится к однородным, но не тождественным понятиям: «исключительные условия», «экстраординарная ситуация» [5, с. 56]. На определенном этапе кризисная ситуация становится предвестником военного конфликта, который при его пассивном разрешении может перерасти в конфликт вооруженный. С другой стороны, кризисная ситуация имеет неизмеримо меньший формат, обуславливается рассогласованием между ожидаемым и достигаемым результатом, психологической «ломкой» концепции «самого себя» и построением новой, применимой к возникающим задачам линии профессионального поведения.

В ходе профессионализации личность рассматривается как интегральное системное качество, закономерно проявляющееся на определенном этапе профессионального развития индивида [6, с. 38].

Личность офицера и деятельность профессионала формируются целостно и взаимосвязанно. Интегративный анализ процесса профессионального становления военного специалиста позволяет раскрыть его сущность. Процесс представляется как совокупность взаимосвязанных специфических форм: профессиональной социализации и индивидуализации с учетом социального положения офицера, и индивидуально-личностных особенностей; профессионального развития и обучения с учетом многоступенчатого достижения различных уровней образования; проявления активности на всех этапах профессионального становления.

Опыт офицера развивается поэтапно – соотнобразно со стадиями профессиональной социализации: предшествующее развитие личности (ранний жизненный опыт, поиск, самоопределение в выборе профессии, подготовка к профессионализации); практический опыт, приобретенный на первой ступени образования и в практической работе, воинской службе; осознанный опыт самостоятельной профессиональной деятельности.

По мере профессионализации личности офицера меняется соотношение субъективных (индивидуальных) и объективных (социальных) факторов, конвергенция которых обосновывает становление личности военного специалиста. Профессиональная социализация преобладает на первых этапах профессионализации, а профессиональная индивидуализация – на последующих.

Периодизация развития профессионального опыта офицера опирается на его хронологический возраст. Это далеко не последний показатель уровня опыта. Профессиональная пригодность формируется не сразу и не вдруг. Это своего рода система, обеспечивающая наибольшую эффективность деятельности и удовлетворенность своим трудом [7, р. 54]. Данная система включает в себя четыре предшествующие обучению в военном вузе подсистемы: профессиональную ориентацию, профессиональный отбор, профессиональную адаптацию и профессиональную подготовку, а также пятую, завершающую подсистему – формирование полной профессиональной пригодности и мастерства,

основанного на развитом опыте деятельности военного специалиста.

Согласно типологической теории Д. Холланда в процессе профессионально-ориентационного развития осуществляется определение самим индивидом личностного типа, к которому он относится, и профессиональной сферы, соответствующей собственному типу ориентации. Холланд полагает, что каждый тип личности характеризуется определенными чертами, способностями и возможностями к видам деятельности,

предпочтениями к определенному роду занятий и содержанием увлечений. Человек по своим индивидуальным качествам, и прежде всего по профессионально значимым способностям, наиболее оптимально подходит к одной единственной профессии [8, р. 46]. С опорой на данную теорию можно определить, что на основании самооценки развития собственного интеллекта и опыта военный специалист выбирает одну из категорий профессиональной сферы, в которой в перспективе он становится профессионалом (см. табл.).

Многоуровневая структура профессиональной сферы деятельности военного специалиста

Комплексные ориентации личности		Категории профессионального выбора
Тип ориентации	Характеристика	
Реалистическая	Лидерский тип, активность, сила, интерес к физическим нагрузкам, моторные способности, предпочтение конкретной работы, склонность к управлению, организации, вербальные способности, уверенность в себе	Командно-управленческая, организационная
Интеллектуальная	Отсутствие направленности на общение, интерес к абстрагированию, способности в манипулировании символами, слабая физическая и социальная активность, склонность к работе с документами	Штабная
Социальная	Социальная ответственность, потребность во взаимодействии, вербальные и социальные способности, эмоциональность и активность в решении социальных проблем	Воспитательная, педагогическая
Конвенциональная	Предпочтение структурированной, вербальной или знаковой деятельности, подчиненные роли, избегание неопределенных ситуаций, социальной активности и физического напряжения, идентификация с позицией власти, ценность материального положения и статуса	Финансовая
Предпринимательская	Вербальные способности, конкурентоспособность, избегание однозначных ситуаций, склонность к анализу, исследованию, изобретательству	Военно-научная
Хозяйственная	Направленность на создание условий, обеспечение деятельности, организацию инфраструктуры и быта	Материально-техническая

Правильно произведенный офицером выбор профессиональной сферы деятельности обуславливает дальнейшее совершенствование профессиональной компетентности, развитие профессионального опыта, достижение его карьерной зрелости [9, с. 73].

Рассмотренные концептуальные подходы позволяют наметить основные пути развития профессионального опыта деятельности военного специалиста в образовательном процессе военного вуза.

Базовой основой формирования опыта является теоретическая подготовка. Здесь следует выделить главную задачу, которая видится в отборе самого нужного и ценного из необъятного потока современной информации, а также в определении объема знаний, умений и навыков, приобретаемых офицерами в процессе обучения и применяемых ими в дальнейшей профессиональной деятельности [10, с. 28]. Научный подход к формированию образовательного процесса становится важнейшим условием обеспечения качества подготовки офицеров в военных вузах.

Слепа теория без практики, так же как и слепа практика без теории. Приобретать практику с опорой на теорети-

ческие знания гораздо эффективнее, нежели добывать его методом проб и ошибок в ходе той же практики. Диапазон практического наполнения профессионального опыта офицера при обучении в магистратуре военного вуза довольно широк: это практические занятия с решением ситуационных задач, участие в командно-штабных и других учениях различного масштаба, в ходе которых имеет место возможность принятия, оформления и условной реализации решений о проведении операций, ведении боевых, специальных действий, разрешении военных конфликтов, кризисных ситуаций. Хорошим подспорьем является работа в составе исследовательских групп на совместных мероприятиях оперативной и боевой подготовки с коалиционными войсками Организации Договора о коллективной безопасности, а также участие в международных учениях с применением коллективных миротворческих сил.

Основным критерием оценки уровня профессионального опыта офицера представляется его готовность к профессиональной деятельности, в ходе которой он испытывает психологический комфорт, чувство уверенности в себе, принимаемых решениях и осуществляемых действиях. Офицер-

выпускник военного вуза должен обладать сформированным опытом профессиональных действий по оценке военно-политической обстановки, выявлению очагов международной напряженности, определению угроз государственной безопасности, к планированию и проведению операций по разрешению кризисных ситуаций и военных конфликтов.

1. Коротков Э. Н. Современные методы в учебном процессе академии. М. : ВПА, 1988. 132 с.
2. Вдовюк В. И. Военно-педагогическая этика и совершенствование профессионально-этической подготовки офицера : дис.... д-ра пед. наук. М., 1993. 202 с.
3. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2003. 256 с.
4. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя : учеб. пособие / А. С. Асмаковец, Л. М. Митина, И. В. Вачков [и др.]. М. : МПСИ, 2001. 304 с.

5. Рыспаев А. Н. Геополитика и войны нового типа: информационно-справочный сб. по материалам прессы. Астана, 2015. Ч. 1. 489 с.

6. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : УРАО, 2002. 160 с.

7. Super D. E., et al. Vocational Development: A Framework of Research. N.Y. 1957. 391 p.

8. Holland Y. L. Explorations of a theory of vocational choice // J. Appl. Psychol. 1968. V. 52. N 1. P. 45–52.

9. Тауланов С. С. Профессионально-ценностное ориентирование будущих офицеров в процессе обучения военной педагогике на основе информационно-коммуникационных технологий : моногр. Алматы : РЦИО, 2005. 188 с.

10. Жаксылыков Р. Ф. Совершенствование военного образования в свете современных реалий // Философия образования (Астана). 2012. № 4(43). С. 241–247.

© Маврин С. А., Малащенко Л. И., 2018

УДК [37.091.398 : 811.111] : 053.8

Д. С. Мацько
D. S. Matsko

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH TO ADULT STUDENTS IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION

Статья посвящена проблеме организации обучения английскому языку взрослых обучающихся в системе дополнительного образования. В статье раскрыты этапы обучения английскому языку, задачи каждого из этапов, а также психологические барьеры, с которыми сталкиваются взрослые в процессе овладения иностранным языком. Статья также содержит ряд методических рекомендаций по организации обучения взрослых в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: взрослые учащиеся, дополнительное образование, обучение английскому языку, особенности, этапы обучения иностранному языку, психологические барьеры, методические рекомендации.

The article deals with the problem of teaching English to adult students in the system of supplementary education. The stages of foreign language teaching as well as the psychological barriers adult students face while learning a foreign language. Personal teaching experience helps the author to single out the peculiarities of teaching English to adult students in the system of supplementary education. The article gives the range of methodic guidance the application of which will enable adult students to master their English language skills.

Keywords: adult students, supplementary education, English language teaching, peculiarities, stages of foreign language teaching, psychological barriers, methodic guidance.

В условиях углубления международного сотрудничества, экономической интеграции и трансформации рынка труда многократно возрастает необходимость овладения иностранным языком как средством взаимодействия представителей разных наций и культур. Одним из требований, предъявляемых работодателями на современном этапе, является владение соискателем хотя бы одним иностранным языком, что свидетельствует о конкурентоспособности наемного работника. Необходимость удовлетворить социальный заказ способствует существенному увеличению числа учреждений дополнительного образования, где взрослые учащиеся могут приступить к изучению иностранного языка «с нуля» либо совершенствовать уже имеющиеся языковые умения и навыки.

На современном этапе одним из наиболее распространенных мировых языков является английский, имеющий статус официального языка ООН. Так, по данным Еврокомиссии, граждане стран Европейского Союза наиболее часто выбирают английский язык в ситуациях межнационального общения. 41 % опрошенных заявили о том, что наряду с родным языком владеют английским языком как первым иностранным [1, p. 63].

Цель статьи заключается в освещении особенностей обучения взрослых английскому языку в системе дополнительного образования.

Понимание особенностей обучения взрослых учащихся английскому языку в системе дополнительного образования

предполагает определение сути и задач дополнительного языкового образования. Учреждения дополнительного образования, под которыми мы понимаем различные языковые курсы, языковые школы и т. д., призваны обеспечить овладение студентами языковыми умениями и навыками. Кроме того, на них возложена не менее ответственная задача, заключающаяся в организации учебного процесса в соответствии с целями взрослых учащихся: ликвидировать пробелы в знаниях, изучить профессиональную лексику, подготовиться к сдаче экзаменов на знание иностранного языка (TOEFL, *Deutsch als Fremdsprache*).

На наш взгляд, целесообразно выделить следующие этапы обучения иностранному языку в системе дополнительного образования, различающиеся стоящими перед субъектами учебного процесса задачами:

1) организационный этап (подготовительный), основные задачи которого состоят в диагностике уровня языковой подготовки слушателей, выборе учебно-методического обеспечения учебного процесса, определении стратегических (для всего курса) и тактических (для отдельно взятого занятия) целей и задач;

2) процессуальный этап, представляющий собой процесс обучения; этап, на котором происходит реализация поставленных целей и задач языковой подготовки;

3) итоговый этап, на котором происходит оценка достигнутых результатов, определение языковых аспектов, требующих дополнительного внимания со стороны студентов и преподавателя; одна из ключевых задач итогового этапа заключается в определении способов оптимизации учебного процесса.

Положительной стороной языковой подготовки в системе дополнительного образования считаем сравнительно небольшую комплектность учебных групп (особенно в сравнении с учебными группами в высшей школе). Как правило, учебная группа состоит из 5–8 слушателей, что способствует реализации индивидуального подхода в учебном процессе и благоприятно сказывается на усвоении студентами учебного материала по иностранному языку и дальнейшем применении полученных знаний на практике (в ситуациях реального общения). Небольшое количество учащихся в группе, с одной стороны, избавляет преподавателя от необходимости деления группы на подгруппы; с другой стороны, определение целей обучения и выбор учебно-методического обеспечения курса предполагают диагностику уровня языковой подготовки слушателей.

Следовательно, преподаватель сталкивается с задачей определения исходного уровня владения студентами языком, что определяет содержание учебного процесса, а в условиях большого количества потенциальных слушателей является основанием для комплектации учебных групп (*streaming от англ. stream* – «класс в английских школах, сформированный с учетом способностей учащихся» [2, с. 770]). Суть данной процедуры заключается в формировании учебных групп в соответствии со знаниями студентов.

Как утверждает Д. Хикс, определение исходного уровня языковой подготовки взрослых учащихся, как правило, осуществляется при помощи соответствующих тестов, успешность выполнения которых позволяет судить о знаниях студентов по иностранному языку и распределить слуша-

телей на «сильные» и «слабые» группы. По мнению учебного, зачастую тесты представляют собой совокупность грамматических упражнений, суть которых сводится к заполнению пропусков в предложениях. К сожалению, таким образом диагностируется исключительно уровень знаний студентов по грамматике иностранного языка и не выявляются возможные пробелы в других видах языковой практики [3, р. 28].

В методике преподавания иностранного языка принято деление речевых умений на две группы: 1) рецептивные речевые умения (способствующие восприятию и осмыслению информации на иностранном языке – аудирование, чтение); 2) продуктивные речевые умения (направление на творение новой информации на иностранном языке – говорение, письмо) [4, р. 50]. Следовательно, диагностика языковой подготовки должна охватывать как рецептивные, так и продуктивные умения. Кроме того, использование некоторых видов заданий (заполнение пропусков в предложениях, вопросы на множественный выбор и др.) не всегда способствует получению объективной картины о пробелах в знаниях студентов. Такая возможность обусловлена, на наш взгляд, рядом причин: а) нельзя исключать случайности при ответе на поставленный вопрос; б) нельзя исключать возможности того, что студент в процессе выполнения заданий воспользуется учебными пособиями или идеями других слушателей. В качестве диагностического материала может выступать текст для аудирования/чтения с последующим выполнением творческих заданий, например создания мини-эссе о карьерных или личных планах и т. д.

На наш взгляд, одним из наиболее эффективных средств анализа уровня языковой подготовки взрослых является беседа, диагностический потенциал которой заключается в том, что, во-первых, в процессе общения преподаватель может определить уровень владения лексическим и грамматическим материалом, навыками спонтанной речи и т. д. Во-вторых, беседа способствует выяснению мотивации студентов к изучению иностранного языка. Иными словами, преподаватель в процессе общения может понять, что подвигло студента приступить к изучению иностранного языка, достижению каких целей поможет знание студентом иностранного языка. Таким образом, особенностью обучения взрослых учащихся английскому языку в системе дополнительного образования является использование преимущественно творческих диагностических методик для определения уровня языковой подготовки слушателей.

Опираясь на собственный опыт обучения взрослых учащихся английскому языку, возьмем на себя смелость сформулировать некоторые методические рекомендации по диагностике уровня языковой подготовки студентов, а именно:

1) текст для аудирования/чтения не должен быть большим и содержать специальную терминологию;

2) предлагаемые после текста задания должны носить творческий характер («Помогите соискателю подготовить резюме» и т. д.);

3) тема беседы задается спонтанно, но она должна быть актуальной для слушателя («Ваши карьерные планы», «Важность владения английским языком в современном мире», «Каким образом знание английского поможет мне достичь поставленных целей»).

Важной задачей организационного этапа является выбор учебно-методического обеспечения курса. Современный рынок учебно-методической литературы по английскому языку характеризуется многообразием учебников и пособий, подготовленных как отечественными, так и зарубежными авторами. Считаем, что обучение взрослых в системе дополнительного образования должно ориентироваться на аутентичный учебный материал. Целесообразность такого шага обуславливается, на наш взгляд, комплексом причин:

- во-первых, взрослые учащиеся, как правило, нацелены на приобретение навыков спонтанной речи и пополнение словарного запаса лексикой современного английского языка;

- во-вторых, студенты выражают желание овладеть специализированной лексикой, появляющейся в результате научно-технического прогресса, возникновения новых форм профессиональной деятельности.

Таким образом, особенность обучения взрослых учащихся английскому языку в системе дополнительного образования заключается в использовании преподавателем аутентичных учебников и пособий по английскому языку. Если учебная группа состоит из слушателей разного возраста и профессиональной направленности, то учебно-методическое обеспечение курса должно дополняться и варьироваться.

На процессуальном этапе происходит непосредственная реализация целей и задач языковой подготовки. Обучение является двусторонним процессом, объединяющим как деятельность преподавателя (преподавание английского языка), так и деятельность студентов (изучение английского языка). В основе любой деятельности лежит мотивация. По мнению Д. В. Чернилевского, мотивация представляет собой систему взаимосвязанных и соподчиненных мотивов деятельности личности, сознательно определяющих линию ее поведения [5, с. 422]. Ученый определяет мотивы как побудители деятельности, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта и определяющие направленность его активности [5, с. 422]. В. С. Курило полагает, что мотивы можно определить и как отношение человека к предмету его деятельности, направленность на эту деятельность [6, с. 156]. На наш взгляд, мотивы представляют собой значимые для личности цели, определяющие и направляющие деятельность человека в ситуации индивидуального выбора. Под мотивацией же следует понимать систему значимых для личности целей, определяющих и направляющих деятельность человека в ситуации индивидуального выбора.

В психологической литературе принято разделять мотивацию на два вида:

- внешнюю (продиктованную внешними обстоятельствами, правилами, нормами);

- внутреннюю (предполагающую осуществление человеком определенной деятельности, исходя из собственных убеждений и установок, осознанный выбор деятельности) [7, с. 390].

Иными словами, при превалировании внешней мотивации человек действует так, потому что хочет достичь ситуативного успеха, решить тактическую задачу; внутренняя мотивация свидетельствует о том, что деятель-

ность человека продиктована желанием самого человека действовать, осознанием нужности поступка для саморазвития. Следует сказать, что взрослые студенты зачастую характеризуются внутренним видом мотивации. Они изучают английский язык, поскольку через овладение языком пытаются решить профессиональные задачи, достичь личностного роста.

Ведущим мотивом в изучении английского языка для взрослых учащихся выступает желание получить разговорную практику, углубить знания по разным аспектам языка, расширить запас профессиональной и разговорной лексики современного английского языка. Следовательно, преподавателю необходимо так продумывать каждое занятие, чтобы студенты как можно больше разговаривали на английском языке. Движущей силой такого общения могут стать разнообразные творческие речевые задания, выполнение которых будет способствовать активизации спонтанной речи студентов. Преподаватель должен выступать модератором такого общения, ни в коем случае не пытаясь «перетянуть одеяло на себя». Иными словами, время говорения студентов (**student speaking time**) должно превышать время говорения преподавателя (**teacher speaking time**). Педагогу необходимо постоянно помнить о том, что его главная цель заключается в помощи студентам в овладении английским языком, а не демонстрации собственного уровня языковой подготовки. Таким образом, одной из особенностей обучения взрослых английскому языку выступает превалирование англоязычной речевой практики студентов.

На наш взгляд, активизации речевой активности студентов на занятии будет способствовать следование таким методическим рекомендациям:

- 1) предлагаемые студентам речевые задания должны быть актуальны и интересны, значимы для слушателей (должны отражать текущую ситуацию в стране и мире, основываться на интересных с профессиональной точки зрения материалах);

- 2) время говорения студентов должно быть существенно больше времени говорения преподавателя;

- 3) приоритет в общении должен отдаваться английскому языку.

Как мы указывали выше, залогом успешности обучения взрослых английскому языку является преобладающая у них внутренняя мотивация к изучению языка, осознание важности овладения английским языком для личностного и профессионального роста. Однако существует ряд психологических барьеров, препятствующих успешному обучению взрослых английскому языку. Причем следует отметить, что эти барьеры касаются не только студентов, но и в некоторой степени самого преподавателя. Практика работы в учреждениях системы дополнительного образования позволяет нам выделить следующие барьеры:

- барьер «возраста» (взрослый студент ощущает определенный психологический дискомфорт, находясь рядом с более молодыми студентами или преподавателями; то же самое зачастую может ощущать и преподаватель);

- барьер «социального статуса» (на момент начала учебы слушатели, как правило, уже имеют определенное положение в обществе, нередко выступающее своеобразной «тяжелой ношей» в обучении);

– барьер «ожидания неудачи» (взрослые студенты нередко считают, что, несмотря на все прилагаемые усилия, они не смогут овладеть языком);

– барьер «страха перед ошибкой» (имея определенные пробелы в языковой подготовке, студенты могут не выполнить какое-либо задание исключительно из-за страха допустить ошибку);

– барьер «индивидуальных особенностей» (зависимость успешности и быстроты овладения учебным материалом от индивидуальных особенностей студента: типа мышления, вида памяти и т. д.) [8, с. 16-17].

Таким образом, особенность обучения взрослых английскому языку заключается в негативном влиянии предыдущего опыта или статуса студентов на процесс изучения английского языка.

В целях нивелирования влияния такого опыта на учебный процесс преподавателю целесообразно придерживаться следующих методических рекомендаций:

1) педагог должен выбрать демократичный стиль организации коммуникативного взаимодействия (нередко снятию психологического барьера способствует удачная шутка или самоирония преподавателя, в том числе в вопросах владения английским языком);

2) исправление допущенных студентами речевых ошибок допускается только после того, как студент закончил говорить, ни в коем случае не во время выступления;

3) педагог должен учитывать индивидуальные особенности слушателей. Так, можно предложить студенту разбить сложное предложение на несколько простых и т. д.

Несмотря на ориентацию учебного процесса на совершенствование речевых навыков взрослых учащихся неотъемлемой составляющей процесса обучения английскому языку является обучение грамматике. Сложность овладения грамматическим строем английского языка заключается в кардинальном отличии грамматики изучаемого языка от грамматических норм родного языка.

Опыт работы автора на курсах английского языка свидетельствует о том, что в системе дополнительного образования преподаватель сталкивается с определенным рода дилеммой. С одной стороны, в условиях приоритета коммуникативной составляющей меньше времени приходится уделять грамматике изучаемого языка. С другой стороны, недостаточное внимание к грамматическому аспекту языка может в дальнейшем негативно сказаться на уровне владения взрослыми английским языком.

Разрешение подобной дилеммы видим в составлении алгоритмов при изучении взрослыми грамматики английского языка. Как утверждает Л. Н. Каширина, эффективность использования алгоритмов при обучении грамматике иностранного языка обуславливается возможностью сведения последней к конечному набору правил [9, с. 45]. Таким образом, одной из особенностей обучения взрослых английскому языку является алгоритмизация процесса обучения взрослых студентов грамматике английского языка. Как показывает практика, более успешно студенты усваивают тот материал, в работе над которым они принимали непосредственное участие. Иными словами, если дать студентам готовый алгоритм употребления того или иного грамматического явления, они усвоят материал хуже, чем в ситуации,

когда они составляют алгоритм под руководством преподавателя. Следовательно, при составлении алгоритмов необходимо исходить из таких ключевых позиций:

1) алгоритм должен быть четким и понятным, для наглядности в качестве «смысловых блоков» алгоритма можно использовать картинки;

2) содержание алгоритма должно отражать все аспекты (исключения) изучаемого грамматического явления английского языка;

3) в составлении алгоритма слушатели должны принимать самое непосредственное участие.

Суть оценочного (итонового) этапа изучения английского языка отражена в самом названии. На этом этапе осуществляется оценка успехов слушателей в овладении английским языком и определение задач, над решением которых группа будет работать в дальнейшем. В настоящее время существуют неограниченные возможности доступа к аутентичным видеоматериалам. В своей работе со взрослыми слушателями мы используем просмотр аутентичных видеоматериалов (фильмы, программы) в качестве «награды» за достигнутые студентами успехи в изучении английского языка. Кроме того, использование видеоматериалов нередко выступает способом повторения изученного и своеобразным «трамплином» для работы. Соответственно, в процессе обучения взрослых в системе дополнительного образования целесообразным считаем использовать аутентичные материалы для диагностики достижений слушателей в изучении английского языка, закреплении изученного материала и определении стратегии дальнейшей работы. Считаем необходимым обратить внимание на то, что видеоматериалы должны быть интересны студентам. Перед просмотром необходимо обеспечить слушателей списком незнакомой лексики, работа над которой происходит после просмотра.

Перспективы дальнейших научных поисков видим в разработке авторского учебно-методического комплекса по обучению взрослых английскому языку в системе дополнительного образования.

1. Key facts and figures about the European Union. Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities, 2004. 79 p.

2. Мюллер В. К. Новый англо-русский словарь: Около 200 000 слов и словосочетаний. 12-е изд., стереотип. М.: Русский язык – Медиа, 2005. 945 [1] с.

3. Hicks D. Mixed Ability classrooms // Иноземні мови. 2001. № 2. С. 28–29.

4. Fedicheva N. V. Teaching English as a foreign language : an educational guidance for students of Higher educational establishments. Lugansk: Publishing House of the State Establishment "Taras Shevchenko LNU", 2012. 240 p.

5. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.

6. Педагогика (краткий курс лекций) : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. С. Курило, А. Н. Чиж, Н. С. Кратинев, Г. И. Божко. Луганск : ЛГПУ, 2001. 231 с.

7. Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. Психологія : підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. Київ : Либідь, 2001. 560 с.

8. Мацько Д. С. Психологічні бар'єри у навчанні дорослих іноземної мови та шляхи їх подолання // Технологія навчання дорослих: зміст, структура, основні характеристики : матеріали науково-практичної конференції (Луганськ,

31 березня 2005 р.), Луганськ: Альма-матер, 2005. С. 16–19.

9. Каширина Л. Н. Алгоритмы в обучении грамматике французского языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 44–46.

© Мацько Д. С., 2018

УДК 37.013.77

Е. А. Олейникова
E. A. Oleynikova

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ А. МАСЛОУ ПРИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

APPLICATION OF A. MASLOW'S THEORY IN OPTIMIZING THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

В статье определяются перспективы анализа мотивов и потребностей обучающихся по модели пирамиды А. Маслоу. Доказывается, что такой подход позволит оптимизировать процесс обучения иностранному языку, демонстрируются возможности подхода. Обсуждается опыт ежегодного анкетирования студентов, определяющего мотивы изучения иностранного языка, аргументируется значение полученных результатов для корректировки учебного материала.

Ключевые слова: мотивация, потребности, обучение, иностранный язык.

The article determines the prospects for analyzing the motives and needs of students according to the Maslow model of the pyramid. It is proved that this approach will allow optimizing the teaching process of a foreign language, demonstrating the possibilities of the approach. The experience of the annual questioning of students determining the motives for studying a foreign language is discussed, the importance of the results obtained for correcting the educational material is argued.

Keywords: motivation, needs, training, foreign language.

В настоящий момент система высшего образования в России находится на пути преобразований, что проявляется в анализе существующих методов, методик, подходов и программ обучения с целью дальнейшего совершенствования, интенсификации и оптимизации образовательного процесса. Необходимость повышения качества образования в нашей стране связана с растущей потребностью в высококвалифицированных специалистах, что требует подготовки выпускников к активной социальной и профессиональной жизнедеятельности, развитие умений эффективно и достаточно быстро справляться с проблемами, которые ставит перед ними современная действительность.

Важной задачей образовательных учреждений является усиление личностного потенциала, обеспечение психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося [1, с. 4–5]. Особое внимание в решении этой задачи принадлежит четкому определению мотивов и потребностей обучающихся.

Так, организация процесса обучения иностранному языку непосредственно связана с потребностями и мотивами изучения предмета обучающимися. Часто можно наблюдать, что внимание молодых людей колеблется, и это колебание зависит от мотивации к изучению иностранного языка. Возникает вопрос, почему тема занятия может быть интересна не всем обучающимся. Чтобы это выяснить, необходимо решить следующие задачи:

- найти теоретическое обоснование поставленной проблемы;
 - выявить, с какой целью обучающиеся изучают иностранный язык, т. е. определить их потребности;
 - классифицировать данные потребности;
 - проанализировать учебный материал применительно к данной системе потребностей;
 - распределить студентов по группам согласно их потребностям в обучении;
 - произвести оценку и анализ полученных результатов.
- Существуют различные концепции мотивации [2, с. 58]:
- ситуационная теория, в которой мотивация выводится из материальных и социальных противоречий общества; источник поведения человека определяется внешними факторами, т. е. мотивы поступков людей напрямую зависят от их окружения;
 - эмпирическая теория, в которой мотивация рассматривается как результат жизненного опыта человека: вначале у человека нет мотивов, побуждающих к осуществлению той или иной деятельности, но затем человек начинает получать опыт, который и определяет его последующие поступки;
 - теория интеракционистов, полагающих, что существование тех или иных мотивов основывается на взаимодействии субъекта и объекта деятельности;
 - теория потребностей, основанная на распределении их по группам согласно определенной иерархической системе.
- Остановимся подробнее на последней теории.

Теория А. Маслоу вытекает из идей гуманистической психологии. Иерархию потребностей, определяющих мотивированное поведение, можно представить в виде пирамиды [2, с. 145]. Потребности, лежащие в основании данной пирами-

ды должны быть сняты, иначе удовлетворение потребностей, находящихся на более высоких уровнях будет невозможным. На вершине пирамиды находятся потребности в реализации, самоактуализации и персональном развитии (см. рис.).



Рис. Пирамида потребностей по А. Маслоу

А. Маслоу разделяет все мотивационные побудители человека на пять основных категорий: первичные (физиологические) потребности (спать, есть, пить, дышать и т. п.), потребности в безопасности (укрытие, защита, стабильность и т. д.), потребности в принадлежности и любви, потребности в уважении и признании, потребности в самоактуализации. А. Маслоу утверждает, что каждый индивидуум стремится удовлетворить свои потребности именно в этом порядке. Неудовлетворенная потребность выступает источником мотивации. Как только снимаются так называемые «наущные» потребности, так тут же возникает потребность более высокого ранга.

По нашему мнению, пирамида потребностей может быть использована как основа рефлексии в деловом и образовательном пространстве. Опираясь на нее как на модель, можно достаточно достоверно детерминировать психолого-педагогический портрет участников процесса обучения [3, с. 190]. Так, идея предложить изучать иностранный язык человеку, которому нечего есть, будет абсолютно абсурдной. В социальном плане также не обойтись без пирамиды потребностей А. Маслоу. Потребность, относящаяся к нижним уровням, остается незамеченной, и напротив, потребности высших уровней пирамиды имеют большое значение для человека.

Применительно к профессиональной и учебной деятельности можно распределить потребности по следующим группам:

1. Первоначальные (физиологические) потребности (хорошие условия обучения и работы, достойная заработная плата, стипендия и т. д.).
2. Потребности в безопасности (чувство морального удовлетворения).
3. Потребности в принятии (социализация).
4. Потребности в уважении (положительная оценка выполненной работы, повышение по работе, награждение, премия и т. п.).

5. Потребности в реализации (перевыполнение плана, креативность, творческий подход).

С целью выявления мотивов изучения иностранного языка в высших неязыковых учреждениях, определения потребностей обучающихся, сфер их интересов было проведено анкетирование обучающихся в Орловском государственном аграрном университете имени Н. В. Парахина, которые изучают иностранный (французский) язык в течение двух первых лет обучения (программы бакалавриата), а также на первом курсе магистратуры и аспирантуры. Все мотивы изучения иностранного языка были рассмотрены сквозь призму пирамиды потребностей А. Маслоу. Для того чтобы определить потребности обучающихся, нами была разработана система имплицитных вопросов и возможных ответов, подчиненных одному единственному вопросу «Почему вы изучаете иностранный (французский) язык?».

Имплицитные вопросы:

1. Я хотел бы найти работу с достойной заработной платой, чтобы хорошо жить.
2. Мне надо хорошо сдать зачет/экзамен, чтобы получить стипендию.
3. Работодатели ценят владение иностранным языком.
4. Я хотел бы продолжить обучение во Франции.
5. Я хотел бы провести каникулы во Франции.
6. Я хотел бы общаться с французами.
7. Я хочу жить среди франкоговорящих людей.
8. Другие причины.

Отвечая на предложенные вопросы, обучающиеся должны были выбрать ответ из следующих вариантов:

1. Да, именно так.
2. Совсем нет.
3. Может быть, поэтому.
4. Это одна из причин.

Все анкеты были анонимными, что позволило избежать ложных ответов.

Результаты анкетирования показали:

1. 43 % опрошенных изучают французский язык только для того, чтобы успешно сдать зачет/экзамен. 26 % любят французский язык, им интересна Франция, ее традиции и культура. 19 % любят путешествовать и общаться на иностранном языке. 2 % хотели бы продолжить обучение во Франции.

2. Третья часть всех опрошенных относится к первым двум уровням пирамиды, что соответствует физиологическим потребностям (хорошие условия труда, высокая заработная плата). Их цель обучения – это разговорный язык. Обучающиеся заинтересованы в умении общаться на иностранном языке в обычных жизненных и профессиональных ситуациях.

3. Большинство их тех, кто обучается в магистратуре и аспирантуре, изучают французский язык с целью продолжить обучение во Франции, а также потому, что они любят путешествовать и общаться с иностранцами. Их можно отнести к двум последним уровням пирамиды. (Речь идет о потребности в самореализации и реализации, потребности в повышении, креативности). Основная цель обучения для данной категории лиц – это умение общаться на различные темы как в плане повседневной, так и в плане профессиональной жизни, а также с целью приобретения новых знаний.

4. Обучающиеся по программам бакалавриата изучают иностранный язык, потому что он является обязательной дисциплиной и им необходимо успешно сдать зачет или экзамен. Следовательно, они находятся на первом и третьем уровнях пирамиды. Задача, которую они преследуют, заключается в том, чтобы выучить основные темы дисциплины.

Результаты опроса позволили выбрать для изучения наиболее интересные темы и тексты. Приведем несколько примеров соотношения потребностей с учебными темами.

1. Потребность: безопасность.

Мотивация: защита.

Учебная тема: здоровье, отдых, спорт, физическая активность и т. д.

2. Потребность: принадлежность, социальные потребности.

Мотивация: любовь.

Учебная тема: дружба, семья, человеческие отношения и т. д.

3. Потребность: уважение.

Мотивация: успех, признание.

Учебная тема: личность и ее развитие.

4. Потребность: самореализация.

Мотивация: красота, личностное развитие, знания, природное любопытство.

Учебная тема: природа, обучение, история, наука, культура, зарубежные страны и т. д.

Считаем, что предлагаемый подход к разработке учебных программ высшего образования содействует более глубокому пониманию учебных материалов, что обеспечивает комплексное решение проблем, возникающих в процессе обучения, а также позволяет установить диалог всех участников образовательного процесса. Учет мотивов и потребностей обучающихся в процессе обучения иностранному языку способствует не только эффективному формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, но также обуславливает полноценное личностное развитие обучающихся.

1. Сороковых Г. В. Интерактивные технологии в иноязычном образовании: исследование стратегий и опыта применений : коллективная моногр. / Г. В. Сороковых, Х. Х. Каппушева, Н. И. Герасимова, Е. А. Олейникова [и др.]. М. : Перспектива, 2013. 172 с.

2. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. СПб. : Питер, 2016. 400 с.

3. Олейникова Е. А., Бунакова О. А. Роль программ дополнительного образования в интенсификации процесса обучения иностранному языку в системе высшего образования // Актуальные вопросы профессиональной ориентации сельских школьников в современных условиях развития агробизнеса : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Орел : Изд-во ФГБОУ ВО Орловский ГАУ, 2017. С. 189–193.

© Олейникова Е. А., 2018

Л. В. Федяева, Т. О. Соловьева, Э. Р. Диких
L. V. Fedyaeva, T. O. Soloveva, E. R. Dikikh

ОПЫТ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматриваются вопросы организации ознакомительной практики – первого этапа непрерывной педагогической практики, направленного на знакомство студентов с деятельностью образовательной организации, внеурочной деятельностью и работой классного руководителя. В статье подчеркивается, что раннее знакомство с жизнью школы положительно влияет на отношение студентов к выбранной профессии.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, профессиональная подготовка, педагогическая практика, ознакомительная практика.

EXPERIENCE OF INTRODUCTORY PRACTICAL TRAINING

The article deals with the organization of introductory practical training – the first stage of continuous pedagogical practice aimed at acquaintance of students with the activity of the educational organization, after-hour activity and the work of the class teacher. The article emphasizes that an early acquaintance with the school life positively affects the attitude of students towards the chosen profession.

Keywords: practical-oriented approach, vocational training, pedagogical practical training, introductory practical training.

Вопрос о практической ориентированности педагогического высшего образования давно обсуждается не только профессионалами, но и широкой общественностью. Сегодня все активнее высказывается мнение о необходимости привлечения работодателя в образовательный процесс педагогического вуза. При этом если активное сотрудничество с работодателями по вопросам формирования содержания образования представляется малоэффективным, то в вопросах оценки качества образования и формирования положительных установок студентов педагогических вузов на педагогическую деятельность работодатель может оказать неоценимую помощь. В последнее время наблюдается активное участие представителей образовательных организаций в составе комиссий на государственных экзаменах и защите выпускных квалификационных работ, но сотрудничество в вопросах проведения педагогических практик, к сожалению, не столь активно. В то же время общеизвестно, что удовлетворенность или неудовлетворенность педагогической практикой влияет на профессиональное самоопределение студентов и способствует формированию положительных установок на педагогическую деятельность.

Большинство исследователей указывают на разрыв теории и практики и необходимость обеспечения практико-ориентированного характера образования на протяжении всего срока реализации образовательной программы.

В статье «Профессиональные стандарты: от разработки к применению» подчеркивается, что «источником целей образования сегодня не могут выступать только внутренние потребности и интересы только научно-педагогического сообщества, так как при этом система образования теряет связь с экономикой и обществом в целом» [1, с. 5]. Таким образом, «первым условием обеспечения качества профессионального образования является включение организаций и объединений работодателей в работу по постановке целей, реализации образовательного процесса и оцениванию его результатов» [1, с. 5].

Второе условие повышения качества педагогического образования подсказано исследованиями, проводимыми в педагогических вузах страны и направленными на выявление условий повышения интереса к профессии педагога. Эти исследования указывают на существование прямой зависимости между удовлетворенностью студентов педагогической практикой и их профессиональным самоопределением. У исследователей не вызывает сомнений связь педагогической практики и заинтересованности студентов выбранной профессией. Еще в двадцатых годах прошлого века П. П. Блонский писал, что «педагогике невозможно научить книгами и книгами... Также необходима практика, но не копирующая (такая практика убийственна), а творческая и осознающая» [2, с. 134]. Нам представляется, что вопросы оценивания работодателем качества образования и повышения интереса к профессии педагога целесообразно решать в комплексе во время проведения педагогической практики.

Одним из способов совмещения (учета) потребностей вуза и требований работодателя, по нашему мнению, может стать организация непрерывной практики в педагогическом университете. Только при обеспечении непрерывного характера педагогической практики можно говорить о качественной профессиональной подготовке.

Анализируя зарубежный опыт организации педагогической практики, мы можем констатировать, что организация педагогической практики в западных странах содержит некоторые интересные моменты, которые можно было бы использовать при проектировании педагогической практики в Омском государственном педагогическом университете (далее – ОмГПУ). Так, общая продолжительность педагогической практики в странах Западной Европы составляет 1 год (в среднем 34 недели) и осуществляется на последнем курсе обучения. В России продолжительность практики значительно меньше, при этом мы придерживаемся позиции непрерывности педагогической практики. Согласно учебному плану, учебная практика до 2016 г. составляла 2 недели, производственная от 14 до 18 недель, т. е. общая продолжительность педагогической практики составляет от 16 до 20 недель. Для повышения качества педагогической практики в ОмГПУ представляется целесообразным, придерживаясь принципа непрерывности педагогической практики (как в Российской Федерации), сделать ее более насыщенной и протяженной (как в Европе). Примером такого совмещения может служить опыт канадского педагогического образования, где разработан очень интересный алгоритм непрерывной педагогической практики. Основные его этапы сводятся к следующему:

- **вхождение студента в ситуацию практического преподавания** происходит постепенно и определяется для каждого практиканта индивидуально;

- **в начале каждой учебной четверти** проводятся собрания руководителей педагогической практики и учителей-кураторов, а в промежутках между ними – регулярные семинары для руководителей практики, где обсуждаются вопросы практической подготовки студентов. Это дает возможность разъяснить каждому студенту его роль в общей работе и добиться более глубокого понимания задач педагогической деятельности в целом;

- **за счет увеличения (до 36 недель) продолжительности** непрерывной педагогической практики переход к преподаванию происходит постепенно, что облегчает процесс адаптации студентов к реальности школьной жизни;

- **проводится всестороннее обсуждение преподавательской деятельности** студентов в форме свободного обмена мнениями при минимуме прямых оценочных суждений, но с сохранением зачетов за каждый этап практики;

- **в начале педагогической практики** осуществляется продуманное распределение студентов по группам, направленное на создание возможностей для взаимопомощи и обмена опытом. Это позволяет студенту обсуждать свои проблемы не только с опытными педагогами, но и со своими сокурсниками, находящимися в таком же положении, как и он;

- **задача оценки педагогической практики возлагается** в основном на опытных школьных и вузовских методистов, благодаря чему удается устранить преграду взаимной отчужденности, существующей нередко между учителями школ и преподавателями университетов [3, р. 65].

До 2016 г. в ОмГПУ перечисленные задачи решались во время учебной *психолого-педагогической* практики, направленной на знакомство студентов с деятельностью образовательной организации, внеурочной деятельностью и работой классного руководителя. Традиционно такую практику, т. е. выход в школу, предваряла интенсивная

подготовка студентов в рамках инструктивно-методического лагеря. Однако общая продолжительность учебной практики (2 недели) не позволяла всесторонне познакомиться с особенностями внеурочной деятельности. Общение со студентами ОмГПУ во время проведения инструктивно-методического лагеря показало, что 64 % студентов считают смыслом учебной психолого-педагогической практики возможность «примерить» на себя роль классного руководителя, приобрести опыт воспитательной деятельности, 33 % студентов – формирование навыков общения с детьми.

Одной из особенностей учебной психолого-педагогической практики являлся резкий переход из одной социальной группы (студентство) в другую (учительство). В течение недели студентам необходимо было освоить новую социальную роль, адаптироваться в незнакомом коллективе, что требовало изменений привычного ритма жизни и сопровождалось определенными трудностями психологического и педагогического плана: отсутствие контакта с классом, сложный отбор материалов для внеклассного мероприятия, необходимость налаживать дисциплину на переменах и классных часах и т. п.

Сократить несоответствие по общей продолжительности практик с европейскими вузами и решить вопрос знакомства «изнутри» с профессией учителя помогло включение учебной *ознакомительной* практики в учебные планы ОмГПУ. Так, в 2016 г. продолжительность практики в ОмГПУ увеличилась на 16 недель, а суммарная продолжительность педагогической практики возросла до 30–32 недель. Целью учебной (ознакомительной) практики является подготовка бакалавра к самостоятельной педагогической деятельности, развитие профессиональной культуры бакалавров в процессе приобретения практического опыта педагогической деятельности. Исследования (беседы, наблюдения, качество итоговых отчетов) после внедрения учебной ознакомительной практики показывают, что студенты стали легче адаптироваться в учебных заведениях и более осознанно смотреть на профессию учителя. Общение с педагогами и учащимися в неформальной обстановке позволяет раскрыть творческую составляющую профессии учителя, что позитивно влияет на отношение к выбранной профессии.

Очевидно (и это уже отмечалось выше), что одним из слагаемых успеха в подготовке бакалавра к профессиональной деятельности является непрерывность практики. Представляется необходимым, чтобы практиканты работали в школе на протяжении всего учебного года. Это способствовало бы их более близкому знакомству с разнообразными педагогическими ситуациями и упрочению их авторитета. Для этого недостаточно увеличения количества уроков, даваемых студентами. Необходимо изменить всю организацию практики таким образом, чтобы студенты приобрели в школе необходимый официальный статус. Надо давать им такую подготовку, чтобы как дети, так и учителя были готовы признать компетентность практикантов [4, с. 13].

* Прокомментирован учебный план подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Практика реализуется во втором учебном семестре и входит в базовую часть ООП.

На *первом* этапе (*концентрированная практика*) целью учебной ознакомительной практики является ознакомление студента с деятельностью образовательной организации, в которую он направлен. К вопросам, которые должен рассмотреть студент, относятся: общая информация о школе, учебная деятельность, система взаимодействия субъектов образовательного учреждения, особые формы образовательной деятельности, методическая копилка (информация с педсоветов, результаты научной и методической деятельности учителей), ресурсы интернета для учителей, информация для родителей.

Ознакомительная практика проходит в свободное от занятий студентов время, в связи с этим большое значение приобретает информация о внеурочной деятельности школьников в конкретной образовательной организации. Мы постарались охватить весь спектр образовательных организаций: гимназии, лицеи, средние образовательные школы, Академический лицей ОмГПУ, учреждения дополнительного образования. В период концентрированной практики студенты должны были собрать информацию о традициях конкретной образовательной организации. Каждое учебное заведение старается сделать свою воспитательную работу эксклюзивной, поэтому важно, чтобы студент пришел туда со знанием всех этих особенностей, как то: характер проводимых мероприятий, работа школьного музея, наличие кружковой деятельности в школе и проч. Особый интерес представляет творческая деятельность обучающихся: научная, художественная, спортивная, работа школьных СМИ, театральная деятельность.

На *первом* этапе студенты знакомятся с азами исследовательской деятельности, изучая лучшие формы внеурочной деятельности, размещенные на специализированных интернет-ресурсах, и проводя анализ воспитательной программы школы. Для облегчения исследовательской задачи мы разработали критерии оценки воспитательной программы, которые включают:

- 1) **системность, целостность, конкретность, логичность** и однозначность содержания;
- 2) **последовательность расположения и взаимосвязь** всех элементов содержания курса;
- 3) **фиксируемые, диагностируемые и оцениваемые** планируемые образовательные результаты;
- 4) **наличие признаков нормативного документа**, использование официально-делового стиля изложения и современной педагогической терминологии;
- 5) **оптимальный объем, не перегруженный излишней** информацией.

Второй этап ознакомительной практики (*рассредоточенная практика* в течение 14–16 недель) подразумевает выполнение студентом несложных работ, определенных планом практики. Такой подход дает возможность студенту впервые попробовать себя в качестве будущего специалиста по своей специальности. На этом этапе мы сосредотачиваемся на практической деятельности студента: она может проходить в классе, библиотеке, музее. Как показали опросы студентов, большое место занимает заполнение электронных дневников. Учителя именно в этом видят реальную помощь студентов.

Каждый вид практики предполагает наличие отчетной документации. Мы постарались сделать отчет по *рассредоточенной* практике.

ченному этапу ознакомительной практики максимально простым в заполнении, чтобы не отвлекать студентов от реальной жизни образовательной организации. Так, основная часть дневника заполняется в табличной форме по стандартному плану: дата – содержание деятельности – самоанализ.

Рефлексивный лист оценки профессиональной деятельности бакалавра выглядит так:

Вот и закончилась педагогическая практика

Мне _____ расставаться со школой.

Педагогическая практика оказалась для меня

Мне понравилось _____

Самым интересным было _____

Было тяжело трудно _____

Педагогическая практика научила меня _____

Для меня стало открытием _____

В 2017 учебном году программу ознакомительной практики выполнили 362 студента 7 факультетов ОмГПУ, которые были закреплены за 13 образовательными организациями разных типов (см. табл.).

Деятельность студентов в течение семестра определялась в соответствии с типом и потребностями образовательной организации, а также в соответствии со спецификой профессиональной деятельности педагога, курирующего практикантов. Так, студенты выполняли функции помощника классного руководителя (помогали заполнять дневники, в том числе электронные, участвовали в подготовке внеклассных мероприятий класса и школы, родительских собраний, оказывали помощь в оформлении классных кабинетов и т. д.). Помимо этого, некоторые студенты работали помощниками библиотекаря (помогали в оформлении формуляров, работали в архиве библиотеки, организовывали занятия, проводимые библиотекарем, помогали в ежедневной работе) и педагога дополнительного образования (помогали в оформлении выставок, помогали в подготовке материалов к учебным занятиям), преподавателя колледжа (помогали в подготовке занятий по учебным дисциплинам).

Распределение студентов ОмГПУ по базам прохождения ознакомительной практики

Факультет	База прохождения практики	Кол-во человек
Факультет математики, информатики, физики и технологии	БОУ г. Омска «Лицей № 92»	17
	БУ ДО «Центр творческого развития и гуманитарного образования»	29
Филологический факультет	БОУ г. Омска «Лицей № 92»	30
	БУ ДО «Центр творческого развития и гуманитарного образования»	24
	Академический лицей ФГБОУ ВО «ОмГПУ»	5
Факультет экономики, менеджмента, сервиса и туризма	БОУ г. Омска «Гимназия № 43»	12
	БОУ г. Омска «Лицей № 64»	8
Факультет иностранных языков	БОУ г. Омска «Лицей № 143»	24
	БОУ г. Омска «Лицей № 25»	30
	БОУ г. Омска «СОШ № 135»	21
	БОУ г. Омска «СОШ № 15»	15
	ФБПОУ ОО «Колледж отраслевых технологий, строительства и транспорта»	25
Факультет истории, философии и права	БОУ г. Омска «СОШ № 24»	31
	БОУ г. Омска «Гимназия № 75»	65
Факультет искусств	БОУ ДО «Детская художественная школа №1»	26

По результатам практики студенты предоставили подробные отчеты, анализ которых позволил не только оценить их деятельность в период прохождения практики, но и сделать выводы об организации и содержании практики в будущем. Так, качественный анализ отчетов студентов по результатам прохождения ознакомительной практики позволил сделать следующие выводы.

1. Безусловным плюсом и главным результатов прохождения ознакомительной практики можно считать положительные отзывы студентов и факт, что практика состоялась успешно. Студенты выполнили программу практики, не было срывов. Администрация образовательных организаций была заинтересована в качественной организации

практики, осуществляя сопровождение студентов, вовлекая их в профессиональную деятельность.

2. Отсутствие четко сформулированных заданий к практике в начальный период вызывало вопросы у кураторов практики со стороны образовательных организаций: не все понимали, что требуется от студентов, какие конкретно задания они должны выполнить.

3. Большинство студентов, проходивших практику не в общеобразовательной организации, выразили сожаление, что им не удалось поработать в школах, лицеях или гимназиях. Такая ситуация была характерна для студентов, проходивших практику в «Центре творческого развития и гуманитарного образования» и «Колледже отраслевых

технологий, строительства и транспорта». Студенты факультета искусств, ориентированные на профессиональную деятельность в соответствии со спецификой факультета, выразили удовлетворенность организацией практики в детской художественной школе.

4. Главной проблемой, с которой столкнулись практически все студенты, стало определение расписания посещений образовательной организации в период рассредоточенной практики, так как последняя осуществляется без отрыва студентов от учебного процесса в университете, в связи с чем было сложно определить время посещения базы прохождения практики. Например, классный час в школе проходит во время занятий в университете, т. е. выполняя функции помощника классного руководителя, студенты не имели возможности посещать классные часы. Это, безусловно, объективная проблема, которая могла быть решена только в случае заинтересованности трех сторон: студента – педагога образовательной организации – преподавателя вуза.

Ознакомительная практика 2017 г. помогла ответить на вопросы исследования, касающиеся привлечения работодателей к образовательному процессу в ОмГПУ и связи практики с самоопределением студентов в будущей профессии. На сегодняшний день можно сделать следующие выводы.

1. Нельзя подготовить компетентного востребованного учителя без сотрудничества школы и педагогического вуза, сотворчества преподавателя вуза, студента и школьного учителя. Переход от теоретического обучения к практическому в процессе осуществления деятельности, взгляд на работу педагога и школы «изнутри» способны внести определенные коррективы в первоначальные представления о профессии учителя.

2. В Омске только 13 образовательных организаций согласились принять студентов на ознакомительную практику, при этом, например, в лицее № 92 практику проходило более 45 человек, а в ДО «Центр творческого развития и гуманитарного образования» – около 60 человек. Это говорит, в частности, о том, что работодатель еще не осознал важности своего участия в подготовке будущего учителя.

3. Ознакомительная практика показала, что раннее знакомство с жизнью школы положительно влияет на отношение студентов к выбранной профессии. Оказалось, что у 65 % опрошенных студентов представления об учительской профессии за время прохождения ознакомительной практики изменились в лучшую сторону, у 12 % – в худшую, у 23 % – изменений во взглядах не произошло. В целом исследование высветило наличие прямой зависимости между удовлетворенностью ознакомительной практикой и про-

фессиональным самоопределением студентов. Более 60 % студентов, удовлетворенных педагогической практикой, сказали, что вновь выбрали бы профессию учителя. В то же время среди студентов, неудовлетворенных педагогической практикой, так поступили бы только 14 %.

4. Отвечая на вопросы рефлексивного листа, студенты чаще всего пишут, что им понравилось в школе и им жаль расставаться с ней. При этом многие студенты отмечают, что им было трудно приходить в школу после своих занятий каждую неделю, они не всегда видели позитивное отношение к себе со стороны учителей. Студенты также подчеркивали, что узнали о профессии учителя много нового, чего не замечали во время своего обучения (ведь они приходят в школу на следующий год после ее окончания). Самым интересным, но и самым трудным было общение с детьми (что, безусловно, характерно и для профессиональных педагогов), но школа никого не оставила равнодушным.

Учитывая опыт организации ознакомительной практики прошлого года, мы пришли к пониманию проблем, которые необходимо решить, чтобы улучшить организацию и содержание ознакомительной практики. Так, необходимым представляется:

- обновить содержание ознакомительной практики, сформулировать задания рассредоточенной практики в виде профессиональных задач;
- при выборе баз прохождения практики отдавать предпочтение общеобразовательным организациям;
- со стороны организации образовательного процесса в университете оптимизировать расписание студентов так, чтобы предоставить возможность посещать базы практик в течение семестра.

1. Профессиональные стандарты: от разработки к применению / В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина, А. А. Факторович // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 5–14.

2. Блонский П. П. Мои воспоминания. М. : Педагогика, 1971. 165 с.

3. Clifton R. Practice teaching: survival in a marginal situation // Canadian Journal of Education. 1979. V. 4. P. 60–74.

4. Куликова Л. М. Модернизация содержания и организации непрерывной педагогической практики в физкультурном вузе : моногр. М. : Изд во «Теория и практика физической культуры», 2004. 269 с.

© Федяева Л. В., Соловьева Т. О., Диких Э. Р., 2018

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Статья посвящена вопросам организации самостоятельной интеллектуальной творческой работы студентов, учитывающей современные особенности процесса освоения знаний в условиях количественного увеличения и качественного усложнения учебной информации.

Ключевые слова: самостоятельная работа, информация, творческое мышление, научно-исследовательская работа студентов, познавательная деятельность.

Главной особенностью современного этапа развития стало значительное сокращение сроков освоения новых технологий и количественное увеличение объема знаний, подлежащих усвоению.

Особенности профессиональной деятельности специалиста ставят перед системой профессионального образования новые задачи, а именно:

- разработать новую систему оценивания уровня профессиональной подготовки, включив в нее качественные критерии оценки приобретенных знаний, умений, навыков (далее – ЗУН) с точки зрения их своевременного применения и быстрого извлечения из памяти, а также скорости ориентировки в условиях учебной задачи;

- принять во внимание необходимость развития таких качеств мышления специалиста, как гибкость, мобильность в решении профессиональных задач;

- включить в систему профессионального обучения задания, предполагающие формирование и развитие умений студентов использовать творческие способности;

- формировать и развивать у студентов навыки адекватного реагирования на новую информацию с одновременным определением ее истинности, достоверности и применимости в различных профессиональных условиях.

Неотъемлемой частью и условием обеспечения высокого качества подготовки студентов является повышение статуса вузовской науки, показателем такого повышения будет активное участие студентов в научно-исследовательской работе.

Интеллектуально-творческая деятельность, в отличие от обычной учебной деятельности по усвоению ЗУН, направлена на самостоятельное творческое их преобразование и применение. Такая деятельность ориентирует студента на смысловую сферу, рефлекссию, самопознание, стимулирует становление его позиции как субъекта деятельности. Интеллектуально-творческая деятельность позволяет обеспечить преемственность учебной и социальной деятельности, готовит студента к вхождению в профессиональную сферу, открывает перспективы конструктивного самоутверждения и профессиональной самореализации.

ORGANIZATION OF THE STUDENT'S INDEPENDENT INTELLECTUAL-CREATIVE ACTIVITY IN THE FRAMEWORK OF SCIENTIFIC RESEARCH WORK

The article is devoted to the questions of the organization of independent intellectual creative work of students, taking into account modern features of the process of mastering knowledge in conditions of quantitative increase and qualitative complication of educational information.

Keywords: independent work, information, creative thinking, scientific research work of students, cognitive activity.

Сущность интеллектуально-творческой деятельности раскрывается в ее функциях по обеспечению развивающего потенциала обучения. Само понятие интеллектуально-творческой деятельности указывает на ее активный характер, эмоциональную окрашенность мотива достижения. Такая работа приносит удовлетворение, становится источником вдохновения, уважения к науке и осознания своей роли в ней. В акте творчества и сверхнормативной активности проявляется способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи.

Функция рефлексии, проявляющаяся в процессе обучения в целом довольно смутно, в процессе интеллектуально-творческой деятельности становится ведущей, обеспечивая глубокое и сознательное усвоение получаемых знаний, определяя алгоритмы творческой активности и последовательность мыслительных операций в ходе преобразования и создания научной информации. Подобная авторефлексия в дальнейшем становится средством саморазвития студента и специалиста.

Функция поиска недостающих ЗУН логично включается в процесс интеллектуально-творческой деятельности параллельно с началом работы авторефлексивной функции. Эта функция связана с перестройкой имеющихся у студента знаний, выходом на новый уровень осознания проблемы, научным инсайтом.

Так, студенты, изъявившие желание работать над определенной научной проблемой*, получают от научного руководителя предварительные сведения о принципах работы с информацией и, в частности, об информационных процессах.

Студенты формулируют актуальность темы следующим образом (ответы студентов приведены курсивом).

«Важность умения работать с информацией в современное время велика как никогда раньше. Век информационных

* В статье приведены примеры научно-исследовательской работы студентов на тему «Организация информации по теме “Несущие конструкции” в систему опорных схем в целях эффективного запоминания».

технологий предполагает умение человека пользоваться всеми средствами получения нужной информации из книг, интернета, библиотек, различных информационных ресурсов. Кто владеет информацией, тот владеет миром. Потоки информации с каждым днем растут, и все сложнее выделить действительно важное для конкретного человека, найти ту информацию, которая не будет спонсирована определенными фирмами или рекламой для получения выгоды. Всегда важно и нужно знать, где искать, что искать и что для этого нужно уметь делать. Неумение работать с информацией делает человека в каком-то смысле слепым и глухим в мире, где информация является важнейшей частью жизни человека, нельзя не уметь работать с ней. В современный век научно-информационных технологий специалистам приходится работать с большим количеством сведений, данных, получаемых из окружающего мира. Большие потоки информации требуют глубокого понимания наряду с минимальными затратами времени.

Сказанное выше ставит перед нами проблему быстрого и надежного усвоения учебной информации в образовательном процессе».

Следующим этапом работы студентов становится определение состава и сущности информационных процессов, а также последовательности их осуществления в ходе научно-исследовательской деятельности.

«Работа с информацией предполагает следующие информационные процессы (и соответственно, комплекс мыслительных операций):

- сбор информации (определение тематической области текста);
- поиск информации (поиск текстов, входящих в данную тематическую сеть);
- обработка информации (дифференциация новых и старых представлений);
- формализация информации (приведение информации к единообразной форме);
- архивация информации (компрессия в структуры, способные храниться в памяти);
- преобразование информации (перевод информации в знание);
- хранение информации;
- передача информации;
- защита информации;
- использование знаний (обогащение в научном плане).

Студенты определяют, как применительно к разработке конкретной темы работает тот или иной информационный процесс, что позволяет обеспечить активную осознанную авторефлексию их деятельности. Выводом к полученным положениям становится следующее утверждение:

«Особого внимания требует процесс преобразования информации. Такое преобразование в учебной деятельности студента заключается в компрессии информационных структур с одновременным осознанием и запоминанием информации».

Далее студенты описывают в качестве методологической опоры своей работы теорию Н. И. Жинкина об универсально-предметных кодах внутренней речи [1] и приходят к выводу, что перевод информации в знание эффективнее

всего происходит в процессе преобразования информации текста в аналоги мыслительных структур – опорные схемы.

- «Навык построения схем позволяет
- совершенствовать умение свертывания информации и определения соотношения избыточности/недостаточности в тексте в зависимости от объема фоновых знаний собеседника;
 - обеспечить вариативность изложения;
 - обогатить текст изложения данными пресуппозиции (обновление и соотнесение – перестройка структур имеющегося знания под влиянием новой информации);
 - соотнести текст со структурой тематически близких текстов, имеющихся в опыте воспринимающего текст;
 - модифицировать модель ситуации (наложение мотивационной схемы с определенным коммуникативным намерением – убеждение, выражение оценки и отношения и др.);
 - обеспечить логичность, цельность, связность, точность, понятность и доходчивость текста с учетом особенностей аудитории;
 - разворачивать текст с переупорядочением информации [2]».

Следующий этап работы студенты посчитали логичным представить как практическое применение полученной информации, т. е. освоение учебного материала.

«Особенно удобна такая работа при освоении терминотерминологии науки. Приведем пример освоения терминов архитектуры и строительства, касающихся опорных конструкций.

Вся основная терминология на тему несущих конструкций связана по смыслу с назначением этих конструкций. Стены, балки, плиты, фундаменты, диафрагмы жесткости, ригели, – все они предназначены для обеспечения пространственной жесткости здания, распределения нагрузок от соседних и вышележащих элементов, с которыми они находятся в непосредственной связи или опосредованно, так, например, стены, балки, колонны передают нагрузку от других конструкций здания и от собственного веса далее на фундамент, где нагрузка распределяется на грунт, на котором установлено здание, и который так же служит важным элементом при возведении здания, и требования к виду фундамента так же определяются исходя из качеств грунта.

Помимо несущей функции различные элементы выполняют функцию защиты внутреннего пространства здания и внешних поверхностей и конструкций в целом от агрессивных внешних условий, таких как ветер, снег, дождь, т. е. от различных атмосферных воздействий. Например, стены, кровля здания защищают от воздействий ветра и атмосферных осадков.

Содержание представленной выше учебной информации допускает построение на своей основе схемы «Функции опорных конструкций» (см. рис.).

Таким же образом обучающиеся определяют тот или иной вид опорной схемы, наиболее наглядно представляющий ту или иную информацию (гипонимическая схема, гетеронимическая схема, причинно-следственная схема,

наглядные схемы-модели и др.). Представленные схемы легко развернуть в текст ответа.

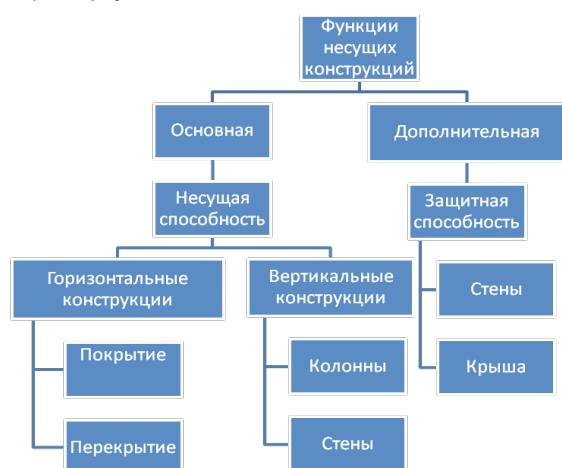


Рис. Функции спорных костркций

Выводом к вышеизложенным результатам исследования стало следующее:

«Таким образом, на примере изучения назначения и видов несущих конструкций были представлены различные виды обработки информации в виде опорных схем. Их составление значительно упрощает восприятие и понимания информации, необходимой студенту».

Важно, что в рамках научно-исследовательской работы студентов (НИРС) получается эффективнее всего реализовывать принцип индивидуализации обучения, понимаемой как организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуальные особенности студентов и которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося.

Важнейшая из индивидуальных особенностей человека связана со свойствами памяти: объемом запоминаемого материала, индивидуальной способностью сохранять в памяти освоенный материал. Индивидуальные свойства памяти выражаются в возможном преобладании у конкретного человека какого-то вида памяти.

Физиологи и нейролингвисты выделяют три основные репрезентационные системы (визуальная, аудиальная и кинестетическая), в дидактике они названы каналами восприятия, в педагогической литературе – видами памяти (зрительная, слуховая, моторная), сенсорными предпочтениями и стилями восприятия.

Каналы восприятия основываются на физических способах восприятия и получения новой информации: посредством письменного текста (зрительный канал восприятия – ведущий), устного текста (слуховой канал восприятия – ведущий), процесса фиксации текста на письме (моторный канал восприятия – ведущий). В соответствии с ведущим каналом восприятия обучающегося преподаватель избирает процент заданий: письменных заданий, тестов, устных ответов и т. д. (см. табл.).

К важным индивидуальным особенностям, которые необходимо учесть при планировании самостоятельной работы, относится умение организовывать свою познавательную деятельность, способность следовать алгоритмам речемыслительной деятельности, предложенным препода-

вателем. Отсутствие такого умения и игнорирование алгоритмов работы часто дает отрицательный результат (например, уход от темы, включение большого объема избыточной информации, нарушение логики изложения, неверные выводы и др.).

Виды деятельности и каналы восприятия информации

Преобладающий канал восприятия	Виды деятельности
Зрительный	Чтение, письмо, фильмы, письменные задания, работа с картинками и рисунками, решение задач при работе с книгами, газетами и журналами, диктанты
Слуховой	Ролевые игры, обсуждения, аудиозаписи, видеозаписи, устные задачи, прослушивание рассказов, решение задач при обсуждениях в малых группах, чтение вслух
Кинестетический	Ролевые игры, музыка, игры, физические соревнования, группы с переменным составом, решение задач с использованием материальных предметов, проведение экспериментов

К индивидуальным особенностям, которые могут повлиять на успешность деятельности, можно отнести инертность в следовании стереотипам. Так, студент может даже после рекомендаций преподавателя работать, основываясь на своих предположениях, часто далеко не эффективных и ведущих к незапланированному результату. Четкость концептуальной базы исследования, таким образом, должна быть обеспечена уже на начальном этапе.

Не менее важны умения и навыки самостоятельной работы с информацией, а именно поиск, отбор, сортировка, формализация информационных структур. Эффективному обучению, пониманию и извлечению информации для дальнейшего ее применения и творческой переработки способствует такая организация НИРС, при которой:

- студентам предложена модель понимания и извлечения информации для определенных целей, обусловленная целями коммуникации и используемая в качестве опоры при организации обучения работе с информацией для включения ее в монологические высказывания;
- при обучении учитываются специфические особенности смыслового восприятия и понимания информации, совершаемых с определенной коммуникативной целью;
- эта мыслительная работа подкрепляется речевыми действиями;
- результаты речемыслительной деятельности используются в построении плана будущего высказывания как информационной основы деятельности;
- отобраны и дидактически организованы учебные тексты, содержащие коммуникативно значимую информацию и адекватный им лексикон (общенаучный, специальный, терминологический);

– выделены и обоснованы группы речевых умений и соответствующие им упражнения и коммуникативно-познавательные задачи, а также моделированные в учебных целях ситуации.

Как известно, мыслительные структуры не сводятся к элементам языка и речи, однако предполагают их. С. Л. Рубинштейн писал: «Как каждому должно быть известно по собственному опыту, бывает, что мы еще как бы ищем речевую формулировку для своей мысли; мысль как будто уже имеется, а речевое ее выражение еще не найдено. В ходе этих поисков мы принимаем не каждую подвернувшуюся нам речевую формулировку; мы иногда отвергаем ту, которая нам сперва подвернулась, как не отвечающую нашей мысли, более или менее длительно преодолевая значительные трудности, работаем над подыскиванием адекватной речевой формулировки для нашей мысли. Если бы мысль, не получившая речевой формулировки, вообще отсутствовала, то она не могла бы контролировать подбираемую для нее речевую формулировку» [3, с. 111–112].

В связи со сказанным выше исследователи (например, И. А. Зимняя) выделяют две основные формы речи – внутреннюю («внутренний способ формирования и формулирования мысли») и внешнюю (устный или письменный способ фиксации мысли посредством языка). И. А. Зимняя подчеркивает, что внутренняя речь – самостоятельное образование [4]. При этом мышление не сводится ни к внутренней, ни к внешней речи, они – лишь способы формирования и формулирования мысли. Основная функция мысли – когнитивная. Следующая ступень – «познавательная работа над мыслями» [3, с. 47], авторефлексия.

Элементом окружающего предметного мира и практического опыта человека в практике общения становятся тексты, а содержащиеся в них познавательные структуры, представленные в виде информации – основой преобразовательной практической деятельности коммуникантов. Текст несет информативную функцию, но одновременно познавательную, ориентировочную, организующую, формирующую, стратегическую.

Именно в виде текста оформляются результаты научных исследований студентов, поэтому эксплицирование мыслей обучающихся должно быть организовано в соответствии с требованиями логики, стиля, цели и способа изложения информации. Вопросы оформления научных выводов в виде текста следует рассматривать особенно тщательно при проведении НИРС. Фиксация мысли представляет значи-

тельную трудность для студентов технических специальностей в силу особенностей их сферы интересов. Поэтому структура научной статьи представляется студенту в виде четкого алгоритма-плана: введение (актуальность темы = проблема и необходимость ее решения) – основная часть статьи (определение ключевых понятий, указание их взаимосвязи, обоснование эффективности предложенных способов решения проблем и т. д.) – заключение (выводы, следствия, сферы применения полученных результатов).

Такой способ организации НИРС имеет следующие результаты:

- он способствует постоянному повышению мотивации обучающихся, развивает их эмоциональную среду, соответствует ценностно-ориентационной активности, свойственной возрастному периоду, создает условия для автономии студентов;
- он помогает в осуществлении самоконтроля, приводит к быстрому усвоению и использованию учебного материала в учебной и внеучебной деятельности;
- он обеспечивает возможности реализации коммуникативного и информационного подхода в их взаимодействии в работе всех видов речевой и мыслительной деятельности (при этом ведущими являются действия построения письменной речи);
- он обеспечивает наиболее благоприятные условия для эффективного усвоения языка;
- он является средством реализации принципа осознаваемости и переживаемости, обеспечивающего формирование языковой компетенции.

1. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации М. : Наука, 1982. 159 с.

2. Цупикова Е. В. Теория и практика распознавания и нейтрализации манипулятивных воздействий: логический и психосемантический аспекты восприятия текстовых сообщений : учеб. пособие. Омск : СибАДИ, 2014. 316 с.

3. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1959. 354 с.

4. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск ; М. : Изд-во Удмуртского гос. ун-та, 2001. 103 с.

© Цупикова Е. В., 2018

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ РЕШЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В работе рассмотрены вопросы использования алгоритмических моделей и некоторых видов познавательных задач для формирования у обучающихся логических универсальных учебных действий в процессе обучения химии. На основе педагогического эксперимента установлено, что результативность формирования логических универсальных учебных действий повышается, если применение алгоритмических моделей осуществлять в нестандартных учебных ситуациях при решении познавательных химических задач следующих типов: выявление и установление отношений; выявление закономерностей; исключение «лишнего» объекта из совокупности; сравнение состава, строения и свойств веществ; классификация веществ и химических реакций.

Ключевые слова: логические универсальные учебные действия, алгоритмическая модель, познавательные химические задачи, репродуктивная деятельность, продуктивная деятельность.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта развитие личности в системе образования обеспечивается через формирование универсальных учебных действий (далее – УУД): личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных [1]. Овладение школьниками УУД происходит в контексте разных учебных предметов, обладающих своей спецификой. Так, предметы естественно-научного цикла вносят большой вклад в формирование УУД познавательной направленности. В этом блоке различают общеучебные, логические универсальные действия и действия постановки и решения проблем. Рассмотрим, особенности работы учителя химии по формированию у школьников логических УУД.

Одним из путей развития учащихся при обучении химии является вовлечение их в алгоритмическую деятельность [2]. Под алгоритмической деятельностью мы понимаем деятельность субъектов образовательного процесса, направленную на решение учебно-познавательных задач, которая осуществляется на всех уровнях (от репродуктивно-исполнительского до продуктивно-творческого) и предполагает усвоение содержания и логической структуры алгоритмов, исполнение известных алгоритмов и конструирование новых, а также перенос алгоритмической деятельности в стандартные и нестандартные учебные ситуации. Базовое средство реализации алгоритмической деятельности – алгоритм, основными функциями которого являются:

THE USE OF ALGORITHMIC ACTIVITIES FOR LOGICAL UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES'S DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN IN SOLVING THE COGNITIVE CHEMICAL PROBLEMS

The work considers the use of algorithmic models and some types of cognitive tasks for the formation of logical universal educational activities in the learning process of chemistry. On the basis of the pedagogical experiment, it is established that the effectiveness of the formation of logical universal educational activities increases if the application of algorithmic models is carried out in non-standard learning situations in the solution of cognitive chemical problems of the following types: identification and establishment of relations; identification of regularities; exclusion of "extra" object from the aggregate; comparison of composition, structure and properties of substances; classification of substances and chemical reactions.

Keywords: logical universal educational activities, algorithmic model, cognitive chemical tasks, reproductive activity, productive activity.

ся: модель системы действий, адекватных усваиваемому содержанию, в том числе и химическому, средство организации учебно-познавательной деятельности учащихся, средство формирования знаний и умений, средство и одна из форм реализации методов обучения.

Нами выделены два этапа реализации алгоритмической деятельности.

I этап – усвоение алгоритмов – предполагает наличие трех подэтапов: усвоение содержания и структуры известных алгоритмов, выполнение действий по ним, а также конструирование новых алгоритмов.

II этап – применение алгоритмов – включает перенос алгоритмов в новые учебные ситуации, как стандартные, так и нестандартные.

Выявленные этапы реализуются в совместной деятельности учителя и учащихся и самостоятельной деятельности учащихся на различных уровнях.

Типичные химические алгоритмы школьники усваивают на уровне репродуктивной деятельности при осуществлении первого этапа, выполняя действия по готовым алгоритмам (как с опорой на алгоритмические предписания, так и без нее), и на втором этапе – при использовании алгоритмов в стандартных учебных ситуациях.

Продуктивный уровень усвоения и применения учащимися химических алгоритмов проявляется при переносе их в нестандартные учебные ситуации (**II этап**), а также в процессе конструирования учащимися новых для них

алгоритмов как в совместной с учителем, так и в самостоятельной деятельности (I этап).

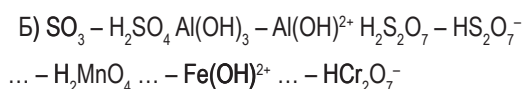
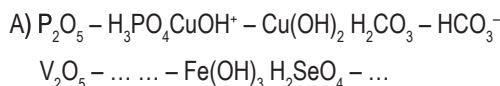
Особое место в организации продуктивно-творческого уровня алгоритмической деятельности занимает использование в обучении химии нестандартных учебных ситуаций, которые целесообразно создавать в форме оригинальных познавательных задач. Алгоритмическая деятельность учащихся в нестандартных учебных ситуациях наиболее полно способствует формированию у них логических УУД, потому что предполагает комплексное использование химических знаний и умений, максимальное проявление важнейших мыслительных операций (сравнения, классификации, абстрагирования, обобщения), умение устанавливать причинно-следственные связи, проводить рассуждения и формулировать умозаключения по аналогии, реализацию способности учащихся к прогнозированию химических явлений.

Такая деятельность требует от учащихся осознания, поскольку без осознания того или иного вида алгоритмической деятельности невозможно осуществлять ее активный и широкий перенос в новые учебные ситуации. Перенос алгоритмов в нестандартные учебные ситуации может происходить различными путями. Во-первых, алгоритм, используемый для разрешения нестандартной ситуации, может быть применен в неизменном, необразованном виде. В этом случае нестандартность задачи предполагает необходимость изменения самой задачной ситуации таким образом, чтобы с помощью известного алгоритма задача могла быть решена.

Во-вторых, нестандартность задачи может заключаться в необходимости осуществить преобразование самого алгоритма. В-третьих, возможны случаи, когда следует провести преобразование и задачной ситуации, и способа алгоритмической деятельности. Таким образом, использование в обучении оригинальных познавательных задач организует алгоритмическую деятельность учащихся, в ходе которой целенаправленно происходит их развитие. Для иллюстрации приведем примеры познавательных химических задач [3].

Задачи, направленные на формирование у школьников умения устанавливать отношения между объектами.

Задача 1. Сопоставьте пары веществ по значениям степени окисления и вместо знака (...) запишите формулу соответствующего вещества или сложного иона:



Задачи, направленные на формирование у школьников умения выявлять закономерности.

Задача 2. Известно, что в степени окисления $+5$ азот образует азотную кислоту HNO_3 . В этой же степени окисления азот может образовать азотистоводородную кислоту HNN_2 . Вам известно, как взаимодействует разбавленная азотная кисло-

та с медью Cu . Предположите, как будет протекать реакция между медью и азотистоводородной кислотой.

Задачи, направленные на формирование у школьников умения исключать «лишний» объект из совокупности.

Задача 3. Используя знания о степени окисления атомов, исключите из каждого ряда одно вещество, которое, по вашему мнению, является «лишним».

- А) $ZnSO_4$, SO_3 , $H_2S_2O_7$, Na_2SO_3 , $CaSO_4$;
- Б) HNO_3 , $Al(NO_3)_3$, NH_4Cl , N_2O_5 , KNO_3 ;
- В) P_2O_5 , SO_3 , Cl_2O_7 , CO_2 , N_2O_3 ;
- Г) N_2O , CO , H_2O , SO_2 , F_2O ;
- Д) H_2S , NH_3 , KH , HCl , CH_4 .

Задачи, направленные на формирование у школьников умения сравнивать объекты.

Задача 4. Определите степени окисления атомов в следующих группах веществ. Сравните вещества в каждой группе между собой. Что между ними общего и чем они отличаются друг от друга.

- А) $CuSO_4$, K_2CrO_4 , H_2MoO_4 , Na_2SeO_4 , Na_2WO_4 , $CaTeO_4$;
- Б) K_2Se , H_2S , Na_2Te , H_2Se , Al_2S_3 , H_2Te ;
- В) H_2SO_4 , H_2Te , H_2SeO_4 , H_2S , H_2Se , H_2TeO_4 ;
- Г) K_3PO_4 , Na_3VO_4 , H_3AsO_4 , H_3PO_4 , Na_3AsO_4 , H_3VO_4 ;
- Д) $HClO_4$, $KMnO_4$, HIO_4 , $Ca(ClO_4)_2$, $HMnO_4$, $Al(IO_4)_3$.

Задачи, направленные на формирование у школьников умения классифицировать объекты.

Задача 5. Предложите различные признаки классификации кислот, входящих в следующие группы:

- 1) H_2SO_3 , $HCOOH$, $HClO_3$, CH_3-CH_2-COOH , HPO_3 , HCl ;
- 2) HI , HNO_2 , CH_3-COOH , $HClO$, $HOOC-COOH$, C_6H_5-COOH ;
- 3) H_2SO_4 , HF , HNO_3 , $H_2S_2O_7$, $HOOC-CH_2-CH_2-COOH$, H_2S ;
- 4) H_3PO_4 , HBr , $CH_3-CH(NH_2)-COOH$, H_3AsO_4 , HI , CH_3-CH_2-COOH .

Для выявления влияния алгоритмических видов деятельности на формирование у школьников умений решать познавательные задачи было проведено экспериментальное исследование. В педагогическом эксперименте участвовали школьники 8–9-х классов. Контрольная группа восьмиклассников состояла из 30 испытуемых, экспериментальная – из 33. В контрольной группе школьников 9 класса было 23 испытуемых, в экспериментальной – 29 человек.

В ходе педагогического эксперимента оценивались умения школьников решать следующие виды познавательных задач:

- 1) задачи на выявление и установление отношений (например, задача 1);
- 2) задачи на выявление закономерностей (например, задача 2);

3) задачи на исключение «лишнего» («лишних») объектов из совокупности (например, задача 3);

4) задачи на сравнение объектов (например, задача 4);

5) задачи на классификацию химических объектов (например, задача 5).

Для статистической обработки эмпирических данных использовали угловое преобразование Фишера [4]. Данный статистический критерий позволяет установить достоверность различий сдвига измеряемого показателя, если этот показатель выражен или может быть выражен в про-

центных долях. Расчет выполнен с использованием интернет-ресурса [5]. Достоверность различий оценивалась на уровне значимости 0,05. В этом случае различия статистически достоверны, если $\varphi_{\text{эм}}^* \geq 1,64$. Рассмотрим основные результаты экспериментальной части исследования.

Полученные результаты представлены в таблицах 1 и 2. В таблице 1 проведен сравнительный анализ результатов, полученных на контрольном и формирующем этапах для школьников 8-го класса, а в таблице 2 – для девятиклассников.

Таблица 1

Сравнение процентных долей школьников восьмых классов, умеющих решать химические задачи разных видов, на контрольном и формирующем этапах педагогического эксперимента

Группа	Типология химических задач														
	1			2			3			4			5		
	Этапы эксперимента														
	К	Ф	φ* _{эмп}	К	Ф	φ* _{эмп}	К	Ф	φ* _{эмп}	К	Ф	φ* _{эмп}	К	Ф	φ* _{эмп}
Контрольная	23	50	1,92	38	49	1,16	36	41	0,31	32	45	0,34	18	23	0,37
Экспериментальная	29	83	4,01	37	79	3,04	33	71	2,67	33	75	2,99	21	63	3,04
φ* _{эмп}	0,51	2,47	–	0,08	2,11	–	0,22	2,07	–	0,11	2,08	–	0,22	2,81	–
Примечание: К – контролирующий этап, Ф – формирующий этап; типология химических задач: 1 – установление отношений 2 – выявление закономерностей; 3 – исключение «лишнего» объекта из совокупности; 4 – сравнение; 5 – классификация															

Таблица 2

Сравнение процентных долей школьников девятых классов, умеющих решать химические задачи разных видов, на контрольном и формирующем этапах педагогического эксперимента

Группа	Типология химических задач														
	1			2			3			4			5		
	Этапы эксперимента														
	К	Ф	$\varphi^*_{\text{ЭМП}}$	К	Ф	$\varphi^*_{\text{ЭМП}}$	К	Ф	$\varphi^*_{\text{ЭМП}}$	К	Ф	$\varphi^*_{\text{ЭМП}}$	К	Ф	$\varphi^*_{\text{ЭМП}}$
контрольная	30	48	1,89	35	43	0,60	30	43	0,92	17	35	1,36	30	48	1,89
экспериментальная	33	79	3,34	33	71	2,67	29	75	3,30	25	63	2,69	33	79	3,34
$\varphi^*_{\text{ЭМП}}$	0,21	2,29	–	0,11	1,92	–	0,09	2,24	–	0,64	1,92	–	0,21	2,29	–
Примечание: К – контролирующий этап, Ф – формирующий этап; типология химических задач: 1 – установление отношений 2 – выявление закономерностей; 3 – исключение «лишнего» объекта из совокупности; 4 – сравнение; 5 – классификация															

На контрольном этапе эксперимента не удалось выявить статистически значимых различий между школьниками контрольных и экспериментальных групп – как для восьмиклассников, так и девятиклассников. Анализ значимости сдвига в значении показателей от контрольного этапа к формирующему показал, что все виды задач, кроме задач на выявление и установление отношений, школьники экспериментальных групп решают лучше, чем испытуемые в контрольных группах.

Результаты, полученные для задач на выявление и установление отношений, сдвиги в значении показателя про-

дуктивности решения оказались статистически значимы для школьников как контрольных, так и экспериментальных групп. Наблюдения за учебно-познавательной деятельностью обучающихся показывают, что большие трудности в решении вызывают задачи на классификацию химических объектов; особенно в сложных случаях, когда в условии задачи классификационный признак не обозначен.

В беседах ученики отмечают, что в их предыдущем учебном опыте не было подобных задач, поэтому выбор существенного признака для классификации явился для них самым трудным. Однако в экспериментальных группах

учитель рассматривал общие способы (алгоритмические модели) решения подобных классификационных задач, в том числе и с помощью граф-моделирования. Это облегчало освоение деятельности по решению всех указанных видов оригинальных познавательных задач.

Таким образом, продуктивно-творческая алгоритмическая деятельность положительно влияет на формирование у школьников умений решать познавательные задачи, что способствует формированию у них логических универсальных действий.

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М. : Просвещение, 2011. 79 с.

2. Герасимова И. В. Использование алгоритмического подхода в обучении химии при решении задач интеллектуального развития учащихся : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 1999. 216 с.

3. Шелонцев В. А. 222 оригинальные химические задачи : учеб. пособие Омск : Изд-во ОмГПУ, 2008. 49 с.

4. Шелонцев В. А., Шелонцева Л. Н. Непараметрические методы статистики : учеб. пособие. Омск : Полиграф. центр КАН, 2016. 60 с.

5. <https://www.psychol-ok.ru>

© Шелонцев В. А., Герасимова И. В., Омарова Д. И., 2018

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдонина Наталья Сергеевна, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова (г. Архангельск), кандидат политических наук, доцент. natalia.avdonina1987@gmail.com

Ажимов Олег Вали-Ахметович, Казахский национальный университет им. Аль-Фараби (г. Алматы, Республика Казахстан), начальник кафедры. oazhimov@yandex.ru

Алексеев Владимир Валерьевич, Омский государственный педагогический университет, аспирант. alex-w90@yandex.ru

Архипов Игорь Борисович, Омский государственный педагогический университет, старший преподаватель. arigbor@mail.ru

Безвиконная Елена Владимировна, Омский государственный педагогический университет, доктор политических наук, доцент. bezvikonnaja@rambler.ru

Бестолков Дмитрий Александрович, Промышленно-технологический колледж (г. Мичуринск, Тамбовская область), кандидат филологических наук, преподаватель. dima7intellact@mail.ru

Богданович Александр Валерьевич, журналист, корреспондент телекомпании «Норд-ТВ» (г. Архангельск). hugoboss93@yandex.ru

Бурдина Ольга Борисовна, Пермская государственная фармацевтическая академия, кандидат филологических наук, доцент. burdina-pfa@yandex.ru

Винникова Ольга Михайловна, Российский университет транспорта (г. Москва), ассистент. lettiegtalonso@mail.ru

Герасимова Ирина Владимировна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. i_gerassimova@mail.ru

Гингель Елена Александровна, Институт развития образования Омской области, кандидат педагогических наук, доцент. gingel_e@irooo.ru

Грешилова Ирина Александровна, Институт развития образования Забайкальского края (г. Чита), кандидат филологических наук, доцент. IAGreshilova@yandex.ru

Двойнин Алексей Михайлович, Московский городской педагогический университет, кандидат психологических наук, доцент. alexdvoinin@mail.ru

Двойнин Михаил Львович, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. misha.dvoinin@yandex.ru

Диких Элина Радиковна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. bagautdinova1987@mail.ru

Дмитриева Елизавета Викторовна, Омский государственный педагогический университет, аспирант. malina.ru82@mail.ru

Кармалова Елена Юрьевна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент. elen.ka05@mail.ru

Каюмова Екатерина Александровна, Томский государственный педагогический университет, кандидат биологических наук, доцент. kaumova@mail.ru

Комнатная Светлана Руслановна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, аспирант. svetlana_komn@mail.ru

Косякова Юлия Геннадиевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. ukos33@mail.ru

Кугушева Татьяна Вячеславовна, Чайковский государственный институт физической культуры (г. Чайковский, Пермский край), кандидат педагогических наук. tvk-71@mail.ru

Лобанова Нина Исааковна, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, кандидат философских наук, доцент. nanakrasnoyarsk@yandex.ru

Маврин Сергей Анатольевич, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор. social@omgru.ru

Макшеева Наталия Вячеславовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук. nataliakultur@mail.ru

Малашенко Леонид Иванович, Национальный университет обороны имени первого Президента Республики Казахстан – Лидера Нации (г. Астана, Республика Казахстан), старший научный сотрудник. leonid1608@mail.ru

Малышкин Константин Юрьевич, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук. flashbackostya@gmail.com

Мартишина Наталья Ивановна, Сибирский государственный университет путей сообщения (г. Новосибирск), доктор философских наук, профессор. nmartishina@yandex.ru

Марфина Жанна Викторовна, Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко (Украина), кандидат филологических наук, доцент. lib_inpu@ukr.net

Мацько Дмитрий Сергеевич, Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко (Украина), кандидат педагогических наук, доцент. selen_matsko81@mail.ru

Мишланова Светлана Леонидовна, Пермский государственный национальный исследовательский университет, доктор филологических наук, профессор. mishlanovas@mail.ru

Монастырская Наталья Игоревна, Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь), аспирант. monan@yandex.ru

Мосиенко Михаил Константинович, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск), кандидат философских наук. mmk1100@mail.ru

Никитина Лариса Борисовна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, профессор. laribn@rambler.ru

Николаева Анастасия Борисовна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, кандидат исторических наук. ms.lettres@mail.ru

Олейникова Елена Александровна, Орловский государственный аграрный университет им. Н. В. Парахина, кандидат педагогических наук, доцент. elenaoleynikova@mail.ru

Омарова Дина Ирмековна, Омский государственный педагогический университет, специалист по учебно-методической работе. din-dinoshka@mail.ru

Пастухова Елена Валерьевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент. lyisykova@mail.ru

Пинчук Виктор Николаевич, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, кандидат исторических наук, доцент. victor_pinchuk55@mail.ru.

Пырина Мария Владимировна, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург), ассистент. 2_maria@mail.ru

Семейн Лариса Юрьевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. semeyn@rambler.ru

Скуридина Светлана Анатольевна, Воронежский государственный технический университет, кандидат филологических наук, доцент. saskuridina@yandex.ru

Соловьева Татьяна Олеговна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. soloveva.omsk@yandex.ru

Толстиков Дмитрий Александрович, Омский государственный технический университет, кандидат философских наук, доцент. askdima@ya.ru

Учакина Валентина Михайловна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, аспирант. gravity-07@mail.ru

Федяева Людмила Викторовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. lvfed2007@yandex.ru

Филатова Елена Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент. ea_filatova@omgpu.ru

Хорошун Татьяна Валентиновна, Ресурсный центр информатизации и методического обеспечения в сфере образования Омского муниципального района Омской области, методист. zabr_t@mail.ru

Цветухина Екатерина Андреевна, Омский государственный технический университет, кандидат философских наук. kat.kalach@mail.ru

Цупикова Елена Викторовна, Омский государственный автомобильно-дорожный университет, кандидат педагогических наук, доцент. chisel43@yandex.ru

Чеснокова Леся Владимировна, Омский государственный университет путей сообщения, кандидат философских наук. L.Tchesnokova@mail.ru

Шалацкая Татьяна Петровна, Евпаторийский институт социальных наук (филиал Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского), старший преподаватель. shalatskaya@mail.ru

Шелонцев Владимир Александрович, Омский государственный педагогический университет, кандидат химических наук, доцент. 89139617129@list.ru

Шестова Анна Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. annshestova@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования» выпускается с 2013 года.

Журнал зарегистрирован как научное периодическое издание: имеет международный индекс периодического издания – **ISSN 2309-9380**, подписной индекс – **53075**, включен в систему **РИНЦ**.

Страница журнала – в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU, по адресу https://elibrary.ru/title_about.asp?id=48913.

С 6 июня 2017 года журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Для публикации в журнале принимаются статьи по следующим научным специальностям:

10.00.00 – филологические науки,

09.00.00 – философские науки,

13.00.00 – педагогические науки.

Редакционная коллегия журнала оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (<http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm>); размещение материалов в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU осуществляется с соблюдением правил портала. Предоставление рукописи означает согласие автора на размещение статьи в указанных интернет-источниках.

Публикация **бесплатная**, иногородним авторам журнал будет выслан наложенным платежом по предварительной заявке.

Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

Требования к публикации

1. Рекомендуемый объем статьи 6–8 страниц. Основной текст: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал одинарный, поля по 2 см с каждой стороны, абзацный отступ 1 см, выравнивание по ширине.

2. Ссылки на литературу оформляются следующим образом: [1, с. 238], где первая цифра – номер источника в библиографическом списке. Библиографические примечания оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008: шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный; источники размещаются в порядке ссылок по тексту; наличие библиографического перечня обязательно. В описании источника обязательно должно быть указано издательство; общее количество страниц, если следует ссылка на книгу, или указание на интервал страниц статьи, размещенной в сборнике.

3. Каждая статья должна быть снабжена:

– индексом УДК (см., например: <http://udc.biblio.uspu.ru>;

для проверки можно воспользоваться автоматической расшифровкой индекса на <http://scs.viniti.ru/udc/Default.aspx>);

– переводом названия и имени автора на английский язык;

– аннотацией на русском и английском языках (около 100 слов; Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный);

– ключевыми словами (5–8) на русском и английском языках (Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный).

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо высылать по электронному адресу vestnik.omgpu@yandex.ru в строке «Тема» указать **ФИО_Специальность_Заявка** (например, Иванов_Филология_Заявка).

Образец оформления статьи

УДК 811

Н. Д. Федяева
N. D. Fedyaeva

«БЛЕСК И НИЩЕТА» НОРМЫ: ЗАДАНИЕ ЧАСТИ 2 ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОБЪЕКТ НОРМАТИВНЫХ ОЦЕНОК

В статье сочинение, входящее в ЕГЭ по русскому языку, оценивается как сфера действия нормы в различных ее проявлениях, подтверждается тезис о разнообразии смыслов, образующих концепт «норма», и неоднозначности нормативных оценок.
Ключевые слова: норма, нормативная оценка, единый государственный экзамен, русский язык.

“SPLENDOURS AND MISERIES” OF THE NORM: TASK OF THE SECOND PART OF THE USE IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN OBJECT OF NORMATIVE EVALUATIONS

In this article the composition, which is included in the USE in the Russian language, is evaluated as a scope of application of the norm in its various manifestations. The thesis about diversity of senses forming the concept “norm” and ambiguity of normative evaluations is proved.
Keywords: norm, normative evaluation, Unified State Exam (USE), the Russian language.

Образец оформления библиографического перечня

1. Галина М. С. Старая, новая, сверхновая... Журналы фантастики на постсоветском пространстве // Новый мир. 2006. № 8. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2006/8/ga13.html (дата обращения: 14.12.2016).
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А. Н. Николюкин. М. : Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2003. 1600 с.
3. Федяева Н. Д. Норма vs не-норма = ожидаемое vs неожиданное // Сибирский филологический журнал. 2009. № 2. С. 136–143.
4. Федяева Н. Д. Языковой образ среднего человека в аспекте когнитивных категорий градуальности, дуальности, оценки, нормы : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2003. 24 с.

Образец оформления сведений об авторе

Размещаются после текста статьи в двух формах:

1. Для раздела «Сведения об авторах»:

Федяева Наталья Дмитриевна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент, e-mail: ndfed@yandex.ru.

2. Для системы учета авторов:

Сведения об авторе (авторах) (в присланном файле размещаются после текста статьи)

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Наименование организации – места работы, учебы (для магистрантов, аспирантов)	
Структурное подразделение, должность	
Ученая степень, ученое звание	
Сведения о научном руководителе (для магистрантов): ФИО, ученая степень, ученое звание, место работы, должность	
Контактный телефон, e-mail	
Почтовый адрес	
Согласие на размещение электронной версии статьи на сайте ОмГПУ и в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (наличие ответа «согласен/согласна» – обязательное условие публикации)	

ВЕСТНИК
ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный журнал

2018. № 2 (19)



Редактор *Г. Н. Орлов*
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 28.06.2018. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 19,25. Уч.-изд. л. 24,3
Тираж 100 экз. Заказ Б-311

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93