
Министерство образования и науки
Российской Федерации
Омский государственный педагогический
университет

Ministry of Education and Science
of the Russian Federation

Omsk State Pedagogical University

**Вестник
Омского государственного
педагогического
университета**

**Newsletter
of Omsk State
Pedagogical
University**

**ГУМАНИТАРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**HUMANITARIAN
RESEARCH**

**Научный журнал
2014 • № 2 (3)**

**Scientific journal
2014 • № 2 (3)**

Омск
Издательство ОмГПУ
2014

Omsk
Publishing house OmSPU
2014



ISSN 2309-9380

**ВЕСТНИК
ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Научный журнал
2014. № 2 (3)**

Редакционный совет

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

Редакция журнала

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

Антилогова Л. Н., доктор психологических наук, профессор
Беренд Н., профессор (Маннгейм, Германия)
Буренкова С. В., доктор филологических наук, доцент
Коптева Э. И., доктор филологических наук, доцент
Красноярова Н. В., кандидат философских наук, доцент
Кротт И. И., кандидат исторических наук, доцент
Пекарская И. В., доктор филологических наук, профессор (Абакан)
Пивоваров Д. В., доктор философских наук, профессор (Екатеринбург)
Рагулина М. И., доктор педагогических наук, профессор
Родигина Н. Н., доктор исторических наук, профессор (Новосибирск)
Смит П., профессор (Арлингтон, США)
Филатова А. Ф., доктор психологических наук, доцент
Чернявская Е. А., кандидат психологических наук
Чуркин М. К., доктор исторических наук, профессор
Чуркина Н. И., доктор педагогических наук, доцент
Шипилина Л. А., доктор педагогических наук, профессор

Адрес редакции:
644099, Омск-99, Набережная Тухачевского, 14, ОмГПУ
ФГБОУ ВПО «ОмГПУ»: 644099, Омск-99, Набережная Тухачевского, 14
Омск, Издательство ОмГПУ, 2014

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Винарский М. В.
Диалоги о раковинах в школе Песталоцци
(Этюд из истории педагогики)..... 8

Красноярова Н. Г.
Русская литература в координатах
децентрированного мышления В. В. Розанова...12

Медведовская В. Ф.
Дерево Сфирот как модель
для представления структуры семьи.....15

Мочалова К. П.
Мифологическая составляющая
современной идеологии18

Навойчик Е. Ю.
Теоретические основания компетентностного
подхода в философии образования.....22

Новикова Е. Б.
Гений и импровизация.....24

Федорова Н. В.
Девиация и норма как проблема философии27

ФИЛОЛОГИЯ

Борейко Т. С.
Базовые предикаты тактильного восприятия
в синхронии и диахронии.....32

Жесткова Е. А.
Мир детства и способы его воплощения
в цикле рассказов В. И. Даля
«Картины из быта русских детей».....34

Кочеткова М. О.
Блог-рецензия как жанровая разновидность
гипержанра блога38

Михайлова А. И.
Функционирование инвективы
в текстах отечественной рок-музыки.....41

Некрасова Т. В.
Знаковая модель лингвокогнитивной
компетенции языковой личности
в сфере профессиональной деятельности.....44

Троян С. В.
Синонимический ряд «здоровый»:
о смыслах, входящих в концепт «здоровье»48

Штехман Е. А.
Анализ диалектного текста
как средство выявления компонентов
языкового сознания и стратегий говорящего51

Юнаковская А. А.
Политический дискурс XVIII в.:
представление первого лица государства
(на материале архивных документов).....55

ИСТОРИЯ

Дроботенко Ю.Б.
Вузовская профессиональная подготовка
учителей: 1917–1941 гг.62

Михеев А.П.
Дисциплинарные наказания заключенных
в Тобольском временном военно-каторжном
отделении (1868–1876 гг.)67

Чуркин М.К.
Имперский проект колонизации Сибири
(вторая половина XIX – начало XX вв.):
аграрное освоение или социокультурная
инкорпорация?70

СОЦИОЛОГИЯ

Протасова Е. Ю.
Дискуссии о национальном
самоопределении в финляндской прессе74

Стебляк В. В.
Неолиберальная идеология
в системе концептуального управления78

Степнов П. А.
Образование как фактор повышения
конкурентоспособности социума82

Черная В. А.
Социально-трудовая миграция
в современном обществе:
сельско-городская миграция в Украине85

Чухин С. Г.
Социокультурная обусловленность
функциональных изменений
гражданского образования88

ПЕДАГОГИКА

Асриев А. Ю., Трубин Ю. В.
Система кадетского образования
и подготовка молодежи к военной службе94

Кривогино Д. Н., Хаматнурова Е. Н.
Объективные причины перехода к модульным
программам, основанным на компетенциях
(на примере дисциплины «Инженерная
подготовка и благоустройство территорий»
специальности 270802 «Строительство
и эксплуатация зданий и сооружений»).....97

Лоренц В. В.
Условия реализации
трансграничного обучения в вузе101

Макарова Н. С.
Развитие дидактического знания
об образовательном процессе в высшей школе ..104

Синицына Г. П.
Изменение профессионально-образовательной
среды в условиях отраслевого
образовательного кластера.....108

Федяева Л. В., Сапкиреева Е. М.
Элективные курсы:
неоправдавшиеся надежды112

ПСИХОЛОГИЯ

Стебляк Е. А.
Восприятие и понимание трудных
и кризисных ситуаций лицами
с интеллектуальной недостаточностью.....118

СЛОВО МОЛОДЫМ

Досанова А. К.
Морфемная деривация
как способ номинации биологически
активных добавок в русском языке124

Лафтими И.
Модель многоязычного переводного
отраслевого рыболовного словаря
тезаурусного типа126

Сведения об авторах129

Информация для авторов131



ISSN 2309-9380

**NEWSLETTER OF OMSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
HUMANITARIAN RESEARCH**

**Scientific journal
2014. № 2 (3)**

Editorial Board

Volokh O. V., Doctor of Political Sciences, Professor, Editorial Board Chairman

Fedyayev D. M., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Chekaleva N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Sharov A. S., Doctor of Psychological Sciences, Professor

Editorial Staff

Fedyayev D. M., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Editor-in-chief

Gornova G. V., Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Deputy Chief Editor

Fedyayeva N. D., Doctor of Philological Sciences, Deputy Chief Editor

Antilogova L. N., Doctor of Psychological Sciences, Professor

Berend N., Prof. Dr. (Mannheim, Deutschland)

Burenkova S. V., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor

Kopteva E. I., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor

Krasnoyarskaya N. V., Phd in Philosophy, Associate Professor

Krott I. I., PhD in History, Associate Professor

Pekarskaya I. V., Doctor of Philological Sciences, Professor (Abakan)

Pivovarov D. V., Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Yekaterinburg)

Ragulina M. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Rodigina N. N., Doctor of Historical Sciences, Professor (Novosibirsk)

Smith P., Prof. (Arlington, USA)

Filatova A. F., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor

Chernyavskaya E. A., PhD in Psychology

Churkin M. K., Doctor of Historical Sciences, Professor

Churkina N. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Shipilina L. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Editorial office address:

OSPU, 14, Naberezhnaya Tukhachevskogo,

644099, Omsk-99

FSBEI HPE «OSPU»:

14, Naberezhnaya Tukhachevskogo,

644099, Omsk-99

OSPU Press Omsk, 2014

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education «Omsk State Pedagogical University», 2014

CONTENTS

PHILOSOPHY

Vinarski M. V.

Dialogues on shells
in a Pestalozzian school
(A sketch from the history of pedagogics)8

Krasnoyarova N. G.

The russian literature in V. V. Rozanov's
decentered thinking coordinates12

Medvedovskaya V. F.

Tree of life as a model
of the family structure presentation15

Mochalova K. P.

Mythological component
of the modern ideology18

Navoychik E. Y.

Theoretical bases of competence approach
in the philosophy of education22

Novikova E. B.

Genius and improvisation24

Fedorova N. V.

Deviation and norm
as a philosophical problem27

PHILOLOGY

Boreyko T. S.

Basic predicates of tactile perception
in synchronism and diachrony32

Zhestkova E. A.

The world of childhood
and methods of its implementation
in the cycle of stories
«The picture of the russian
children's life» by V. I. Dahl34

Kochetkova M. O.

Blog-review as genre variation
of hiper-genre of the blog38

Mikhaylova A. I.

Functioning of invective
in the russian rock music lyrics41

| | |
|--|---|
| Nekrasova T. V. Sign model of lingvo-cognitive competence of language personality in professional activity.....44 | PEDAGOGICS |
| Troyan S. V. Synonymous row of «healthy»: on meanings belonging to the concept of «health».....48 | Asriev A. Yu., Trubin Yu. V. System of cadet education and preparation of youth for military service94 |
| Shtekhman E. A. Analysis of the dialectal text as a means of identifying components of linguistic consciousness and the speaker's strategies.....51 | Krivogina D. N., Khamaturova E. N. Objective reasons for the transition to modular programs based on competencies (on the example of the discipline «Engineering preparation and landscaping» of specialty 270802 «Construction and operation of buildings and structures»).....97 |
| Yunakovskaja A. A. The political discourse of the 18th century: presentation of the first person of the state (Based on archival documents).....55 | Lorents V. V. Conditions of realization of the cross-border higher education101 |
| HISTORY | Makarova N. S. The development of didactic knowledge of educational process in higher educational institute104 |
| Drobotenko Yu. B. Vocational teachers' training at university: 1917-194162 | Sinitsyna G. P. Changes in the vocational and educational environment in terms of the industrial education cluster108 |
| Mikheyev A. P. Disciplinary punishment of prisoners in Tobolsk temporal military-servitude separation (1868-1876)67 | Fedyaeva L. V., Sapkireeva Y.M. Elective courses: frustrated hopes112 |
| Churkin M. K. Imperial project colonization of Siberia (second half XIX – early XX centuries.): agricultural development or sociocultural incorporation?.....70 | PSYCHOLOGY |
| SOCIOLOGY | Steblyak E. A. Perception and understanding of the difficult and crisis situations by persons with intellectual disabilities118 |
| Protasova E. Y. Discussions about national self-definition in the Finnish media.....74 | LET THE YOUTH SAY |
| Steblyak V. V. Neoliberal ideology system the concept of XXX78 | Dosanova A. K. Morpheme derivate as method of nomination of bioactive additions in russian124 |
| Stepnov P. A. An education as a factor to increase the competitiveness of the society82 | Laftimi I. The multilingual model of thesaurus type fishing industry dictionary for translation126 |
| Chyornya V. A. Social-labor migration in modern society: rural-urban migration in Ukraine85 | Information About the Authors129 |
| Chukhin S. G. Socioculturally conditioned functional changes of civic education88 | Information For the Authors131 |

ФИЛОСОФИЯ



Винарский М. В.

*Диалоги о раковинах в школе Песталоцци
(этюды из истории педагогики)*

Красноярова Н. Г.

*Русская литература в координатах
децентрализованного мышления В. В. Розанова*

Медведевская В. Ф.

*Дерево Сфирот как модель
для представления структуры семьи*

Мочалова К. П.

*Мифологическая составляющая
современной идеологии*

Навойчик Е. Ю.

*Теоретические основания компетентностного подхода
в философии образования*

Новикова Е. Б.

Гений и импровизация

Федорова Н. В.

Девияция и норма как проблема философии

**ДИАЛОГИ О РАКОВИНАХ
В ШКОЛЕ ПЕСТАЛОЦЦИ
(этюд из истории педагогики)**

Исследуется история преподавания конхологии (науки о раковинах) в школьном и семейном обучении в XVIII–XIX вв. Рассмотрены попытки разных авторов использовать диалогический метод в преподавании азов конхологии детям. Эти попытки варьировали от простых «конхологических катехизисов» до полноценных методических пособий для учителей. Подробно рассматривается использование конхологических знаний в песталоццианской педагогике, нацеленной на развитие познавательных способностей ученика. Изучение раковин в школе Песталоцци было не самостоятельной целью, а средством развития «перцептивных сил» у детей и воспитания у них чувства благоочестия при размышлении о божественном Провидении, проявляющемся при созерцании совершенства раковин и соответствии их строения среде обитания.

Ключевые слова: история педагогики, конхология, естественная история, система Песталоцци.

**DIALOGUES ON SHELLS
IN A PESTALOZZIAN SCHOOL
(a sketch from the history of pedagogics)**

The sketch is devoted to examination of ways of teaching of conchology (= shell science) in the European education system and family training in XVIII and XIX centuries. The attempts of various authors to use dialogical method in the teaching of conchology are reviewed. These attempts varied from relatively simple “conchological catechisms” to full-developed methodical handbooks for teachers. The use of conchological training in the Pestalozzian pedagogics is considered. The Pestalozzian schools and teachers aimed to develop cognitive skills of children rather than to supply them with prepared knowledge. In such schools, the study of shells was not a self-dependent target but used as a means for development of pupils’ “perceptive forces” and education of piety through contemplation of the divine Providence that manifest itself in perfection of shells and the ideal correspondence between their structure and habitats.

Key words: history of pedagogics, conchology, natural history, Pestalozzi’s system of education.

Конхология, или наука о раковинах (от лат. *concha* – «раковина»), в пору своего расцвета (вторая половина XVII–XVIII вв.) вовсе не была узкой отраслью зоологии, доступной и интересной лишь немногим специалистам. Она имела тесные связи с различными сферами культуры и социальной жизни. Во многих странах Европы сбор и формирование частных «кабинетов», полных разных конхологических редкостей, стало своеобразной модой среди высшего общества и образованных слоев среднего класса. Такие коллекции были не только свидетельством естественно-научных интересов их владельцев, но также признаком высокого социального статуса [1], а возможно – и благоочестия. Во многих популярных сочинениях по конхологии подчеркивался религиозный смысл изучения раковин, связанный с тем, что они служили зримым образом совершенства божественного замысла, воплощенного в природе. Конхология, как объяснял английский натуралист XVIII в. Э. М. Да Коста, есть «раздел естественной истории, хотя и не очень полезный в людской экономике, но – вероятно благодаря бесконечной красоте изучаемых им объектов – пригодный для отдохновения чувств и неощутимо ведущий изумленного адепта к созерцанию славы Божества в Его творениях» [2, р. 1] (здесь и далее пер. автора). Доказательству этого тезиса служили объемистые трактаты, посвященные так называемой «тестацеотеологии» [3; 4]. Совершенство строения животных однозначно связывалось в те времена с действием Провидения, приведшего форму и функцию организмов в полное соответствие со средой их обитания. Наконец, раковины, особенно морские и экзотические, удовлетворяли эстетические запросы художников эпохи Просвещения и служили для них постоянным источником вдохновения [1].

Знания о раковинах и – в значительно меньшей степени – о «раковинных животных» распространялись в обществе различными путями. Этому служили как сами конхологические кабинеты, которые их владельцы нередко открывали для посещения любопытствующими [1], так и довольно многочисленные во второй половине XVIII – начале XIX вв. сочинения, посвященные различным аспектам конхологии. Их жанровое многообразие весьма впечатляюще. Конхологическая литература включала в себя записки путешественников, каталоги частных музейных собраний, каталоги торговцев раковинами, труды по «естественной теологии», атласы раковин, предназначенные для конхологов-любителей, желавших точнее определить видовую принадлежность своих объектов и т. д. Но часто начинающий конхолог обращался к особым руководствам, предназначенным для введения в основы науки. Цитированное выше сочинение Да Коста «Элементы конхологии» [2] было одним из самых первых трудов такого рода, ставших весьма многочисленными в первой половине XIX столетия. Часть из них предназначалась для обучения школьников. Вот этот «школярский» аспект конхологии мне и хотелось бы рассмотреть подробнее.

Оставим в стороне учебники традиционного типа, в которых материал излагался сухо и систематически, с обилием технических подробностей, которые сегодня можно встретить только в специализированных «больших практикумах» по зоологии беспозвоночных (как пример такого рода можно указать американский учебник Рашенбергера [5]). Все же авторы обычно старались излагать свой материал в более привлекательной для школьников форме, например в виде диалогов. Такой способ подачи матери-

ала, ныне практически не представленный в практической педагогике, был очень распространен в учебниках естественной истории около двух веков назад, и конхология не была здесь исключением.

Этому предшествовала очень долгая традиция преподавания. Диалоги были важнейшей формой обучения в платоновской Академии и у перипатетиков, у которых наставник передавал знания ученикам, прогуливаясь с ними по саду и беседуя. История европейской школьной педагогики в постантичное время началась с возрождения сократического диалога в Палатинской школе Алкуина (конец VII в.). Преподавание там велось в виде собеседования между учеником (Пипином, наследником престола) и его наставником Алкуином. Выглядело это так:

«Пипин: Что такое тело? – Алкуин: Жилище души.

Пипин: Что такое волоса? – Алкуин: Одежда головы.

Пипин: Что такое борода? – Алкуин: Отличие полов и почет зрелого возраста.

Пипин: Что такое мозг? – Алкуин: Хранитель памяти» [6, с. 279].

Форма диалогов особенно укоренилась в начальном религиозном просвещении, доступном широким массам, что выразилось во многовековом процветании жанра катехизиса. Сложные богословские истины доносились до простых верующих в виде сравнительно несложных утверждений, которые легко усвоить.

Неудивительно, что форма подачи материала в виде вопросов и ответов была взята на вооружение авторами сочинений по естествознанию. Галилей в начале XVII в. использовал диалог как способ изложения своих научных идей, но столетие спустя беседы о естественной истории становятся уделом научно-популярной литературы. Так, очень большую известность в XVIII в. получило многотомное сочинение аббата Плюше «Зерцало природы» (“Le spectacle de la Nature”), в котором основы естественнонаучных знаний излагаются в виде диалога священника и некоего «шевалье». В частности, в разделе о море и его обитателях Плюше приводит в популярной форме сведения о некоторых видах моллюсков, черпая свои знания в основном из античной литературной традиции [7]. Сам этот раздел – пестрая смесь всего на свете, относящегося к морю, где рассказы о раковинах перемежаются с информацией о китах и моржах, типах парусных судов и их устройстве, сведениями о трансатлантической торговле африканскими рабами и пр.

Позднее появляются примеры уже настоящих катехизисов по форме и духу, специально посвященных науке о раковинах. Таков «Конхологический катехизис» Уильяма Пиннока [8], вышедший в серии других сочинений этого разностороннего автора, включавшей катехизисы по астрономии, римской истории, географии Британии, химии и даже музыке. «Конхологический катехизис» – это небольшая книжка, без иллюстраций, обещавшая читателю, как гласил её подзаголовок, «приятное и доступное описание устройства и классификации раковин согласно линнеевской системе». По сути же это был обычный учебник, полный морфологических подробностей, но изложенных в обезличенной форме вопросов и ответов, даже без попытки как-то охарактеризовать действующих

лиц диалога. По стилю изложение чаще всего напоминает беседу профессора и студента на экзамене. Вот разговор о головоногом моллюске *Argonauta argo*, известном также как «бумажный кораблик»:

«В[опрос]: Не опишете ли мне форму этой раковины?

О[ответ]: Раковина спиральная, инволютная, складчатая, унилокулярная, то есть без [внутренних] камер.

В: А что дало имя [животному]?

О: Этот род был назван *Argonauta* в честь спутников Ясона в знаменитом путешествии на корабле Арго. Искусство мореплавания, как предполагают, обязано своим возникновением умелому управлению этого инстинктивного морехода... Этот небольшой моллюск плавает по поверхности моря; раковина служит ему лодкой, мембрана, которую он расправляет, когда захочет, парусом, а пара ног, или щупалец, веслами» [8, р. 48].

И в подобном же роде коротко обсуждаются все роды раковинных животных (*Testacea*), представленные у Линнея, включая их внешнее строение, практическое значение и этимологию научных названий, к которой Пиннок питает особую склонность.

Ещё два или три десятилетия спустя диалогическая форма в преподавании конхологии достигает своего совершенства как в дидактическом, так и в литературном отношении. Авторами таких сочинений часто выступали женщины. Вот книга некоей Мэри Веннинг «Начатки конхологии» [9], выдержавшая не менее двух изданий (1826 и 1837 гг.). Она предназначена для семейного чтения и служит введением в науку для детей. Знания о раковинах и отчасти о населяющих их животных преподносятся в виде бесед, которые ведет отец (мистер Эллиот) со своими детьми, Чарльзом и Люси. Отец, судя по всему, обеспеченный джентльмен, увлекающийся естественной историей, дает своему семейству серию уроков, разбирая, один за другим, все важнейшие разделы тогдашней конхологии. Экспозиция сочинения очень непринужденная и мало напоминает сухие школьные уроки:

«– Коробка полная раковин! – сказал Чарльз своей сестре Люси, которая внимательно разглядывала свои сокровища. – Зачем тебе столько мелких ракушек?

– Эта коробка и все, что в ней, подарок моей кузины Джейн, – ответила Люси. – Она сказала, что я могу взять всю коллекцию себе, если мне понравится смотреть на раковины, ничего о них не зная. Но я не такая уж невежда на этот счет.

– Раковины очень милы, – сказал Чарльз, – но так трудно найти различия между ними! Растения мне нравятся больше.

– Наверное это потому, что вы больше знакомы с растениями, – заметил их отец, мистер Эллиот, только что вошедший в комнату. – Однако великий натуралист, которому вы обязаны своим знанием растений, не считал раковины недостойными своего внимания.

– Ты имеешь в виду Линнея? – сказала Люси. – Ведь он, кажется, разделил все раковины на три отдела – многостворчатые, двустворчатые и одностворчатые.

– Ты права, Люси. – ответил её отец.

– Умоляю, покажи мне какие-нибудь двустворчатые раковины. – сказал Чарльз. – Я хочу узнать их виды

(forms). Могу представить, что двустворчатые – это раковины с двумя отверстиями. Ну да, я вижу, что прав, ведь ты мне дал устрицу и сердцевидку.

– Здесь ещё есть *Venus, Tellina, Donax, Arca* и *Pinna*, – заметил мистер Эллиот, – всех их очень легко различить» [9, р. 1–2].

И так на протяжении книги дети знакомятся с представителями разных родов моллюсков по линнеевской системе, затем сопоставляются системы Линнея и Ламарка. Однако обилие биологических подробностей не позволило автору выдержать строго разговорную форму до конца, так что целые страницы подчас отведены под пространные монологи мистера Эллиота, едва ли отличимые от лекции университетского профессора.

Целью книги Веннинг было обучение основам конхологии, и ничего кроме этого не предполагалось. Вершиной же педагогико-конхологической мысли первой половины XIX в. можно считать методическое пособие для учителя, озаглавленное «Уроки о раковинах для детей от восьми до десяти лет, проведенные в песталоцциевой школе в г. Чим, Суррей» [10]. В свое время оно было выпущено не менее чем тремя изданиями и даже сейчас представляет немалый интерес как пример практического применения принципов обучения и воспитания, разработанных великим швейцарским педагогом И. Г. Песталоцци (1746–1827). Для него было характерно стремление развить в учениках скрытые способности путем стимулирования любознательности и стремления к самостоятельному познанию. Роль учителя в этом скорее направляющая, организующая. Знание не дается им в готовом виде, а рождается в диалоге с учеником [11]. В принципе, объектом изучения в таком случае может быть все, что угодно, любые природные явления, способные увлечь ребенка и пробудить в нем «перцептивные силы» [10, р. XIII].

В цитируемой мной книге, как это явствует из предисловия, описаны *реальные* уроки, проводившиеся с детьми в одной из многочисленных в первой половине XIX в. песталоцциевских школ. Автором книги была Элизабет Мэйо, которая вместе с братом Чарльзом, была не только практикующим педагогом, но и пропагандистом принципов Песталоцци в Британии. Судя по тексту книги, уроки по конхологии проводились с использованием реальных раковин. Ведя диалог, учитель постоянно обращается к ранее полученным учеником знаниям, к его жизненному опыту. Раскрытие понятий и изложение материала выстроено логически, от простого к сложному, и в этом «Уроки о раковинах» не отличаются от прочих пособий для юных конхологов. В самом первом уроке обсуждаются азы науки:

«Урок I. О моллюсках.

Учитель: Знаешь ли ты, что за предметы я принес в качестве объекта сегодняшнего урока?

Ученик: Это раковины.

Учитель: Опиши мне, что ты называешь раковиной.

Ученик: Раковина это то, что покрывает улитку.

Учитель: Совершенно верно; у улитки есть раковина, но говоря так, ты не объясняешь мне природу раковины. Пытаясь объяснить что-нибудь, ты должен дать такой ответ, чтобы он был ясен даже совершенно несведущему

в предмете человеку. Попробуй-ка ещё раз сказать мне, что такое раковина.

Ученик: Раковина это твердое покрытие или дом, принадлежащий животным, похожим на слизняков.

Учитель: Как ты думаешь, для чего могут служить раковины?

Ученик: Они должны охранять и защищать животное, которое они покрывают.

Учитель: Да, раковины это твердые покровы некоторых животных, именуемых *mollusca*, или моллюсками. Это имя происходит от *mollis*, «мягкий», и *esca*, «плоть». Если ты вспомнишь животных, которые одеты такими покровами, ты безошибочно поймешь насколько подобающе им такое имя. Приведи мне несколько примеров, которые докажут это.

Ученик: Улитка имеет очень мягкое и мясистое тело.

Учитель: Да, и все моллюски сходны в этом отношении. Я принес сюда нескольких для изучения. Взгляни на них хорошенько и попытайся определить, что отличает их от других животных. Вот улитка, вот устрица, вот гребешок и слизень.

Ученик: Вряд ли можно много сказать о них. Они такие бесформенные и непривлекательные на вид!

Учитель: Не делай поспешных выводов! Я надеюсь, ты скоро убедишься, что твое безразличие к ним вызвано твоим незнанием...» [10, р. 1–2].

Беседа о раковинах будит мысль ученика, обращается к его эмоциональной сфере и лишь в последнюю очередь призвана снабдить его конкретными знаниями о моллюсках. Участие в таких диалогах требует от детей недюжинной подготовки, рассудительности и даже глубокомыслия. Если учесть, что речь идет о детях восьми-десяти лет, некоторые из диалогов кажутся не очень реалистичными:

«Учитель: Откуда же эти маленькие создания знают, что для них будет хорошо прикрепляться к другой поверхности?

Ученик: Наверное, их направляет инстинкт.

Учитель: Да, но скажи мне, что такое инстинкт.

Ученик: Это нечто, что управляет животным.

Учитель: А люди обучаются таким же образом?

Ученик: Нет, у нас есть разум, и мы можем обдумывать свои поступки.

Учитель: Хорошо, давай поразмыслим немного о различии между тем, что управляет человеком, и тем, что ведет других животных. Предположим, что младенец впервые видит огонь; не зная его природы, он может сунуть в него палец. Как ты думаешь, поступит ли он так же снова?

Ученик: Нет, он запомнит последствие того, что случилось с ним в прошлый раз» [10, р. 16].

Вершиной же всего курса служит преподавание детям основ натуральной теологии в духе преподобного Уильяма Пэйли, видевшего в строении животных свидетельство мудрости и благодати сотворившего их божества. От урока к уроку учитель обращается к мыслям о божественном Провидении, снабжая каждый рассматриваемый пример из природы благочестивым толкованием. Наконец, перед тем как перейти к изучению классификации раковин, в уроке седьмом, учитель полностью развертывает богословский аспект конхологии.

«Учитель: Перед тем, как подробнее изучить раковины и их классификацию, я хотел бы обратить твое внимание на два обстоятельства, очень явных в творческой работе [Бога]. Сначала – экономия, проявляемая Божеством. Ты, кажется, удивлен?»

Ученик: Да, очень уж необычно говорить об экономном Боге, если все в Его руках, и он может для собственного удовольствия сотворить все, что захочет.

Учитель: А разве ты не помнишь пример экономии, преподанный нашим Спасителем в то же самое время, когда он проявил свое всемогущество?»

Ученик: Да, после того, как Он накормил множество людей двумя хлебами и пятью маленькими рыбами, он повелел собрать все остатки, чтобы ничего не пропало.

Учитель: Тот же принцип проявляется и в работе Творца. [В природе] нет ничего излишнего, ничего бесполезного. Второй принцип, на который я хочу указать тебе, это компенсирующее провидение (*compensatory providence*) Бога.

Ученик: А что это значит?»

Учитель: Компенсировать значит восстанавливать любое повреждение или давать что-нибудь равноценное взамен утраченной вещи. В природе мы часто видим объекты, проявляющие многочисленные недостатки, но, исследуя глубже, мы находим, что они компенсируются или устраняются каким-нибудь изумительным способом. Чтобы было ясней, давай обратимся к общеизвестному примеру. Рассмотрим паука. Что служит ему пищей?»

Ученик: Мухи и другие насекомые.

Учитель: А как же он должен преследовать их, чтобы лучше всего приспособиться к ловле добычи?»

Ученик: В полете. Но у паука нет крыльев.

Учитель: Вот здесь и проявляется прискорбный недостаток: крылатые насекомые это естественная пища для паука, но он не может преследовать их. Но я уверен, что ты сможешь установить как Бог восполнил пауку это несовершенство.

Ученик: Вы имеете в виду, что он научил паука строить паутину и ловить насекомых?»

Учитель: Этот пример дает хорошее представление о том, что такое компенсирующее провидение Бога. Ещё лучше это видно на особенном соответствии раковин с условиями их обитания. Так, раковины, в которых живут животные, способные перемещаться с места на место, уходя от преследования, часто ярко раскрашены, а те, обитатели которых не могут двигаться, по цвету напоминают окружающие камни и водоросли. Тем самым враги не замечают их. Теперь скажи мне, какие два принципа мы можем проследить в работе Творца?»

Ученик: Экономия Бога и его компенсирующее провидение.

Учитель: Запомнив эти принципы, тебе будет намного интереснее видеть множество примеров их проявления у моллюсков» [10, р. 37–38].

Автор подчеркивает, что «в преподавании естественной истории самое важное – это с самого начала приучить детей распознавать Бога в природе, в её произведениях. Если лишить Бога его славы, можем ли мы ждать благословения своим собственным трудом?» [10, р. 3].

В «истории моллюсков» провиденциальная забота о животных проявляется весьма ярко. Это доказывает идеальная согласованность между формой, функцией и средой обитания. «Мы находим, что строение раковины варьирует в зависимости от ситуации, в которой она находится. Некоторые раковины, найденные в быстрых реках Америки, приспособлены по своей прочности и толстостенности к сопротивлению самым бурным стихиям; другие, напротив, благодаря своей легкости, сконструированы (*constructed*), чтобы плавать на поверхности моря и, нисколько не сопротивляясь, нежно переносятся волнами» [10, р. 32].

Книга насыщена и конкретной зоологической информацией, взятой автором у виднейших ученых того времени. Например, детально разработанный урок о брюхоногих моллюсках рода *Conus* описывает их во всех, порой мельчайших, подробностях и занимает восемь страниц. Но истинная цель уроков в песталоцциевой школе – не сделать из учеников знатоков моллюсков. Учитель должен «развить у детей навыки наблюдения, сравнения, классификации, а также культивировать привычки и вкусы, которые в последующей жизни приведут к более правильному и научному изучению предмета. Не самое знание, а интеллектуальная сила – вот цель...» [10, р. XI]. Раковины, с точки зрения последователей Песталоцци, не более чем удобный для учителя и привлекательный для детей объект для формирования навыков аналитического мышления, усвоения принципов классификации и, что не менее важно, почитания мудрости Творца.

В ретроспективе сегодняшнего дня хорошо видно, что уроки о раковинах в песталоцциевой школе так и не стали основой преподавания биологии в школе современного типа, как она сформировалась в Европе в конце XIX в. Тому были объективные причины. Новая школа была массовой, охватывала множество разнообразных предметов, и времени на неторопливые медитации о раковинах уже не оставалось. Диалоги в школе Песталоцци – это беседы один на один или с небольшой группой учащихся. На смену такому элитарному образованию пришли большие классы, где учитель более озабочен усвоением конкретных знаний, чем развитием интеллектуальных способностей. Кроме того, в Англии под влиянием знаменитого зоолога и эволюциониста Томаса Хаксли, последователя Дарвина, основой преподавания биологии стали лабораторные работы и микроскопирование [12], а не рассуждения о теологическом смысле природных явлений. Именно Хаксли сделал естествознание полноценной частью школьного курса наук, а чтение Библии и богословские знания допускались им исключительно для обучения морали [13]. После Дарвина рассуждения о благодати и премудрости Творца, проявляющихся в живой природе, стремительно выходили из моды. Моллюски и их раковины стали ещё одной главой в учебнике зоологии, а конхология из аристократического занятия превратилась в увлечение скромных и неамбициозных людей. Уже в середине XIX в. Джонстон [14] честно предупреждал читателей, что занятия раковинами не принесут им ни известности в научных кругах, ни шумного литературного успеха, в общем, ничего кроме спокойного и приятного досуга,

позволяющего отвлечься от житейских невзгод. Конхология, в отличие от вполне уважаемой малакологии, становится уделом немногих просвещенных любителей. Школьная же биология находит для себя более важные в теоретическом плане объекты. Союзу педагогики и конхологии окончательно приходит конец.

1. Dance S. P. Shell collecting: An illustrated history. L.: Faber & Faber, 1966. 344 p.

2. Da Costa E. M. Elements of conchology: or, An introduction to the knowledge of shells. With seven plates, containing figures of every genus of shells. London: White, 1776. viii+vi +318 p.

3. Lesser F. C. Testaceotheologia, oder Gründlicher Beweis des Daseyns und der vollkommensten Eigenschaften eines göttlichen Wesens aus natürlicher und geistlicher Betrachtung der Schnecken und Muscheln zur gebührender Verherrlichung des grossen Gottes und Beförderung des ihm schuldigen Dienstes ausgefertigt. Leipzig: M. Blochberger, 1744. 1064 s.

4. Chemnitz J. H. Kleine Beiträge zur Testaceotheologie oder zur Erkenntnis Gottes aus den Konchylien. Nürnberg: J. M. Seligmann, 1760. 139 s.

5. Ruschenberger W. S. W. Elements of conchology: prepared for the use of schools and colleges. Philadelphia: Grigg & Elliott, 1845. 114 p.

6. Опыт тысячелетия: Средние века и эпоха Возрождения: Быт, нравы, идеалы. М.: Юрист, 1996. 575 с.

7. Pluche N. A. Le spectacle de la Nature, ou Entretiens sur les particularités de l'histoire naturelle. Paris: Estienne et fils, 1748. V. 3. P. 1–576.

8. Pinnock W. A catechism of conchology containing a pleasing description of the construction and classification of shells. London: G. & W. B. Whittaker, 1824. 71 p.

9. Venning M. A. Rudiments of conchology; intended as a familiar introduction to the science, with explanatory plates, and references to the collection of shells in the British Museum. L.: Darton and Harvey, 1837. 112 p.

10. Mayo E. Lessons on shells: as given to children between the ages of eight and ten, in a Pestalozzian school, at Cheam, Surrey. London: Seeley, Burnside, Seeley, 1846. 228 p.

11. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики. М.: Форум: ИНФРА-М, 1998. 272 с.

12. Gooday G. 'Nature' in the laboratory: domestication and discipline with the microscope in Victorian life science // British Journal for the History of Science. 1991. V. 24. P. 307–341.

13. Desmond A. Huxley: From Devil's disciple to evolution's high priest. Reading (Ma): Helix Books, Perseus Books, 1997. 820 p.

14. Johnston G. Introduction to Conchology, or, Elements of the Natural History of Molluscous Animals. London: John van Voorst, 1850. 616 p.

© Винарский М. В., 2014

УДК 1(091)

*Н. Г. Красноярова
N. G. Krasnoyarova*

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КООРДИНАТАХ ДЕЦЕНТРИРОВАННОГО МЫШЛЕНИЯ В. В. РОЗАНОВА

В статье рассматриваются литературная форма философии В.В. Розанова, определенная пониманием предмета его философии, децентрированность мышления Розанова как условие философского осмысления русской литературы и его проявление в оценке русских писателей.

Ключевые слова: В. В. Розанов, русская философия, русская литература, форма философии, стиль философствования, децентрированное мышление.

THE RUSSIAN LITERATURE IN V.V. ROZANOV'S DECENTERED THINKING COORDINATES

The article examines V. V. Rozanov's literary form of philosophy, which is defined by understanding of the subject-matter of his philosophy, Rozanov's decentered thinking as a factor of philosophical understanding of the Russian literature and its manifestation in the Russian writers' evaluation.

Key words: V. V. Rozanov, Russian philosophy, Russian literature, form of philosophy, style of philosophizing, decentered thinking.

В ряду великих имен русской культуры стоит имя Василия Васильевича Розанова. При несомненной перекличке с философами-современниками конца XIX – начала XX вв., Розанов находится вне общего направления русской философской мысли, занимая уникальное место как создатель по-особому земной философии. Современниками отмечалась литературная гениальность Розанова. Н. Бердяев писал о «магии словосочетаний» и «притягивающей чувственности слов»; «искры гения» в его твор-

честве отмечали З. Гиппиус, Д. Мережковский, Н. Лосский и др. Философия Розанова такова, что потребовала необычную яркую литературную форму выражения, которая не противостоит, а органично выражает тему его философствования.

Розанов стал открывателем новой художественной формы, в которой запечатлевались «...восклициания, вздохи, полумысли, полочувства... Которые, будучи звуковыми обрывками, имеют ту значительность, что «сош-

ли» прямо с души, без переработки, без цели, без преднамеренья – без всего постороннего... Просто – «душа живет»... то есть «жила», «дохнула»...» [1, с. 195]. Цель Розанова – невозможная и парадоксальная на первый взгляд – подкараулить свою мысль (смутную, никем до толе не сформулированную, ускользающую, подчас неприятную для себя) и перенести на бумагу, попытаться сказать то, что до него никто не говорил, потому что не считал это стоящим внимания. Мысли – «...они текут в нас непрерывно, но их не успеваешь (нет бумаги под рукой) заносить, – и они умирают. Потом ни за что не припомнишь. Однако кое-что я успевал заносить на бумагу. Записанное накапливалось. И вот я решил эти опавшие листья собрать» [1, с. 195].

Записывая мысль, Розанов делает пометы о времени и месте записи: «Когда болел живот», «За истреблением комаров», «В купальне», и т. д. Кажется, что эти пометы сами по себе мало добавляют к тексту. Однако они создают ощущение жизни, мгновений, из которых она складывается и которые одновременно включают часто абсолютно не совпадающие жизнь внутреннюю и жизнь внешнюю. Для передачи в тексте живого разговора, эмоциональной взволнованности речи, ее интонационных особенностей Розанов часто пользуется курсивом, крупным и мелким шрифтами, прочими графическими приемами, что подчеркивает личностный характер письма. Он нарушает привычные литературные нормы, сохраняет «случайность» записей, чтобы лучше выразить «рукописность души».

Для Розанова предмет философского осмысления – частная жизнь, прежде всего своя жизнь. Частное бытие – это для Розанова не абстракция, а бытие личное, «мое». Описание частного бытия как единственно и абсолютно ценного возможно через наполнение своим «Я» окружающей человека среды. «Мелочи жизни», «культ мелочей» – отсюда. Осмысление моего бытия (мысль о нем) у Розанова определяет стиль мышления. Он не ищет и не рассуждает, а как бы натывается нечаянно, останавливается пораженный. При этом он как бы отключается от действительности, начинает жить целиком в самом себе («бесконечная субъективность»). Мирощущение Розанова совпадает с его самоощущением (жизнь тождественна у него образу жизни, который, в свою очередь, понимается как жизнь внутри себя). Внешне человек ничтожен и комичен, а внутри может оказаться великим и бесконечным. Полнота внутренней жизни – вот основная тема Розанова.

Для современной Розанову философии (как и художественной литературы) были привычны понятия обывательского мира, мещанского быта, за которыми был закреплен преимущественно негативный смысл. Розанов как будто наблюдатель и описатель быта. За интерес к частному или обывательскому укорял Розанова Н. А. Бердяев, не заметив, что в каждом бытовом факте Розанова интересует универсальное, вечное, духовно-смысловое. Философа интересует *повседневный мир*, в котором существует человек.

Ранг понятия «повседневность» достаточно высок в современной философии. Человек повседневный с его вкусом, подробностями и потребностями – в центре се-

годняшней цивилизации и в центре многих современных философских учений. Розанов уже в начале XX в. показывает человека именно в мире повседневности: в мире семьи, традиций, вещей, которые окружают человека и с которыми он находится в отношении слитности, интимности. Он поразительно чувствует обыденность, точнейшим образом, с необычайной художественной силой описывает подробности частного существования человека, делая его предметом не только художественного, но, прежде всего, философского осмысления.

Предмет розановской философии пересекается с предметом художественной литературы. Чутье Розанова как философа повседневности позволяет ему тонко чувствовать мир художественной литературы в многообразии ее тем, предпочтений, образности. В то же время философский тип мышления определяет взгляд Розанова на литературу в целом и на отдельные имена и произведения сквозь призму судьбы России, целостности ее культуры, причастности единичного явления искусства всемирной цивилизации.

Розанов фактически написал свою историю литературы, в которой он сумел подняться над присущей литературной критике партийностью и идеологичностью оценок. В своей оценке русской литературы он подчас так же многолик, как и в своей философии. Розанова отличала противоречивость собственных высказываний об одном и том же предмете, присутствие взаимоисключающих утверждений. Он считал, что мало одной единственной точки зрения на предмет: у одного человека их должно быть много и благодаря им предмет предстанет во всей своей многогранности и целостности. Такая противоречивость или альтернативность мысли, ее подчеркнутая субъективность («уединенность») делала и делает Розанова интересным читателям с самыми разными, часто противоположными взглядами.

Розанов в своей оценке русской литературы демонстрирует часто непонимаемое современниками *децентрированное мышление*. В таком мышлении роль центра играют внутренние структуры личности. У Розанова – это его «частное Я», «свой дом». Он неуязвим здесь ни для правых, ни для левых. Именно здесь, в своем повседневном мире Розанов свободен и определен в своей нравственной позиции: мелочи, «атомы» повседневного мира – это вещественные знаки и синонимы трогательности и незащитности человеческой жизни, ее неповторимости и самоценности. Именно они возбуждают у Розанова любовь и жалость. Не история, наполеоны, революции и т. п., а «частная жизнь превыше всего», именно она достойна восхищения.

«Частный мир» Розанова – своего рода охранная зона, которая обеспечивает ему *«позицию вненаходимости»* (выражение М. М. Бахтина) в оценке творчества русских писателей. Подобная позиция позволяет задавать вопросы, невзирая на имена и авторитеты и защищая от любых идеологических притязаний. Оценки Розанова благодаря «позиции вненаходимости» становятся принципиально поисковыми, неокончательными для читателя, заставляя уже его самого ставить вопросы, казалось бы, привычному и понятному. Открытость, непредубежден-

ность Розанова, его способность переключать точки зрения в своих оценках стимулирует мысль читателя, воспринимая в них философов.

Идеалом многогранности художника и подобной жизни для Розанова был А. С. Пушкин. Замечательная особенность Пушкина состояла в том, что он положил основание синтезу философии и литературы. «Отнимите у монолога Скупого рыцаря стихотворную форму, и перед вами платоновское рассуждение о человеческой страсти» [2, с. 44]; «Все последующие, после Пушкина, русские умы были более, чем он, фанатичны и самовластны, были как-то неприятно партийны, очевидно, не справляясь с задачами времени своего, с вопросами ума своего, не умея устоять против увлечений» [2, с. 46]. Многогранность Пушкина подобна самой жизни. Монотонность «одной лишь думы власть» совершенно исключена из его гения. «Попробуйте жить Гоголем, попробуйте жить Лермонтовым – вы будете задушены их (сердечным и умственным) монотеизмом... Через немного времени вы почувствуете ужасную удушьяемость себя, как в комнате с закрытыми окнами и насыщенной ароматом сильно пахнущих цветов, и броситесь к двери с криком: «простора!» «воздуха!...». У Пушкина – все двери открыты да и нет дверей, потому что нет стен, нет самой комнаты: это – в точности сад, где вы не устаете» [3].

Пушкин постоянно присутствует в жизни Розанова. Он путешествует по Италии с одной мыслью, что если бы поэту удалось увидеть Италию, Испанию, Англию, а не одни московские и петербургские закоулки, то чтобы он тогда написал! Пушкин с его гармонией, считал Розанов, будет созвучен и необходим человеку будущих веков.

Необычная метафоричность и трагичность розановских оценки М. Ю. Лермонтова заставляет усомниться в привычных и догматизированных определениях, устыдиться привычно стереотипного, школьного понимания поэта и восхититься бесконечностью его прочтения. Лермонтов, утверждает Розанов, поднимался за Пушкиным неизмеримо более сильной птицей. «Какой *тон*... Как у Лермонтова – *такого тона еще не было ни у кого в русской литературе*. Вышел – и владеет. Сказал – и повинуются. Пушкин «навевал»... Но Лермонтов не «навевал», а приказывал. У него были нахмуренные очи. У Пушкина – вечно ясные. Вот разница. И Пушкин сердился, но не действительным серженьем. Лермонтов сердился действительным серженьем. И он так рано умер! Бедные мы, растерянные...» [2, с. 642]. «Час смерти Лермонтова – *сиротство России*» [2, с. 643].

Н. В. Гоголь в оценке Розанова – художник-кудесник, гений формы, который остается недостижимым в красоте завершённой формы, совершенстве художественного создания. Но значение писателя не только в этом. До Гоголя русская литература «порхала по поверхности всемирных сюжетов». Гоголь же, по словам Розанова, спустился на землю и указал русской литературе ее «единственную тему – Россию» и «нет русского современного человека, частица души которого не была бы обработана и прямо сделана Гоголем» [2, с. 353].

Но в «Опавших листьях» и ряде статей Розанов просто обрушивается с почти ненавистью на Гоголя за... его образ России. «Откуда эта беспредельная злоба?» «Но Гоголь дал нам неутешное зрелище себя, и заплакал, и зарыдал о нем. И жгучие слезы прошли по сердцу России. И она, может быть, не стала лучше» [2, с. 121]. «После Гоголя стало не страшно ломать, стало не жалко ломать» [2, с. 122] – поразившее Розанова открытие. 1917-й год, напишет он в «Апокалипсисе нашего времени», горько подтвердит правоту Гоголя, когда революция покажет «эти рыла», так блестяще выписанные в «Мертвых душах»: «Прав этот бес Гоголь» [4, с. 6].

Одна из основных тем всей жизни Розанова – Ф. М. Достоевский. Работа Розанова «Легенда о Великом инквизиторе Ф. М. Достоевского» – философское размышление о человеке, о жизни и смерти. Но все же основной заслугой Достоевского Розанов считал то, что он вывел современное ему одномерное мышление из «положения уравниваемости», «покончил с *прямолинейностью* мысли и сердца», что так близко Розанову как философу, демонстрирующему подобное мышление в оценке русской литературы.

То, как увидел Розанов Толстого, в его величии и простоте, благородстве и «уторопленности», требует бесконечного цитирования этого розановского шедевра («коренное русское лицо, доведенное до апогея выразительности и силы...»). Толстой всемирен, так как «...ввел русский дух в оборот всемирной культуры, во все коловращения ее» [2, с. 299]. Толстой как огромный метеор, «к которому точно прилипали светонесные частицы русской души и русской жизни» [2, с. 466].

Но и при такой оценке Розанов отстаивает право на свое, личностное, отношение к великому писателю. О Толстом у Розанова много нелицеприятного, но очень важного в характеристике великого писателя. Но эти оценки не умаляют гения. Они побуждают от первого протеста к открытию, к «углублению» и «расшатыванию», говоря словами Розанова, привычного одномерного взгляда, к развитию потребности понимания. Приходится только сожалеть, что эти уникальные характеристики Розанова не только оставались «за семью печатями» для российского читателя на протяжении почти 80-ти лет, но и сегодня не вошли в школьные и вузовские программы по истории русской литературы.

1. Розанов В. В. Соч.: в 2 т. М.: Правда, 1990. Т. 2. 710 с.

2. Розанов В. В. Собр. соч. О писателях и писательстве. М.: Республика, 1995. 734 с.

3. Розанов В. В. О Пушкинской Академии. URL: http://www.dugward.ru/library/rozanov/rozanov_o_pushkinskiy_akademii.html

4. Розанов В. В. Собр. соч. Апокалипсис нашего времени. М.: Республика, 2000. 429 с.

ДЕРЕВО СФИРОТ КАК МОДЕЛЬ ДЛЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТРУКТУРЫ СЕМЬИ

В статье описывается каббалистическая схема Дерево Сфирот как символическая модель Вселенной и Человека. Эта схема используется для описания объединения двух родов и возникновения новой семьи.

Ключевые слова: Дерево Сфирот, каббала, модель, семья, сфера.

TREE OF LIFE AS A MODEL OF THE FAMILY STRUCTURE PRESENTATION

Cabalistic scheme Tree of life is described as a symbolic model of the Universe and the Humans in this article. This scheme is used to describe how two clans make a unit and a new family appears.

Key words: Tree of life, Kabbalah, model, family, Sephirah.

Каббала – это свод традиционной мудрости, предполагающей объяснение *in extenso* великих вопросов происхождения и природы жизни, а также эволюции человека и Вселенной. Слово «каббала» происходит от древнееврейского корня **קבל** (QBL), означающего «принимать». В историческом смысле слова Каббала – иудейское мистическое учение, толкующее древнееврейские сакральные тексты для посвященных. Это система духовной философии или теософии оказала огромное влияние на известных богословов и философов, таких как Раймунд Луллий, схоласт-метафизик и алхимик, Барух Спиноза, иудейский философ, Генри Мор, знаменитый платоник, и др.

В каббалистических книгах говорится о 32 «путях премудрости», посредством которых первичная реальность Эйн-соф **אין סוף** (беспредельность) в акте творения пресуществляет видимый мир. Это символы определенных понятий, «мыслительных сущностей», описывающих устройство мира и находящихся во взаимосвязи по законам, близким законам взаимоотношений букв и чисел. С помощью 10 чисел можно вычислить все, что угодно и с помощью 22 букв можно написать всевозможные книги. 32 «пути премудрости» достаточно для того, чтобы реализовались все формы мироздания.

В Каббале есть схема под названием «Дерево Сфирот» или «Древо Жизни» – символическая карта Вселенной в её главных аспектах и в то же время её малой копии – человека (рис. 1). Это геометрическое расположение имён, чисел, символов и идей оказалось самой удобной системой классификации явлений Вселенной и записи их взаимоотношений. Эта схема предоставляет безграничные возможности для аналитического и синтетического мышления [1, с. 29]. 10 сфирот соединяются 22 каналами (циннор), соответствующими «буквам», и располагаются сверху вниз по степени удаленности от первоисточника – Эйн-софа. Каждая единица дерева получает свыше собственные свойства, сохраняет, проявляет их и оказывает воздействие на всё, находящееся внизу. Каждая сфера и каждый вспомогательный путь содержат в своей собственной сфере Древо Жизни, значит, в каждом разделе можно выделить десять подразделов в целях более точного и подробного анализа. Само Древо можно также поместить в каждом из четырёх миров, согласно каббалистической схеме эволюции.

Дерево Жизни делится на четыре космических уровня, в которых пребывает творящий поток жизни. Первый из этих уровней – Олам Ацилут, Мир архетипа. Второй – Олам Брия, Мир творения. Третий – Олам Йецира, Мир формирования. Все они находят выражение и динамическую конкретизацию в Олам Ассия, Мире действия или Материальном Мире. Этот мир согласно «Зоару» есть неизменная истина гармоничного взаимодействия всех Сфирот, делающая вселенную во всей её упорядоченности и симметрии истинным и точным проявлением Божественной мысли Архетипического Мира [1, с. 156].

Существует еще изображение системы сфирот в виде частей тела совершенного космического человека Адама Кадмона, у которого сфирот 1 и 2 – это глаза, 3 – лоб или третий глаз, 4 и 5 – руки, 6 – туловище, 7 и 8 – бедра, 9 – репродуктивные органы (для мужчины это место обрезания) и 10 – стопы.

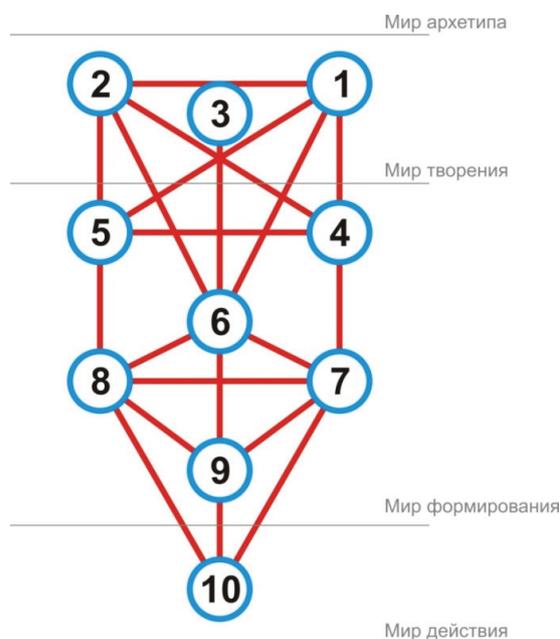


Рис. 1. Древо Сфирот

- Названия сфирот следующие:
1. Мудрость **חוכמה** (Хохма).
 2. Понимание **בין** (Бина).

3. Знание **דַּעַת** (Даат).
4. Милосердие **חֶסֶד** (Хесед).
5. Сила **גְּבוּרָה** (Гвур).
6. Красота **תִּפְהָרֵת** (Тиферет).
7. Победа **נִצָּח** (Нецах).
8. Сияние **הוֹד** (Ход).
9. Основание **יְסוּד** (Йесод).
10. Царство **מַלְכוּת** (Малхут).

Считается, что Вселенная как сумма всех вещей и живых созданий имеет свой первичный источник в бесконечном космосе Айн **אין** (Ничто). Для того чтобы познать себя, сделать себя постижимым для себя самого Айн становится Айн Соф **אין סוף** (Беспредельность). Этот Беспредельный Свет концентрируется в центральную неизмеримую точку Кетер **כֶּתֶר** (Венец). Кетер порождает десять сфирот. Десять сфирот и их пути – неделимое единство, которое образует Небесного Человека. Три правых сфирот образуют Столп Милосердия (мужская часть), три левых сфирот – Столп Строгости (женская часть). Четыре центральных – Срединный Столп.

Первые три сфирот называются Верхними, они выделены из системы ввиду своей близости к Эйн-Софу. Верхние отделены огромной пропастью – Бездной – от расположенных ниже сфирот. Верхние сфирот идеальные, остальные семь – актуальны; а Бездна – метафизический разрыв между ними. Разрыв между умственным представлением об идеальном и актуальном соответствует Бездне, где все вещи существуют в потенции, не обладая при этом смыслом в самих себе.

И. Регорди интерпретирует триаду Верхних сфирот как «трансцендентное эго». Она состоит из духовной монады, её творящей оболочки и интуиции, образует синтетическое единое целое. Ниже Бездны находится Интеллект. Это часть человека, состоящая из ощущений, восприятия, мыслей, эмоций и желаний. Это пять центральных сфирот: 4, 5, 6, 7 и 8. Девятая сфера Йесод – это грубая сторона духа, главный источник инстинктов и устремлений физической жизни. Это связующее звено между телом и душой. Физическое тело соотносится с десятой сфирой Малхут.

Двадцать две буквы алфавита – это малые пути, которые соединяют сфирот, гармонизируя и уравнивая понятия, связанные с различными цифрами. Так, например, первый путь, соединяющий сферы Хохма и Бина, обозначен буквой Алеф (**א**), числовое значение 1. Эта буква состоит из трех частей: наклонной черты, буквы вав (**ו**) и двух букв йуд (**י**). Это можно интерпретировать как движение сверху вниз – от земного к небесному и наоборот. Буква Алеф (в греческом языке – альфа **α**) означает голову быка, а бык служит символом производящей силы природы. Последняя буква Тав (**ת**), числовое значение 400, соединяет Йесод с Малхут. Это переход энергии-информации-благодати из верхнего мира в материальный мир. Буква Тав также соответствует субботе, т. е. завершению творения. Каждая из 22 букв имеет множество интерпретаций, в каббале каждая буква является объектом медитации в соответствии с её числовым значением и положением в Дереве Сфирот.

«Дерево Жизни» может быть моделью для интерпретации различных академических систем философии. И. Регорди выявляет соответствия с критическим идеализмом Канта. Сфера Кетер – это наше трансцендентное эго. Бина связана со временем, а Хохма – это конкретизация идеи пространства. Следовательно, Вселенная – это семь нижних сфирот, спроецированных и существующих во времени и пространстве. В терминах Каббалы можно сказать, что Хохма и Бина служат функциями интегрирующей способности эго или Кетер [1, с. 163–164].

«Дерево» отображает постоянное движение сверху вниз от Кетер вниз к десятой Малхут и обратно. Движение снизу вверх можно интерпретировать как развитие человека. Например, если использовать пирамиду потребностей Маслоу, то это движение от удовлетворения простейших физиологических потребностей к социальным потребностям и далее к духовным [2]. Движение сверху вниз показывает, как духовное развитие человека приводит к изменениям социальных и физиологических потребностей.

Верхняя триада сфирот – это так называемый «Бессмертный Человек». Кетер – это монада, непротяженный и неделимый центр духовной силы и сознания. Она относится к миру Ацилут, миру Архетипа. Первая сфера Хохма или «Мудрость» мужская, энергичная и активная. Она называется Отцом. Вторая сфера Бина «Понимание» негативная, женская и пассивная. Это Олам Брия, мир Творения. Взаимодействие первой и второй сфирот рождает сфирову Даат **דַּעַת** (Знание). Будем рассматривать первую триаду как идеальный, небесный брак. В каббале брак между мужчиной и женщиной и рождение ребёнка рассматривается как переход из метафизического в реальный мир [3].

Здесь можно провести аналогию с высказыванием Лао-цзы «Путь рождает Одно, Одно рождает Два, Два рождает Три, а Три рождает всю тьму вещей» [4, с. 228].

Нижние семь сфирот являются отражением верхних. Четвертая сфера Хесед «Милосердие» – мужской и положительный принцип. Она обретает реальную форму с помощью пятой женской сферы Гвур «Сила». Совместные действия четвертой и пятой, мужской и женской сфирот производят Тиферет «Красоту». На схеме она расположена в центре всей системы и соединена со всеми остальными сфирот. Сфера Нецах «Победа» находится на правой колонне Дерева и является мужской эманацией. Сфера Ход «Сияние» соответственно женской. Эти пять сфирот относятся к Оламу Йецира, Миру Формирования.

Можно соотнести сфирот следующим образом Хесед представляет отца, Нецах – мужской род, Гвур – это мать, Ход – женский род. Тиферет – это ребёнок, связанный со всеми родственниками. О седьмой и восьмой сфирот в каббале говорится, что под «Победой» и «Сиянием» подразумеваются расширение, умножение и сила, поскольку все рожденные во Вселенной силы вышли из их лона [1, с. 82].

Оставшиеся две сферы относятся к средней колонне Дерева Жизни. Девятую сфирову Йесод «Основание» И. Регорди рассматривает как прочное основание, точку пере-

хода в материальный мир. Эту сферу можно представить как подсознание. Йесод относится к Оламу Йецира, Миру Формирования. В астрологии Йесод соответствует Луне. Малхут «Царство» – это мир четырех элементов, мир материи и её целостности и всех форм, воспринимаемых нашими пятью органами чувств, сумма и кристаллизация предыдущих девяти цифр. Это физическое тело. Малхут – это Олам Ассия, Мир Действия, материальный мир. В астрологии Малхут соответствует Земле. Метафорическое представление Йесод и Малхут как Луны и Земли можно интерпретировать как соотношение коллективного бессознательного и материального мира. Движение по Дереву Жизни сверху вниз даёт следующую последовательность. Мир Архетипа порождает Мир Творения мужское и женское начало; мужская эманация проявляется в мужчине, далее образуя мужской род, женская эманация проявляется в женщине, дав начало женскому роду. Далее эти сфирот соединяются, рождая нового человека. 4, 5, 6, 7, 8 и 9 сферы образуют Мир Формирования и далее переходят в десятую сферу в Мир Действия. Согласно каббале реальный земной мир был создан для воплощения божественного мира, в любом объекте материального мира есть духовное начало, и это начало делает возможным развитие для человека.

Можно рассматривать движение сверху вниз как изменение социальных факторов эволюции. Де Роберти писал, что творить понятия и есть высшая цель всех подлинных обществ. Абстракция и социальное сохранение есть в строгом смысле синонимы. Абстракция (т. е. мир понятий) есть подлинное *imū fundamētum* (самое основание) социального порядка, глубокая основа, на которой держится продолжительность, сила и могущество человеческих обществ (ссылка). Так как сущность социального процесса составляет мысль, мир понятий, то, очевидно, он же и является основным первоначальным фактором социальной эволюции. Все основные виды социального бытия (миропонимание, искусство, практика) обусловлены знанием (наукой) или представляют модификацию этого фактора. Все социальные отношения, в конце концов, обуславливаются мыслью. Это, в частности, подтверждается «законом запаздывания» Де Роберти, состоящим в том, что наше знание опережает миропонимание, миропонимание – искусство и все, вместе взятые, – практику, быт [5]. То есть изменение понятий, идей приводит к возникновению нового знания, далее появляется новое миропонимание, новое искусство и т. д. Взаимодействие Хохмы (1) и Бины (2) приводит к рождению Даат (Знания). Хесед (4) и Гвур (5) – это возникновение нового понимания мира. Первые пять сфирот порождают шестую – Тиферет (Красоту). И далее происходят изменения в социальном и материальном мирах.

Движение по Дереву снизу вверх показывает развитие семьи, переход от удовлетворения биологических потребностей (таких как безопасность, физиологические потребности) к социальным (потребность в уважении, в общении) и далее к духовным потребностям каждого отдельного человека (познание, самовыражение). Движение

сверху вниз показывает, как духовное развитие человека изменяет его социальные и материальные потребности.

Представление структуры семьи с помощью Дерева Жизни позволяет нам увидеть семью как часть окружающего мира, как взаимодействие и противоречие двух миров: «мира горного» и «мира дольного». Как правило, Дерево Жизни представлено рисунком, двухмерным изображением. На самом деле это объёмная модель, и каждая сфера имеет цвет. Это даёт нам дополнительные возможности для понимания, представления, исследования и последующей рефлексии о самых различных аспектах устройства Человека и Вселенной.

Дерево Сфирот может быть представлена как одна из схем категориально-системной методологии (КСМ), предложенной В. И. Разумовым [6]. Для специалистов гуманитарного профиля КСМ выступает как методология, заменяющая в известной степени методы математики. Для представителей точных дисциплин КСМ – это инструментарий, позволяющий подготовить информацию о предметной области к формализации и использованию аналитических методов. В КСМ широко используются схемы на основе троичности, каббалистическая схема традиционно интерпретируется через триады. Это позволяет встроить схему Дерева Сфирот в теорию динамических информационных систем. Кроме того, в настоящее время многие люди интересуются эзотерическими знаниями, в том числе и каббалой. Интерпретация Дерева Сфирот с помощью семейных категорий позволяет сделать эти знания более доступными для различного круга читателей, а философское осмысление этой древней метафизической схемы может быть интересным и полезным для специалистов самых разных областей.

1. Ретарди И. Каббала. Гранатовый сад / пер. с англ. В. Нугатов. М.: Энигма, 2005. 304 с.

2. Kenrick D. T., Griskevicius V., Neuberg S. L., Schaller M. Renovating the Pyramid of Needs: Contemporary Extensions Built Upon Ancient Foundations // *Perspectives on Psychological Science*. 2010. Vol. 5. № 3. P. 292. URL: <http://pps.sagepub.com/content/5/3/292> (дата обращения 10.12.2011)

3. Шнеерсон М. М. Обретение Неба на Земле. 365 размышлений / сост. Ц. Фриман; пер. с англ. М.: Лехаим, 2005. 240 с.

4. Дао-Дэ Цзин, Ле-цзы, Гуань-цзы: Даосские каноны / пер. В. В. Малявина. М.: АСТ, 2002. 542 с.

5. Де Роберти Е. Прошедшее философии. Опыт социологического исследования общих законов философской мысли. URL: <http://www.runivers/lib/books6263/> (дата обращения 24.06.2014)

6. Разумов В. И. Категориально-системная методология в подготовке ученых: учеб. пособ. / вступ. ст. А. Г. Теслинова. Омск: Омск. гос. ун-т, 2004. 277 с. URL: <http://www.omsu.ru/file.php?id=3365> (дата обращения 27.01.2014)

© Медведовская В. Ф., 2014

МИФОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОЙ ИДЕОЛОГИИ

В статье рассматривается вопрос соотношения феноменов идеологии и мифологии в современной политической жизни. Анализируется эволюция взглядов философов и ученых на понятия идеологии и мифологии от Нового времени до современного постнеклассического периода. Определяются основные характеристики современного социально-политического мифа, его отличия от традиционного архаичного мифа. Выдвигается предположение о том, что для современного массового сознания большей убедительной силой обладает иррациональный миф, а не наукообразная идеология. Приводятся примеры мифологем из современной российской политической действительности, иллюстрирующие специфику мифотворчества постмодерна. В заключение делаются выводы об утрате идеологией таких ее характеристик, как логичность, рациональность и внутренняя непротиворечивость, о сближении идеологии и мифа.

Ключевые слова: мифология, идеология, мифологема, массовое сознание, политический миф.

MYTHOLOGICAL COMPONENT OF THE MODERN IDEOLOGY

The article considers the interaction of ideology and mythology phenomena in modern political life. The evolution of philosophers' and scientists' views on concepts of ideology and mythology from the Modern Period till present postnonclassical period is analyzed. The main features of modern sociopolitical myth and its differences from traditional archaic myth are specified. It is conjectured that irrational myth has more convincing force than pseudoscientific ideology for modern mass consciousness. The examples of modern Russian political mythologems, illustrating the specificity of postmodern mythmaking, are given. As a conclusion it is summed up that ideology has lost such characteristics as logic, rationality and internal consistency, ideology and myth have become convergent.

Key words: mythology, ideology, mythologem, mass consciousness, political myth.

В начале второго десятилетия XXI в. в политическом пространстве современной России сформировался отчетливый запрос на формирование общенациональной идеи. Несмотря на то, что в нашей стране конституционно закреплено идеологическое многообразие, всё чаще можно услышать заявления о необходимости разработки единой государственной идеологии. Особенно актуальной эта тема стала в свете массовых протестов 2012–2013 гг., явившихся индикатором политического раскола в обществе. Отрицая определение Маркса, трактующее идеологию как ложное сознание, политики утверждают, что государственная идеология сможет объединить все социальные слои российского социума, а также служить мощным информационным щитом, защищающим от западной пропаганды. В то же время многие аналитики выдвигают тезис о наличии в социально-политической сфере российского общества мощных архетипических и мифологических компонентов, формирующих массовое сознание.

В связи с этим несомненный исследовательский интерес вызывают вопросы: как соотносятся идеология и мифология в современной России? Какие мифологемы и идеологемы являются доминирующими?

Понятия идеологии и мифа в настоящее время остаются дискуссионными: ряд исследователей подчеркивает их антонимичную природу, другие сближают эти термины вплоть до полного смешения.

Термин «идеология» вошел в научный оборот в конце XVIII – начале XIX вв. Впервые его использовал в 1796 г. французский философ и политик Антуан Дестют де Траси в своем труде «Этюд о способности мыслить» для харак-

теристики науки об идеях, которая призвана изучать происхождение мыслей. Постепенно понятие «идеология» из академической среды перешло в сферу практической политики.

Появление данного термина именно в конце XVIII в. в Западной Европе не случайно. Идеалом Нового времени становится научная рациональность, появляется убеждение в том, что все сферы человеческой жизни, в том числе сфера социально-политическая, также могут быть подвергнуты научному анализу, а затем качественно скорректированы. Идеология выступает тем критерием, по которому может быть рационально оценена деятельность политиков, также она служит ориентиром для действий в сфере публичной политики.

Современный российский исследователь Л. Г. Фишман отмечает, что феномен идеологии сформировался при активном участии другого феномена – европейской науки. «Все большие идеологии изначально претендовали не просто на рациональность... а на научную рациональность. Подразумевалось, что политические программы являются не просто выражением частного или группового интереса, но результатом адекватного постижения социальной реальности, законов истории и общества» [1, с. 75].

Таким образом, понятие «идеология» изначально обладает научной рациональностью. В XX в. данный термин перестал пользоваться прежней популярностью. На смену претендовавшим на научную обоснованность идеологиям демократических стран пришли иррациональные мифологии тоталитарных государств. Недаром фашизм с его мистическими поисками, не соответствующими канонам

рациональности, в свое время был назван «неполноценной идеологией».

В ряде современных источников мифология противопоставляется идеологии. Если идеология трактуется как рациональный феномен, то мифология – это выдумка, утопия, служащая для манипулирования сознанием масс.

Считается, что впервые о политическом мифе как об обособленном предмете политической науки, заявил французский философ, теоретик анархо-синдикализма Жорж Сорель. В своём программном труде «Размышления о насилии» (1906 г.) Сорель указывает на миф как на главное и основное средство мобилизации масс. Общественное устройство и зависящие от него идеологические концепции основываются, по Сорелю, на таком понимании социального и политического, которое принципиально несводимо к чисто рациональным конструкциям. Иными словами, миф – это любые эмоционально заряженные образы и идеи, которые обладают способностью побуждать людей к определенному политическому действию. Сорель противопоставляет миф интеллектуальному рационализму, для него идеальным мифом является революция – взрыв иррационального и одновременно радикальный творческий прорыв.

В видении Сореля, идеология по природе своей субъект-объектна, она направлена на воспитание или убеждение той или иной социальной группы. Миф же есть творчество духа, он укоренен в самой природе масс, «поэтому нет необходимости убеждать отдельных индивидов в его прелести; они впитывают доверие к нему, живя одной жизнью с подобными себе людьми» [2].

Кроме того, Сорель подчеркивает, что идеология всегда стремится придать себе вид научности. Причем это может происходить либо в силу заблуждения относительно позитивного знания о законах социума (которое, по Сорелю, невозможно, а сложная и трудно наблюдаемая социальная реальность замещается набором типических черт, которые и становятся истинным объектом изучения позитивной социальной науки), либо в силу намеренных и расчетливых стремлений элит. В любом случае идеология всегда выбирает те социальные и исторические концепции, которые ей удобны.

Рассуждения о мифе как о творчестве духа сходны с идеями великого современника Сореля – Фридриха Ницше. Миф для Ницше – это живая основа любой культуры. Вся деятельность человека в сфере духа есть мифотворчество. Вместе с разрушением «чутья к мифу» отмирают и исторические основы культуры: «без мифа всякая культура теряет свой здоровый творческий характер природной силы; лишь обставленный мифами горизонт замыкает целое культурное движение в некоторое законченное целое. Все силы фантазии и аполлонических грёз только мифом спасаются от бесцельного блуждания. Образы мифа должны незаметными вездесущими демонами стоять на страже; под их охраной подрастает молодая душа, по знаменаниям их муж истолковывает себе жизнь свою и битвы свои; и даже государство не ведает более могущественных неписаных законов, чем эта мифическая основа, ручающаяся за его связь с религией, за то, что оно выросло из мифических представлений» [3, с. 149].

Без мифа, по мнению Ницше, культура не имеет «никакого твёрдого, священного, коренного устоя» [3, с. 149] и обречена на то, чтобы «истощать всяческие возможности и скудно питаться всеми культурами» [3, с. 149]. Интерес к истории как области научного знания Ницше как раз и объясняет утратой мифа, утратой мифической родины. При этом он подчеркивает, что в современной ему Германии эта первобытная мифическая сила еще преобладает над так называемой культурной жизнью, и отдает ей приоритет. Впоследствии живая мифология гитлеровской Германии действительно почти полностью вытеснит цивилизованную, светскую культуру.

Таким образом, первые теоретики политического мифа – Ф. Ницше и Ж. Сорель определяют его как некий духовный идеал, живую, иррациональную основу жизни народов, движущую искру социальной жизни, которая не является искусственно конструируемой, не служит достижению чьих-либо рациональных целей, поскольку мифотворчество является имманентным свойством культуры и общества.

Крупнейший вклад в исследование мифов XX в. внес немецкий философ Эрнст Кассирер. В своей фундаментальной трехтомной «Философии символических форм» Кассирер осуществил сквозной философский анализ основных символических форм языка, мифа и науки. В своих последующих работах Кассирер предложил оригинальную концепцию политического мифотворчества.

Э. Кассирер связывает бурный расцвет мифотворчества в начале XX в. с тяжелыми условиями, сложившимися в Европе после окончания Первой мировой войны. Популярность мифов оказалась столь основательной не просто в силу природы человеческого сознания, а в силу постоянно меняющейся ситуации, в которой очутились массы. В изменившихся условиях идеология перестала справлять со своей задачей – формировать политическую картину мира, служить критерием оценки политических событий и персон.

Миф, по мнению Кассирера, достигает апогея, когда человек сталкивается с неожиданной и опасной ситуацией. В эти моменты, когда сил разума недостаточно для решения проблемы, на помощь приходит сверхъестественное и мистическое. При этом подчеркивается, что в политической жизни не бывает полного спокойствия, в ней присутствует не статическое, а динамическое равновесие. А там, где есть критическая ситуация, всегда появляется вера в миф.

Естественно, современный человек в переломные моменты жизни не склонен ожидать некой мистической силы, которая сможет разрешить все несчастья и победить всех врагов. Тем не менее, по словам Кассирера, «если современный человек больше не верит в натуральную магию, то он, без сомнения, исповедует некий сорт магии социальной» [4, с. 61]. К разновидности таких иррациональных феноменов социально-политической жизни Кассирер относит, например, мифологему героя, способного решить любую проблему простого народа, на которой основываются имиджи подавляющего числа современных политиков.

Эрнст Кассирер проанализировал алгоритм формирования политических мифов и выделил три основные

его составляющие. Первый этап формирования мифа исследователь видит в изменении функций языка. Кассирер считает, что язык выполняет не только семантическую, но и магическую функцию. При этом если семантическая функция необходима для описания вещей или отношений между ними, то магическая – призвана изменять явления окружающего мира и производить некие действия. Поэтому при формировании нового политического мифа происходят коренные изменения в языке: появляются новые слова, некоторые старые начинают использоваться в новом значении: если раньше они логически описывали явления и процессы, то в контексте нового мифа используются для возбуждения определенных действий и эмоций. Так было в СССР после революции 1917 г., в Германии после прихода к власти Гитлера, можно найти примеры и в совсем недавней истории различных стран и народов.

Для того чтобы слово возымело максимальную силу воздействия, оно, по мнению Кассирера, должно подкрепляться новыми ритуалами. Поэтому второй составляющей механизма создания политического мифа является создание и исполнение новых ритуалов. Кассирер утверждает: «ничто не может так усыплять наши активные действия, способность суждения и критическую принципиальность, ничто не может в такой степени лишить нас чувства индивидуальной ответственности, как постоянное и однообразное разыгрывание одних и тех же ритуалов» [4, с. 63]. Ритуалы гипнотизируют массы, лишают критичности восприятия, делают уязвимыми для различного рода манипуляций.

Третьей составляющей политического мифотворчества Кассирер называет снятие политическим мифом персональной ответственности с каждого конкретного человека. По словам Кассирера, свобода – это бремя для человека, и в наиболее тяжелых обстоятельствах он готов избавиться от него. Этим пользуются тоталитарные режимы с их политическими мифами, подавляющими чувство свободы и избавляющие людей от персональной ответственности.

Теория политических мифов Э. Кассирера до настоящего момента остается одной из наиболее разработанных и эмпирически подтвержденных. Тем не менее многие последующие исследователи указывают на тот факт, что данная концепция разрабатывалась в период кризисных для европейских стран и всего мира событий, в условиях становления тоталитарных государств, и поэтому адекватно описывает только становление мифологий первой половины XX в. Очевидно, что для объяснения новых мифологий, появляющихся в относительно стабильный период в странах с демократической формой государственного устройства, данная теория применима слабо.

Поэтому, с одной стороны, очевидно, что под тем феноменом, который в настоящее время принято называть идеологией, кроются не только рациональные теории. С другой стороны, мифология является не только продуктом кризисных моментов жизни общества.

В этой связи можно предположить, что в современном мире идеология и мифология описывают одни и те же явления.

Французский философ-постмодернист Ж.-Ф. Лиотар ввел термин «метарассказ» (метанарратив) для обозна-

чения систем, объясняющих смысл существования мира и человека. К метанарративам принято относить мифологию, религию, идеологию, этические и эстетические системы. Однако период постмодерна характеризуется отказом от метанарративов, на смену им приходят дискретные мифологемы.

Среди сторонников такой точки зрения можно назвать Ролана Барта, который в своей работе «Мифологии» отождествляет понятие идеологии и мифологии. Идеология, по его мнению, является современным мифом, который существенно отличается от традиционного.

Традиционные мифы, как показал Клод Леви-Строс, имели целью создание логической модели для разрешения некоего противоречия, поэтому они требовали связанного и художественно организованного сюжетного построения. Мифы современные, полагает Барт, служат не решению, не изживанию противоречий, а их «натурализации», оправданию. Множественность современных мифологем, их бессистемность и бессюжетность делают невозможным их собственно художественное воплощение. Барт замечает: «Современный миф дискретен: он высказывается не в больших повествовательных формах, а лишь в виде «дискурсов»; это не более чем набор фраз, стереотипов; миф как таковой исчезает, зато остается еще более коварное мифическое» [5, с. 15].

Таким образом, в политической практике не нужно конструировать целостный рассказ, историю, достаточно задать нужный дискурс, и миф будет конструироваться согласно данной установке.

О том, что современный миф дискретен и состоит из совокупности целостных коммуникативных событий, говорит и известный исследователь коммуникации Г. М. Маклюэн: «Миф представляет собой сжатие, или импловивное свертывание всякого процесса, и сегодня мгновенная скорость электричества сообщает мифическое измерение даже самому простому промышленному и социальному действию» [6, с. 31].

Кроме того, Маклюэн считает, что современный переход от печатных к электронным средствам коммуникации формирует новый тип восприятия реальности. Теперь познание мира происходит не линейно или фрагментарно, а одновременно. Человек оказывается включенным во все происходящее целостно, сознанию возвращается при этом ранее утерянная «мифологическая образность».

Рассматривая аксиологический компонент современных мифов, И. В. Мацеевич и С. А. Семедов указывают на то, что из политической жизни исчезают абстрактные ценности, во имя которых можно было бы чем-либо жертвовать. Переориентация политики с действия во имя абстрактных принципов на действие во имя благополучия отдельного человека является одной из характеристик постмодернистской политической культуры. Эта культура построена на «ценностях повседневности», а не на «ценностях абсолюта» [7, с. 43].

Ярким примером современных политических мифологем может служить байк-шоу, посвященное 70-летию победы в Сталинградской битве, проходившее 23 августа 2013 г. в Волгограде. В Интернете мгновенно разлетелись фотографии с указанного события, где на

одном кадре находятся серп и молот, изображенные на декорациях сцены, а на переднем плане стоит байкер в кожаной куртке, бандане и держит в руках православную икону. Пожалуй, совокупность этих символов служит лучшим подтверждением определению Барта. Российский миф – это набор не связанных между собой мифологем, репрезентированных конкретными символами, которые в целом образуют суггестивный феномен, обладающий гораздо большей силой, чем любая программная идеология. Первый символ – это, естественно, советская символика. Современная Россия – это наследница СССР, причем в лучшем, самом героическом проявлении – подвиге в Великой Отечественной войне. Следующий символ – православная икона. Россия XX в. наследует вековые традиции православной Руси. Третий символ – это собственно образ байкера, современного богатыря, наследника несочетаемых традиций и СССР, и православия. Этот образ близок к эстетике 1990-х гг., соответственно, понятнее поколению 30-летних, для которых байкер – это символ свободы, силы и независимости. Этот триединый миф, по сути, и представляет собой наглядный миф современности, национальный образ, который не базируется на логике, но легко считывается каждым телезрителем или читателем.

Следует заметить, что феномен идеологии расцвел в государствах с оформившейся сферой публичной политики, где идеология служила для осуществления двусторонней связи с массами. Идеология выступала критерием, по которому могли быть рационально оценены действия политиков.

Л. Фишман пишет: «Продолжая пользоваться определенным спросом, идеология уже не дает своему потребителю... пусть доктринально ограниченную, но рациональную картину мира, не формирует его мировоззрение и не вооружает критерием эффективной (т. е. хотя бы отчасти реалистичной) оценки политических деятелей и феноменов. Идеология больше не играет серьезной роли в воспроизводстве публичной политики – в т. ч. и потому, что сегодня сворачивается сама сфера публичной политики» [1, с. 85].

Для многих людей, проживающих на территории бывшего СССР, идеология представляется тем маяком, который позволит ориентироваться в динамично меняющейся социально-политической ситуации. Неспособность рационально объяснить происходящие политические события, поместить общественно-политические феномены на цен-

ностной оси координат объясняется именно отсутствием идеологии. В этой ситуации потребность в идеологии как в средстве сплочения нации уже сама по себе становится частью новой политической мифологии.

Таким образом, идеологии в том понимании, которое вкладывали в этот термин мыслители XIX в., в обществе XXI в. не существует, поскольку научная рациональность не является ориентиром мышления масс. Сознание современного человека является мозаичным, клиповым, и внедрение в него целостной последовательной идеологии представляется трудновыполнимой задачей.

Можно констатировать, что рациональная, наукообразная идеология Нового времени, стремящаяся к внутренней целостности и непротиворечивости, во второй половине XX – начале XXI вв. приблизилась к мифологии, для которой логичность и рациональная обоснованность не являются значимыми. За формирование политической картины мира отвечает современная социальная мифология, которая, в отличие от мифологии архаичной, представляет собой не цельное повествование, а систему дискурсов, задающую общее направление движения сознания масс.

1. Фишман Л. Г. Политический миф и идеология: Опасное сближение // Политические исследования. 2006. № 4. С. 74–87.

2. Климов И. А. Теория социальных мифов Жоржа Сореля. URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/klimov_sore/

3. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки // Ф. Ницше. Соч.: в 2 т. М.: Мысль, 1990. Т. 1. 830 с.

4. Кассирер Э. Техника современных политических мифов // Вестник МГУ. Серия 7 «Философия». 1990. № 2. С. 58–65.

5. Барт Р. Мифологии. М.: Академический Проект, 2010. 352 с.

6. Маклюэн М. Понимание медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева; закл. ст. М. Вавилова. М.; Жуковский: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. 464 с.

7. Мацеевич И. В., Семедов С. А. Политические религии в современном мире // Вестник Института социологии. 2012. № 4. С. 35–49.

© Мочалова К. П., 2014

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается проблема теоретического обоснования парадигмы современного образования. Определяя образование как культуру индивида, философы XX века в рамках подходов открытой рациональности постулируют необходимость учитывать в формировании концепций образования потребности индивида. Такой подход позволяет рассматривать образование как открытый проект, где возможность самообразования напрямую зависит от сформированных в процессе образования способов деятельности (компетенций).

Ключевые слова: философия образования, образование как открытый проект, образовательная парадигма.

**THEORETICAL BASES
OF COMPETENCE APPROACH
IN THE PHILOSOPHY OF EDUCATION**

The article considers the problem of theoretical basis of modern educational paradigm. Defining education as the culture of the individual, philosophers of the XX century postulate the necessity of taking into account needs of the individual in the formation of educational concepts in the framework of open rationality approaches. This approach allows us to consider education as an open project, where the possibility of self-education directly depends on the activity methods generated in the educational process (competencies).

Key words: philosophy of education, education as an open project, educational paradigm.

Реформирование современного образования воспринимается в настоящее время как факт в первую очередь политический и в какой-то мере конъюнктурный. Действительно, перестройка затронула те фундаментальные основания стабильной и отлаженной системы образования, которая, как казалось многим, давала устойчивые результаты. Непонимание в обществе вызвало изменение ориентации образования с традиционного «знаниевого» подхода на компетентностный. Очевидно, что эти процессы связаны с системными изменениями в культуре и, следовательно, имеют онтологическое основание.

Осмыслением возможности применения новой деятельностной парадигмы занимается философия образования, которая, к сожалению, не успевает на концептуальном уровне закрепить динамичные процессы в области образования. Стремительное развитие образовательной практики, опыт реального внедрения принципов данного подхода значительно опережают процесс теоретического обоснования и процесс формирования методологических оснований. Современный философский дискурс также отражает противоположные подходы к решению этой проблемы. Очевидно, что в современной философии образования все еще действуют две тенденции: *классическая*, акцентирующая внимание на профессионализме, результативности процесса передачи знания, и *неклассическая*, актуализирующая междисциплинарность и диалогизм, компетентность, критичность. Тем не менее основная тенденция философии XX в. связана с закреплением идеи о необходимости изменения принципов понимания образования, переосмысления их в контексте парадигмы открытой рациональности.

Необходимо осмыслить, почему образ человека и, в частности, такая его характеристика, как автономия, развернутая в философской антропологии, отражает тенденцию гуманизации образования, когда ценности и цели личности как субъекта образования напрямую влияют на

процессы реформирования этой сферы. Философские идеи, не предлагая готовых форм модернизации, позволяют педагогам и методистам определять основные способы этих изменений.

М. К. Мамардашвили дал такое описание подходов классической философии к образованию: «В классической педагогике, а она лишь частный элемент общего классического стиля мышления, фактически предполагается некоторая привилегированная система отсчета – такая, что перенос знания из любой точки пространства и времени (в том числе из одной головы – в другую в обучении и усвоении) покоится на реконструкции или воссоздании одного единого (или самоидентифицируемого) субъекта по всем точкам этого поля» [1, с. 11]. Мы видим, что здесь поднимается вопрос о необходимости пересмотра основного принципа формирования образа образования, изменения точки отсчета. Идея изменения образовательного идеала, высказанная российским философом, восходит к истокам философии образования, «понимающей» педагогике, основания которой заложил в начале XX в. В. Дильтей.

Педагогическая система, по мнению В. Дильтея, должна воспроизводить гносеологическую схему, адекватную концепции понимания, что соотносится с неклассическим стилем мысли и выявляет такие характеристики, как решимость, воля, ответственность, выбор, понимание, самосознание [2, с. 77]. Таким образом, в процессе познания он обращает внимание на ключевую роль личных качеств в образовании, формирование которых невозможно путем простого механического переноса знаний. Только целостный взгляд на мир, участие в его восприятии и осмыслении не только рациональных, но и чувственных способностей может стать ключом к «пониманию» мира. Он, безусловно, ставил педагогику в ряд наук о духе, подчеркивая тем самым, необходимость учитывать ценностно-смысловую сферу личности. Такой ориентир педагогики, в отличие от механистического

идеала начала XX в., позволил позже заложить основные принципы гуманитарной педагогики.

Более последовательную систему взглядов в рамках «понимающей педагогики» изложил С. И. Гессен, который одним из первых в России соединил опыт педагогики и философии в основах прикладной философии. Так же как и Дильтей, Гессен рассматривает образование не в узко прикладном, а в широком смысле как культуру индивида, вместе с тем подчеркивая необходимость внедрения новых форм «деятельного» образования, таких, например, как трудовая школа. Определяя принципы этого направления, Гессен очень близко подходит к современным идеям педагогики, в частности к компетентностному подходу. «Сущность трудовой школы действительно состоит в том, что вместо пассивного повторения каждым одного и того же образца учителя, весь класс в совместной работе создает некий до того не бывший продукт» [3, с. 142]. Целью профессионального образования Гессен считал овладение методом. Таким образом, знание должно оправдываться опытом. «Только в своей созидающей опыт действительности, в своем живом применении к данным опыта может быть метод усвоен [3, с. 244]». В конечном итоге он формулирует главный принцип компетентностного подхода: узнать овладел ли учащийся методом можно не путем опроса и не путем предложения ему для решения одной или нескольких задач, владение методом означает умение применить его к решению разнообразных вопросов, способность приходить самому к новому знанию.

В педагогической антропологии центральная категория «образ человека» строится исходя из идеи «открытости» и становления в процессе образования. Макс Шелер рассматривает человека в единстве духовных и физических проявлений, что определяет уникальность и индивидуальность каждой личности. Она не «существует», а «становится», но свобода как фактор такого становления, реализуется в соответствии с общезначимыми ценностями.

Критико-рационалистическая программа в философии образования, представленная, в частности, К. Поппером, обосновывает отказ от незыблемой платформы в знаниях, а постулирует рост науки, через выдвигание рабочих гипотез. В контексте нашего вопроса это интересно с точки зрения понимания образования не как «готового продукта» в рамках освоения теоретического курса, а возможности дальнейшего применения и изменения знания в рамках совершенствования метода познания. «Только если учащийся узнает, как легко ошибиться и как трудно сделать хотя бы маленький шаг вперед в области знания, только тогда мы можем воспитать восприимчивость к нормам интеллектуальной честности, уважение к истине и независимость от авторитетов и принуждения» [2, с. 195].

Внедрение в исследовательские практики принципов феноменологии, герменевтики еще более углубило понимание необходимости гибкого и подвижного знания, подготовки образованием условий развития «понимающего субъекта», способного к «языковым играм», движению в направлении различных дискурсов. Постмодернизм

доводит критику классической модели образования до логического конца и даже отрицания. В образовании многие представители постмодернизма видели опору репрессивных социальных институтов, авторитарности власти.

Ж.-Ф. Лиотар в своей программной работе «Состояние постмодерна» определил ключевые характеристики знания новой эпохи постмодерна. Он расширил классическое понимание о знании как совокупности «высказываний» до способности применять в познании мира разные умения: «делать, жить, слушать». Лиотар определил эту совокупность способностей как *компетенции*, исключающие необходимость работы в рамках заданного дискурса, но предполагающие возможность суждения по многим его предметам, которые «нужно познать, решить, оценить, изменить» [4]. «Отсюда вытекает одна из главнейших черт знания: оно совпадает с широким «образованием» компетенции, оно есть единая форма, воплощенная в субъекте, состоящем из различных видов компетенции, которые его формируют» [4]. С другой стороны, в рамках все той же общей гипотезы, образование должно продолжать поставлять социальной системе компетенции, связанные с ее собственными требованиями, призванные поддерживать ее внутреннее единство. Передача знаний не выглядит более как то, что призвано формировать элиту, способную вести нацию к освобождению, но поставляет системе игроков, способных обеспечить надлежащее исполнение роли на практических постах, которые требуются институтам. Лиотар отмечал, что дидактика не заключается в одной только передаче информации и что компетенция, даже результативная, не исчерпывается обладанием хорошей памятью с данными или хорошими возможностями доступа к запоминающим устройствам. Банально подчеркивать значение способности актуализировать подходящие данные для решения проблемы «здесь и теперь» и выстраивать их в эффективную стратегию. В игре с неполной информацией преимущества получает тот, кто знает или может получить дополнительную информацию. Она получается из новой организации данных, что, собственно, и составляет «прием». Такая новая организация получается чаще всего при включении в ряд данных, которые до того считались независимыми. Эту способность сочетать между собой данные до того несочетавшиеся можно назвать воображением. Однако допустимо изображать мир знания эпохи постмодерна как мир, управляемый игрой с исчерпывающей информацией, в том смысле, что она в принципе доступна для всех экспертов: здесь нет научного секрета. При равной компетенции дополнительное увеличение эффективности в производстве знания, а не в его приобретении, зависит в конечном итоге от этого «воображения», позволяющего либо выполнить новый «прием», либо поменять правила игры, считает Лиотар. Если преподавание должно обеспечивать не только воспроизводство компетенций, но и их прогресс, то, соответственно, необходимо, чтобы передача знания не ограничивалась передачей информации, а учила бы всем процедурам, способствующим увеличению способности сочленять поля, которые традиционная организация знаний ревностно изолировала друг от друга.

Таким образом, актуальная для сегодняшнего состояния образования деятельностная парадигма и компетентностный подход обоснованы философами постмодернизма и других направлений философии. Очевидно, что негативная оценка ими классической модели и новые концепции знания, строятся на несоответствии состояния общества эпохи постмодерна и традиционных подходов к образованию. Возможность в короткие сроки получить любую информацию сделала востребованными способности к ее систематизации и анализу, а доступность для многих – приемы творческого осмысления и переработки, т. е. того, что может индивидуализировать контент и придать ему новые смыслы.

УДК 130.2

ГЕНИЙ И ИМПРОВИЗАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос о специфике импровизации как одной из существенных характеристик гения. За основу берётся понимание природы гения Г. В. Ф. Гегелем: способность к созданию подлинных художественных произведений, фантазия, вдохновение. Импровизация понимается как преобразование уже имеющегося стандарта, новая огранка эталона, что требует фантазии, вдохновения и приводит к созданию художественного произведения. Практика импровизации рассмотрена на примере творчества гениальных музыкантов: Л. Армстронга, К. Джаррета, Б. Макферрена, Э. Фитцджеральд, которые способствовали созданию нового пласта музыкальной культуры-джаза. Таким образом, способность к импровизации может выступать критерием гениальности.

Ключевые слова: импровизация, гений, вдохновение, фантазия, художественное произведение.

Гений (лат. *genius*) – высшая степень творческой одарённости; человек, которому присуща такая одарённость. Творения гения характеризуются исключительной новизной и самобытностью, особым историческим значением для развития человеческой культуры, в силу чего они сохраняются в памяти человечества. Гений не мистическое существо, не сверхчеловек (как полагают некоторые философы-идеалисты), а человек, сумевший в силу своих выдающихся способностей и огромного труда выразить и удовлетворить важнейшие общественные потребности [1, с. 81].

Г. В. Ф. Гегель рассматривает гений как продуктивную деятельность фантазии, посредством которой художник внутри себя самого вырабатывает как сокровенное своё творение реальный образ для разумного в себе и для себя содержания. В понимании Г. В. Ф. Гегеля гений есть всеобщая способность к созданию подлинных художественных произведений, равно как и энергия, благодаря которой он упражняет и развивает эту способность [2, с. 294].

1. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси, 1984. 250 с.

2. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования XX в. СПб.: Изд-во РХГИ, 2004. 520 с.

3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995. 448 с.

4. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. URL: <http://www.philosophy.ru/library/lyotard/postmoderne.html>

© Навойчик Е. Ю., 2014

Е. Б. Новикова
E. B. Novikova

GENIUS AND IMPROVISATION

The article discusses the specificity of improvisation as one of the essential characteristics of a genius. The basis is G.W.F. Hegel's understanding of the nature of genius: the ability to create truly artistic works, imagination, inspiration. Improvisation is understood as existing standard conversion, new cut etalon that requires imagination and inspiration and leads to the artistic works creation. The practice of improvisation is considered on the example of the work of brilliant musicians, such as L. Armstrong, K. Jarrett, B. McFerrin, E. Fitzgerald, who contributed to the creation of a new stratum of jazz music culture. Thus, the ability to improvise can serve as a criterion of genius.

Key words: improvisation, genius, inspiration, imagination, work of art.

Импровизация понимается как преобразование уже имеющегося стандарта, новая огранка эталона, что требует фантазии, вдохновения и приводит к созданию художественного произведения. Отсюда возникает мысль рассмотреть импровизацию как критерий гения. На наш взгляд, гений и импровизация тесно связаны друг с другом. Такие существенные качества импровизатора, как способность воспроизводить существующее ранее на новом эстетически-культурном высоком уровне, способность создавать принципиально новое из ранее существующих, знакомых всем элементов, способность создавать совершенно новый продукт, находя принципиально новый материал для его создания, также являются характеристиками гения. Пожалуй, любой творческий продукт, признанный гениальным, явно или имплицитно включает в себя элементы импровизации.

Импровизатор отчасти является конструктором, который прекрасно владеет системами кодов, позволяющих создавать новое из известных элементов, демонтируя уже имеющееся. В конструировании и деконструкции,

в творчестве, а оно не может производить абсолютно новый продукт, не имеющий никакого подобия, хотя бы в отдельных своих частях с уже существующим, чтобы выйти за границы существующего и не стать не сущим, а стать новым, иным существующим, необходимо исходить из уже существующего. Так, любая импровизация, даже свободная, имеет тему или её элемент в своём основании. Импровизатор-конструктор наиболее определённо репрезентирован в сфере техники, где, в отличие от искусства, задана прогрессивная парадигма развития и новое продуцируется как априори сконструированное на основе научных открытий. Однако конструирование имеет место и в искусстве, философии, науке, лечебном деле, педагогике, психоанализе. Здесь импровизатор уже мыслится не как гений-небожитель, но как профессионал, деятель, специалист. Стоит вспомнить, что шедевр в точном переводе – просто хорошо сделанная работа. Исследование импровизации позволяет переосмыслить суть гениальности. Так, в понимании Ф. Ницше, гений – конструктор, деятельность которого объяснима, имеет образец и может быть сведена к комбинаторике» [3, с. 123].

Именно на позиции конструирования возникает иску сравнить импровизацию и подготовленную к демонстрации композицию. «Кто различает менее строго и охотно отдается воспроизводящему воспоминанию, тот при случае может стать великим импровизатором, но художественная импровизация стоит весьма низко по сравнению с упорно и серьезно проверенной художественной мыслью» [3, с. 119]. Такая оценка имеет место, поскольку в импровизации процесс поиска наилучшего варианта открыт, он происходит вместе с реципиентом. С одной стороны, это приближает импровизатора к публике, с другой – возникает некоторое охлаждение, поскольку процесс поиска не может постоянно предлагать совершенный продукт. У композитора есть возможность проанализировать и провести отбор самостоятельно, оценивается лишь его наилучший результат. Это вопрос конечной цели просто художника и художника-импровизатора. Художник стремится создать новый эталон, стандарт. Задача импровизатора преобразовать уже имеющийся стандарт, дать новую огранку эталону, что демонстрируют, например, И. Бутман, Д. Голощёкин, К. Кожевникова, Д. Крамер, Ж. Лузьер.

Импровизатор активно набирает материал для импровизации. «Все великие гении были великими работниками, они не только неумолимо изобретали, но и неумолимо отвергали, проверяли, совершенствовали, упорядочивали» [3, с. 120]. Коллекция деталей, элементов, набросков, эскизов, этюдов, проб, опытов, экспромтов, из которых впоследствии выстраиваются произведения искусства, настолько разнообразна, насколько художник поглощен своим творчеством.

Однако при кажущейся простоте механизма импровизации, импровизатор, как хороший игрок, должен создавать иллюзию таинственности происходящего. Он неукоснительно соблюдает принцип иллюзорности; «при созерцании художественного произведения никто не может подметить, как оно возникало, в этом его преимущество, ибо всюду, где можно видеть возникновение, это действует охлаждающе» [3, с. 124].

Импровизация состоит из лексики, накопленной и освоенной импровизатором. «Гений только то и делает, что учится сперва класть камни, потом строить из них; он всегда ищет материала и всегда занят его обработкой. Всякая деятельность человека изумительно сложна, а не только деятельность гения; но никакая деятельность не есть "чудо"» [3, с. 124]. Возможно, что именно игровая природа данного механизма порождает неадекватное отношение к гению. Он признается людьми лишь там, «где действия крупного интеллекта им особенно приятны и где они не склонны чувствовать зависть. Назвать кого-нибудь «божественным» означает «здесь нам не нужно соперничать» [3, с. 124]. Чудо не может быть близким и понятным, поэтому современник не может быть гениальным. Ушедший в прошлое гений покрыт ореолом таинственности, его игра продолжается без него и получается, что никто не обогащается за счет признания этой игры обществом, кроме самого общества. Признавая современника, мы возвышаем конкретного живого человека, отдавая ему свою энергию, играем в его игру по его правилам. Художник хочет находиться в центре своей игры, желая привлечь в неё как можно больше окружающих его людей, поэтому коллег он воспринимает как соперников, поэтому «всему готовому, совершенному поклоняются, все становящееся недооценивается» [3, с. 124]. Однако, как показывает история искусства, произведения гениев Возрождения вызывали восторг у современников, переживавших сотворение нового вместе с его создателями. Заметим, что импровизатора отличает создание своего нового мира в творчестве, сакральность, тайна творения, связь с трансцендентным.

У импровизатора достаточно очевидны элементы, из которых творится импровизация, в то же время его определяет очень высокая степень свободы, которая обусловлена способностью выйти за общепринятые рамки, разрушить существующий порядок, предлагая свой собственный. Так, Л. Армстронг, будучи инструменталистом-трубачом, раздвинул рамки не только инструментальной импровизации, но создал специфическую форму вокальной импровизации – скэт, которая до сих пор не только украшает творчество джазовых вокалистов, но является его высшей ступенью. До скэта в классическом джазе вокалист воспринимался как интерпретатор темы, роль импровизатора отводилась исключительно инструменталистам. Поскольку техника скэт включала подражание партиям инструментов, вокалист становился равноправным участником в разработке темы. Этим новаторство Л. Армстронга не ограничивалось: он ввёл новый вокальный стандарт. Не обладая, в традиционном понимании красивым, «правильным» голосом, он пел и покорял миллионы слушателей. Глуховато-гортанный голос Л. Армстронга сравнивали с железными опилками, с растительным маслом на наждачной бумаге, с грохочущей коробкой передач автомобиля, полной арахисового масла. Благодаря его новаторской смелости современные вокалисты имеют возможность петь джаз не на основе классической вокальной школы с чрезвычайно высокими антропологическими и техническими стандартами, но в более свободной, естественной манере. Оперный исполнитель,

хотя и создаёт свою интерпретацию вокальной партии, но не имеет экспериментаторской свободы джазового певца, генеральной линией мастерства которого является не только и не столько техническая вокальная оснастка, как в опере, а умение быть новым, интересным, создавать собственную интерпретацию. Певец, поющий джаз, должен уметь играть, выстраивать непривычные фразы, удивлять неожиданными трактовками, введением новых элементов, т. е. ставить новый опыт, экспериментировать. Особо отметим, что эксперимент Л. Армстронга продолжается до сих пор, его новации фундированы в творчество каждого вокалиста, поющего джаз.

Особенным является творчество джазового пианиста Кейта Джаррета. Воспроизводимое им звучание фортепьяно не имеет аналогов в истории пианизма. Его композиции представляют собой одинокие медитации, едва понятные на сознательном уровне музыкального восприятия; это апелляция к подсознанию реципиента через обращение к высшим силам. Трансцендентность коммуникации очевидна не только на уровне аудиального восприятия, а также на невербальном уровне, поскольку специфические движения пианиста, его «ползания» по клавишам, отрешенный взгляд, исключение публики из зоны активного физического воздействия (никаких эффектных движений, подъема рук, вскидывания головы) создают впечатление, что импровизатор не понимает, что он не один. В подобных случаях может показаться, что реципиент является наблюдателем, а не сотворцом. Однако и в подобном случае реципиент является не только свидетелем, но и участником импровизационного процесса.

Совершенно противоположную тактику коммуникации выбирает Бобби Макферрен. Он активно вовлекает публику в процесс импровизации. Роль коммуникации в его выступлениях настолько высока, что публика не в состоянии оставаться равнодушной. Слушатель на его концертах словно окунается в детство, повторяя за певцом музыкальные импровизационные фразы. Музыкант разделяет сцену на несколько световых зон, обозначая голосом, какая нота в какой зоне звучит, и впоследствии, перемещаясь из зоны в зону, приглашает публику петь простую мелодию, соответствующую его движениям. Переменяя в своём исполнении простую музыкальную игру в пределах трезвучия с труднейшими классическими и джазовыми пьесами, он создает у реципиента иллюзию способности к сложнейшим импровизациям. Освобождая публику от комплексов, он стирает грань между гениальным исполнителем и не столь гениальным слушателем, показывая, что у всех есть способность к творчеству. Отсюда секрет его воздействия на миллионы людей, в том числе и музыкантов, испытывающих к нему горячую любовь и считающих своим учителем.

Ярким примером импровизатора-гения является великая Элла Фитцджеральд. Подхватив эксперимент Л. Армстронга, она довела его музыкальные идеи до совершенства. Если Л. Армстронг, импровизируя голосом, подражал звучанию трубы, то Э. Фитцджеральд расширила этот диапазон до такой степени, что стала недостижимой для всех последующих поколений джазовых певиц. В её импровизации включён целый спектр звучания духо-

вых и ударных инструментов, а также дается иронический вокальный взгляд на манеру звукоизвлечения оперных певцов (MONTREUX JAZZ FESTIVAL 1969, композиция «Scat Medley»). Новаторство проявляется в разнообразии технических приемов, используемых Э. Фитцджеральд: невероятно длинные глиссандо, включающие весь голосовой диапазон певицы; драйв, вибрато, мелизмы, инструментальная точность интонации; одинаково прекрасное владение грудным головным регистром и микстом, необычный задорный тембр её голоса, а также чисто музыкантский, интеллектуальный подход к исполнению джазового текста – всё это в совокупности явилось новацией, определившей эталон джазового вокального исполнительства вплоть до наших дней.

Представляя технику скэт, она показала способность певца коммуницировать не только через слово, но и через музыкально-энергетический импульс. Её творчество, как и творчество Л. Армстронга, выявило, что особенность джазовой коммуникации не только в её трансцендентной составляющей. Коммуникация джазовых исполнителей особым образом осуществляется во времени. Импровизация одного может воздействовать на другого через десятилетия. Примером тому служит современная российская певица Карина Кожевникова, вовлеченная в коммуникацию с Э. Фитцджеральд и построившая свое творчество на платформе этой коммуникации, как и Бобби Макферрен. В данном случае качества субъекта импровизации (сознательность, воспитанность, креативность), коим является Э. Фитцджеральд, настолько очевидны, что её влияние на мир, преобразование его вышло за рамки её физического существования. Коммуникация с публикой в процессе импровизации необходима как реципиенту, так и импровизатору, поскольку импровизация есть игра, придуманная импровизатором, в которую нужно вовлечь остальных.

Для того чтобы импровизация состоялась как культурный продукт, необходим высокий уровень креативности, увлечённость, вдохновение, самозабвенная преданность делу. Творческий процесс имеет импровизационную природу, включает в себя озарение, спонтанные выплески, что определяет характер импровизационной коммуникации. «Когда продуктивная сила некоторое время накапливается, и какая-либо преграда мешает ей истекать, то, в конце концов, она изливается так внезапно, как будто здесь действовало непосредственное вдохновение, без предшествовавшей внутренней работы, т. е. как будто совершилось чудо» [3, с. 120]. Возникает иллюзия, в сохранении которой художник как создатель игры заинтересован. Поскольку в импровизации процесс накопления сокрыт от публики, а спонтанный выплеск создает ощущение сотворчества, у реципиента возникает ощущение невероятности происходящего. Механизм импровизации универсален и действует во всех областях человеческой жизни. Материал имеет свойство накапливаться, а потом неожиданно выплескиваться не только в музыке, «существует такое кажущееся вдохновение, например, в области любви, добродетели, порока» [3, с. 120]. Сила творческой мысли в музыкальной импровизации настолько велика, что она захватывает умы и души музыкантов-профессионалов. Коммуникация с публикой длится

не только в течение выступления, но продолжается репрезентативно через аудио и видео материал либо через воспоминание о выступлении и влияет на внутренний мир реципиента. Посредством коммуникации происходит воздействие импровизатора на культуру и её преобразование. Соответственно, импровизация, как и гений, способна выходить за пределы своего времени, значит, она могла бы дополнить качества гения, обозначенные Г. В. Ф. Гегелем.

УДК 316.75

ДЕВИАЦИЯ И НОРМА КАК ПРОБЛЕМА ФИЛОСОФИИ

В статье рассматриваются понятия «норма» и «девиация» в философии. Основная цель – исследовать собственно философскую позицию относительно данных понятий, выявить их онтологическую сущность.

Ключевые слова: норма, девиация, сущность, онтологическая сущность, жизненное призвание, отклонение от человеческой сущности, образа божьего.

Древнегреческая философия возникла почти два с половиной тысячелетия назад, однако многих мыслителей последующих поколений удивлял тот факт, что греческие философы так или иначе затронули практически все актуальные философские вопросы, а самое главное – обозначили направления основных ответов на них.

Нас, в рамках нашего исследования, интересуют вопросы, касающиеся нормального и ненормального (девиантного) поведения людей. Эти вопросы оформились в особую область философского знания, называемую этикой или моральной философией. Однако сами этические учения упираются в представления о человеческой природе. Рассмотрим лишь два из крупнейших этических учений Античности, предопределивших дальнейшее развитие этической мысли.

Этическая концепция Сократа предполагала взгляд на человека, как на существо, обладающее двойственной природой. С одной стороны, человек подобен животным во всем, что связано со страстями, телесными желаниями и влечениями. С другой стороны, человек имеет разум – божественную способность постигать суть вещей – то, чего лишены животные. Нормальным для человека Сократ считал максимальное развитие разумного начала и полный контроль разума над телесной природой. Это должно было обессмертить «разумную душу». Таким образом, Сократ заложил основы этики долга, ориентированной на самоконтроль во имя какой-то высшей цели.

Противоположного взгляда на человека придерживался софист Протагор. Ему принадлежит выражение «Человек – мера всех вещей». Человек, согласно Протагору, сам для себя есть высший авторитет и моральный судья.

1. Философский словарь. 3-е изд. / под ред. М. М. Розенталя. М., Политиздат, 1972. 496 с.

2. Гегель Г. В. Ф. Эстетика: в 4 т. М.: Искусство, 1968. Т. 4. 312 с.

3. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла: Сочинения. М.: ЭКСМО-пресс; Харьков: Фолио, 2002. 848 с.

© Новикова Е. Б., 2014

Н. В. Федорова
N. V. Fedorova

DEVIATION AND NORM AS A PHILOSOPHICAL PROBLEM

The article considers the concepts “norm” and “deviation” in philosophy. The main objective is to investigate philosophical attitude to these concepts, to reveal their ontologic essence.

Key words: norm, deviation, essence, ontologic essence, life mission, deviation from human essence, God’s image.

Человек вправе делать то, что считает нужным, не обращая внимания на окружающих. Его личное счастье – превыше всего. «Что толку связывать себя каким-то долгом, обязательствами, если завтра мы умрем. Нужно жить сейчас и жить успешно» – такова основная идея этого направления моральной мысли, которое иногда называют этикой успеха или эффективности [1; 2].

Можно соглашаться с Сократом или Протагором, но мы должны отдавать себе отчет в том, что, вставая на любую философскую позицию, мы принимаем строго определенную точку зрения на проблему девиантного поведения. То есть если мы соглашаемся с Протагором, то мы не можем считать нормальным человека, который имеет возможность безнаказанно украсть и не делает этого из моральных принципов. Это противоречит принципу успеха.

Однако если мы согласимся с Сократом, то мы не можем считать нормальным человека, который свободное время посвящает обжорству и сексуальным развлечениям. Это противоречит принципу самоограничения. Таким образом, напрашивается вывод: любое представление о норме или отклонении уходит своими корнями в философию: считая, что действия людей девиантны, мы тем самым занимаем философскую позицию.

Отсюда следует, что в основе девиантологии лежат основы философских морально-этических учений. Философские вопросы принято считать вечными, но люди всегда по-разному отвечали на них в разные исторические эпохи. Однако любой ответ сразу задает координаты проявления девиантности, очерчивает круг того, что делать или думать нельзя. Нам в нашем исследовании пригодит-

ся знание прошлого, которое всегда дает повод для размышления о настоящем.

На современном этапе развития науки проблема девиации может и должна иметь философское измерение.

Во-первых, понятие девиации является попыткой предельного обобщения, оно является выходом из сферы конкретно-социологической фиксации отдельных нестандартных (негативных прежде всего) общественных проявлений на уровень анализа общей динамики самораскрытия человеческого бытия. Уже не специфические причины и закономерности тех или иных вариантов отклоняющегося поведения являются предметом мысли, а сам факт некоего отклонения от неких норм. Более того, невозможно говорить лишь о «видах девиации», не осмысливая девиантность вообще, как таковую, иначе и само понятие девиации делается излишним, и рассмотрение этих «видов» сводится к нагромождению фактов и не может возвыситься до понимания сущности.

Таким образом, мы имеем дело с вечной проблемой «герменевтического круга»: знание целого достижимо лишь через знание частей, а знание частей невозможно без знания целого. Формирование общего понятия девиации возможно только из обобщения конкретных девиантных проявлений, но по-настоящему понять эти проявления удастся, только поняв смысл «девиантности вообще». Это означает, что философский анализ девиантности необходим.

А во-вторых, понятие «девиация» имеет и собственно философский потенциал. Раскрытие этого потенциала, на наш взгляд, способно придать теме девиантности глубокий философский смысл. Девиантность не есть просто один из внешних поводов для философского мышления, здесь открывается возможный способ постижения и выражения глубинного характера человеческого присутствия в мире. Мы не можем, конечно, рассчитывать в рамках данной статьи решить указанные задачи, однако постараемся по крайней мере их ясно поставить и очертить их внутреннюю логику.

Социологическое понятие девиации вытекает из социологического же понятия социальной нормы, которая, по мнению Я. И. Гилинского, мыслится как то, что «определяет исторически сложившийся в конкретном обществе предел, меру, интервал допустимого (дозволенного или обязательного) поведения, деятельности людей, социальных групп, социальных организаций» [3, с. 72]. Социолог, таким образом, всегда имеет дело с возникновением и отрицанием социальных норм, с постоянным переходом определенных действий из сферы девиантного в сферу нормального и обратно. «Девиация» в рамках социологии является, по определению, понятием относительным, чему способствует и логическая природа самого понятия: говоря об «отклонении», надо уточнять от чего.

Образно говоря, если вспомнить, что *deviatio* – это отклонение *devia* от дороги, то в социологическом смысле не существует той единственной дороги, которая была бы раз навсегда данной нормой, и степенью удаления от которой измерялась бы степень девиации. Социологически подходя к общественной жизни, видимо, надо принимать тезис Я. И. Гилинского о всепроникающем характере

девиаций, о «господстве девиации». По существу, ведь оказывается, что девиантен любой путь, нормы в полноте смысла этого слова вообще нет, есть большая или меньшая степень девиации. То, что считается «социальной нормой», – это лишь «причесанная» девиация [3; 4].

Весьма, однако, показательным, что даже такая позиция совершенного релятивизма предполагает высказывание некоторых оценок. Как правило, понятие девиации относят к различным социальным патологиям, благодаря чему оно приобрело уже устойчивый негативный смысл. Однако социология не может игнорировать и того факта, что от «нормы» в ее социологическом смысле отклонения возможны как «вниз», так и «вверх». Гениальность, героизм, святость, а порой даже просто одаренность, честность и совесть вполне могут быть рассмотрены как «позитивные девиации». Именно на исследовании позитивных девиаций и возможных путей переключения социальной энергии из отрицательно девиантного в положительно девиантное русло считает необходимым сконцентрировать усилия социологов упомянутый классик российской девиантологии Я. И. Гилинский. И вот в свете этого неизбежен вопрос: а по отношению к чему девиация оценивается положительно или отрицательно? Рассматривают обычно два критерия оценки: общественное одобрение или общественная польза [3, с. 72–78].

Социальное одобрение есть вполне замеряемая социологическими средствами величина, однако вряд ли возможно принять его в качестве показателя положительности девиации: очень редко какая девиация оценивается положительно в массовом сознании. В определенном смысле социологическое понятие девиации и социологически фиксируемое «социальное одобрение» являются противоположными характеристиками социального действия: социологическая норма, от которой отклоняется девиант, как раз и определяется социальным одобрением. В тех же редких случаях, когда некое отклонение оценивается позитивно в массовом сознании, это одобрение вовсе не гарантирует того, что мы имеем дело с «позитивной девиацией». Так, например, весь быт и нравы сегодняшнего шоу-бизнеса есть, несомненно, отклонение от социальных норм, притом это отклонение оценивается в массовом сознании позитивно, но назвать это «положительной девиацией» вряд ли возможно. Если же массово одобряется действительно положительная девиация, то речь идет, как правило, о «положительных девиантах» прошлого, о тех уже не опасных ныне безумцах прошлого, плодами безумств которых мы теперь активно пользуемся. И в этом случае, по существу, девиация не столько одобряется, сколько извиняется тою пользой, которую она привнесла.

Социальная польза есть более устойчивый ориентир. Такой критерий мог бы, кажется, надежно отделить позитив от негатива в сфере девиаций, но – опять-таки в отличие от «одобрения» – общественная польза есть феномен неуловимый для научной, эмпирической социологии. То есть, беря за основу социальное одобрение, социолог вынужден для устойчивости привлекать понятие социальной пользы, пытаясь же опереться на эту самую пользу, он не имеет другого способа ее исследовать, как только ориен-

тируясь на одобрение общества. Этот порочный круг не может дать настоящей основы для теоретического осмысления девиантного поведения [5; 6].

Гуманитарное знание, как правило, предполагает соотношение с абсолютными ценностями. Люди и социальные группы различаются в своих установках степенью значимости для них тех или иных ценностей, и, следовательно, имеют различающиеся иерархии ценностей. Может различаться приложение ценностей к реальности, готовность выстраивать свою жизнь сообразно ценностной системе, но сами ценности при этом сохраняют тождественную смысловую значимость.

Люди имеют много разногласий, что считать истиной, но значимость самой истины, как гносеологической ценности несомненна. Можно какие-то ценности ставить выше истины, но истина значит при этом, то же самое, что и всегда. Разногласий по поводу красоты, споров о том, что красиво, а что нет, значительно меньше, чем по поводу истины. Разногласий по поводу добра у людей просто нет. Если отделить нравственную оценку от различных примесей: от обычаев, соображений пользы, если выделить в чистом виде именно нравственную мотивацию, как самоопределение в отношении к нравственному добру, – то станет очевидно, что добром все люди во все времена называют одно и то же. Другое дело, что в подавляющем большинстве случаев для человека более значимыми оказываются другие, мотивы: обычаи, приличия, корысть, эмоции, идеология [3, с. 72–78].

Однако неокантианская привязка человеческого бытия к миру ценностей является лишь подступом к настоящему пониманию этого бытия. Понятие ценности не может быть прочным фундаментом хотя бы потому, что, с одной стороны, необходимо предполагать их внеисторическую, «безотносительную» значимость, а с другой – эта самая значимость есть ведь соотносительность ценности с человеческой жизнью. Более того, если следовать классическому фрайбургскому неокантианству, не вполне верно говорить, что ценность существует, она не существует, она значит, и это единственный способ ее присутствия. Ценность, таким образом, определяется только через свою значимость для человека, и в то же время, тоже по определению, должна мыслиться как от человека независимая.

По существу, ценности в этом случае понимаются как «трансцендентальные способности разума» (разума в широком кантовском смысле), т. е. выходящие за пределы применимости разума, но присутствующие в разуме основания деятельности разума. Однако и такая формулировка характера их присутствия не может решить противоречий. Ценности общезначимы, но человек имеет свободу самоопределения по отношению к ним. Если они – трансцендентальные основания, то разум не может определять того, как ему на них основываться. Если же разум имеет свободу ценностного самоопределения, то, значит, он сам выстраивает свое отношение к ним, и они, таким образом, вовсе не трансцендентальны.

Ценности, действительно, общезначимы и человек свободен в определении своей жизни по отношению к ним. Такое возможно только в том случае, если у чело-

века есть более высокая опора, чем эти ценности, если, помимо отношения к «абсолютным» ценностям, человек находится в отношении и к абсолютному бытию. Именно это отношение задает наиболее глубокую определенность человеческой жизни, характер отношения является основанием принципиальных характеристик человеческого бытия [7].

Таким образом, проблема девиантного поведения не является случайным и преходящим феноменом, она должна быть понята как выражение некоего фундаментального характера присутствия человека в мире. Онтологическая девиантность человека должна быть осознана и понята в своем существе для того, чтобы стало возможным придать реальный, устойчивый смысл социологической девиации.

Прежде всего необходимо сказать, что онтологическое измерение девиации имеет в виду уклонение человека от полноты собственной человечности, от самореализации, от собственного призвания. «Жизненное призвание» должно не просто присутствовать как слово в лексиконе, оно должно быть некоторой реальностью жизненного мира человека для того, чтобы человек мог жить по-человечески. Это понятие не может иметь реального смысла для атеиста, ибо явно обозначает не то, что хочется, и не то, что получается, а то, что ты должен делать в жизни. Понятие это чисто религиозное и понята может быть только буквально: как призыв свыше.

Для того чтобы в полной мере жить человеческим образом, необходимо предполагать, что жизнь человеку, действительно, дана, что тот, кто жизнь человеку дал, к чему-то его предназначил и, более того, настойчиво призывает человека это предназначение исполнить. А предназначен и призван каждый человек к обретению полноты бытия, к обретению себя через самореализацию. Свое призвание расслышать, на него откликнуться и быть ему верным, это и означает – пойти по тому пути, на котором ты сможешь обрести себя. Измена жизненному призванию, измена призыву свыше, обращенному к твоему лично сердцу, – это измена себе самому, это утрата смысла жизни, это корень всякой девиации в смысле внешнего проявления.

Уклонение от своего жизненного призвания опустошает человека, выхолащивает его жизнь, и даже в том случае, когда еще отсутствуют социально-деструктивные проявления, основа для них уже есть. Слишком часто вполне благополучные внешне люди вдруг удивляют окружающих своим поступком [8, с. 183–189]. Возникает вопрос: а не были они онтологически девиантны уже и до своих экстравагантных поступков?

Аномия в социологическом смысле, безусловно, является важным фактором, определяющим уровень девиантности в обществе, но в каждом конкретном случае девиантный поступок есть продукт некой «личностной аномии». При этом на социологическом уровне очень малое значение имеет содержательная сторона норм: были бы они прочны, и заслон для девиантности уже имеется. В личностном же плане, когда мы имеем в виду онтологическое измерение девиации, принципиально важна не только прочность норм и правил жизни, но и их правиль-

ность. Человек, хотя бы и имеющий весьма определенные жизненные устои, но изменивший своему призванию, живет в состоянии личностной аномии и является онтологическим девиантом. «Личностная аномия» обозначает тот факт, что, несмотря на наличие ясных внешних правил поведения, жизнь человека лишена внутреннего закона, что он, образно говоря, живет «без скелета» [7].

Таким образом, смысл онтологической девиации на личностном уровне заключается в том, что она есть отклонение от личностного жизненного призвания, от своего пути. «Нет на свете печальней измены, чем измена себе самому», – писал поэт. Как это ни кажется странным, даже абсурдным, – человек имеет задачу: быть верным себе, он имеет и возможность себе изменить. Формально в этих словах заключена нелепость: как может мой поступок быть моей изменой мне же? Однако только в тех перспективах, которые открываются этой внешне нелепой формулой, возможно обретение полноты человеческого бытия.

А потому верность призванию свыше – это и есть верность себе, поскольку только так человек обретает, выстраивает собственную сущность, человек становится в качестве себя самого. Природа человека нуждается в возделывании, она есть почва, дающая жизнь, но она не содержит в себе руководящего начала, которое бы эту жизнь организовывало. Поэтому если человеческая личность вместо возделывания, культивирования своих природных качеств и задатков, вместо руководства своей природой, слепо идет на поводу природных желаний, т. е. сама руководит стихийной игрою своих природных сил, то она тем самым жизнь человека подчиняет этой игре. Природа человека в этом случае, будучи лишена целостного строя, будучи лишена организующего принципа, подвергается распаду.

Руководя сама собою, руководя жизнью человека, человеческая природа не способна сохранить себя. Этот странный факт говорит о некоей ее кардинальной поврежденности. Природа человека содержит в себе некий неискоренимый разлад, именуемый в традиционном языке грехом. Грех – огрех, погрешность, греческая *amartia* – промах мимо цели, это и есть наиболее глубокий уровень онтологической девиации, это и есть девиация в собственном, истинном смысле этого слова. Точнее сказать, грех в качестве поврежденности природы человека, есть и продукт, и выражение наиболее глубокой девиантности человека [7].

Девиантность в контексте философских размышлений о человеке означает, таким образом, не только отклоняющееся поведение на внешнем социальном уровне, но и – прежде всего – отклонение человека от полноты своей человечности. И в наиболее глубоком смысле девиант-

ность человека означает отклонение от образа Божьего, являющегося конституирующим человеческое бытие фактором, искажение в себе этого образа. Отклонение данного конкретного человека от своего жизненного призвания есть форма выражения этой фундаментальной девиации, – это есть отказ от полноты личностного бытия в пользу безличных стереотипов массового сознания и подчинение разногласию своей внутренне поврежденной природы.

Норма в этом предельно глубоком смысле есть святость, т. е. собирание и просветление человеческой личностью сил и способностей своей природы через верность призванию свыше, через согласование своей жизни с Божьим замыслом о ней, обретение себя через реализацию этого замысла. В таком фундаментальном смысле понимаемая норма есть не факт, но акт, не состояние, а движение: движение к самому себе. Это и есть онтологическая норма, в соотношении с которой выстраивается человеческое бытие. Отклонение от этой нормы – это и есть та онтологическая девиация, которая образует исток и смысл всякой человеческой девиантности.

1. Карасев Л. В. Знаки покинутого детства («постоянное» у Платонова) // Вопросы философии. 1990. № 2. С. 33–38.

2. Новая философская энциклопедия. URL: <http://www.iph.ras.ru/elib/2474.html> (дата обращения 02.11.2013)

3. Гилинский Я. И. Девиантология. СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. 253 с.

4. Энциклопедия социологии / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин [и др.]. М.: Книжный Дом, 2003. 1312 с.

5. Кетле Л. Социальная система и законы, ею управлявшие. URL: <http://www.evcppk.ru/sociologiya-prava/2398-rol-osnovopolozhnikov-sociologii-a-ketle-o-konta-g-spensera-v-processe-stanovleniya-sociologii-prava.html> (дата обращения 02.11.2013)

6. Яценко Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. URL: http://www.slovamnik.ru/html_tsot/social5na8-norma.html (дата обращения 02.11.2013)

7. Мертон Р. К. Социальная структура и аномия. Социология преступности. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Article/mert_soc.php. (дата обращения 09.11.2013)

8. Боков Г. Е. Феномен контркультуры и его религиозные аспекты в свете философской и теологической рефлексии // Государство, религия, церковь. М., 2010. 213 с.

© Федорова Н. В., 2014

ФИЛОЛОГИЯ



Борейко Т. С.

*Базовые предикаты тактильного восприятия
в синхронии и диахронии*

Жесткова Е. А.

*Мир детства и способы его воплощения
в цикле рассказов В. И. Даля
«Картины из быта русских детей»*

Кочеткова М. О.

*Блог-рецензия как жанровая разновидность
гипержанра блога*

Михайлова А. И.

*Функционирование инвективы
в текстах отечественной рок-музыки*

Некрасова Т. В.

*Знаковая модель лингвокогнитивной
компетенции языковой личности
в сфере профессиональной деятельности*

Троян С. В.

*Синонимический ряд «здоровый»:
о смыслах, входящих в концепт «здоровье»*

Штехман Е. А.

*Анализ диалектного текста
как средство выявления компонентов
языкового сознания и стратегий говорящего*

Юнаковская А. А.

*Политический дискурс XVIII в.:
представление первого лица государства
(на материале архивных документов)*

БАЗОВЫЕ ПРЕДИКАТЫ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В СИНХРОНИИ И ДИАХРОНИИ

Статья посвящена рассмотрению предикатов тактильного восприятия. Основная цель исследования – выявить этимологию и проследить развитие значений базовых предикатов тактильного восприятия. В статье приведены результаты различных экспериментов, которые позволили уточнить отнесённость указанных предикатов к семантическому полю тактильного восприятия.

Ключевые слова: семантическое поле, предикаты тактильного восприятия, первичная семантика, развитие значений.

Осязание – один из основных видов отражения человеком объективной действительности. Кожа реагирует на физические свойства окружающих нас объектов и поверхностей, через нее мы получаем информацию о том, с чем она вступает в непосредственный контакт: *В себя Эраст Петрович приходил постепенно, чувства оживали по очереди. Первым включилось обоняние. Пахло пылью и порохом. Потом воскресло осязание – щека почувствовала шероховатую деревянную поверхность. Во рту солонило – не иначе как от крови. Последними вернулись слух и зрение, а вместе с ними, наконец, заработал рассудок* (Акунин).

Для обозначения ситуации тактильного восприятия (далее – ТВ) используются глаголы разных тематических групп: глаголы контактно-направленного действия, воздействия на объект, перемещения по поверхности объекта. Большое разнообразие предикатной лексики, участвующей в описании ситуации ТВ, реконструируется в виде семантического поля. Единицы поля располагаются слоями на разном удалении от ядра по степени их смысловой близости к общему значению поля, которое явно представлено в ядре и постепенно угасает при удалении к его периферии. Глаголы *касаться*, *щупать*, *осязать* можно отнести к базовым предикатам ТВ. Обращение к этимологическим и толковым словарям позволило реконструировать первичную семантику и определить развитие их значений. Для того чтобы выяснить, в какой степени указанные глаголы относятся к семантическому полю ТВ, потребовались материалы разноаспектного лингвистического эксперимента.

Глагол *касаться* является суффиксальным производным от той же основы, что и *коса* (волосы), *чесать* [1, с. 125]. В древнерусском языке *чесати* – расчёсывать гребнем, гладить, ласкать, сгребать, собирать [2, т. 2, с. 385]. Таким образом, глагол *касаться* обозначал различные ситуации прикосновения; подтверждением этого факта служат данные других языков. Этимологически родственными этому глаголу являются болг. *косвам* (се) «касаюсь», чешск. *kasati* «засучивать (рукава)», «подби-

BASIC PREDICATES OF TACTILE PERCEPTION IN SYNCHRONISM AND DIACHRONY

The article is devoted to consideration of predicates of tactile perception. The main objective of research is to reveal etymology and track development of values of basic predicates of tactile perception. The results of various experiments, which allowed to specify the above-noted predicates affiliation with semantic field of tactile perception, are given in the article.

Key words: semantic field, predicates of tactile perception, primary semantics, development of values.

рать (юбку)», лит. *kasyti* «скрести, чесать», латыш. *kasit* «сгребать (сено)», «чесать», «скрести», др.-сканд. *haddz* «волосы женщины», англ. *hards* «пакля» [2, т. 1, с. 384]. В современном русском языке *касаться* имеет значение «слегка дотрагиваться до кого-чего-н.» [3, с. 232] и обозначает движение, при котором субъект устанавливает контакт с объектом, подвергая его минимальному физическому воздействию: *Ромашов слегка прикоснулся робкими вздрагивающими пальцами к её руке* (Куприн); *Какой-то мягкий махровый цветок легко коснулся моей щеки* (Чехов). Глагол *касаться* является семантически нейтральным и требует употребления в высказывании различных актантов-распространителей: указания на объект действия, орудие-посредник, характеристику действия.

Глагол *касаться* следует отнести к ядру предикатов ТВ, так как он выражает инвариантное значение поля в общем виде. Как наиболее абстрактное, семантически простое, оно присутствует во всех элементах поля, являясь их общим содержанием. Именно поэтому, вероятно, в реакциях ассоциативного эксперимента на слово-стимул *касаться* содержатся глаголы разных групп семантического поля ТВ: *трогать, задевать, купаться, ощущать поверхность, дотрагиваться, держать, осязать*; встречается описание различных аспектов действия, содержащих дополнительные оттенки значения (*гладить* – касаться нежно, *щупать* – касаться, чтобы определить свойства объекта), различные ситуации, связанные с прикосновениями (*молиться, прислониться*).

Глаголы *щупать*, *осязать* представляют оппозицию «целенаправленное восприятие – результат активной деятельности органов чувств»: *Когда мальчик, по своему обыкновению, ощупывал лицо, то осязал своими чуткими пальцами глубокие морщины, в пальцы щёки и на щеках старческие слёзы* (Короленко).

Глагол *щупать* образован от и.-е. **steu* «толкать, тыкать, ударять», в праславянском языке имел значение, близкое к «давить, надавливать, оставляя следы», латыш. *staupe* «след лошадиного копыта (на земле)» [2, т. 2, с. 437]. Значение глагола несколько изменилось, но в це-

лом идея целенаправленного восприятия сохраняется: *щупать* – распознать, обследовать что-нибудь путём прикосновения, надавливания руками [3, с. 785]. Данный глагол обозначает воздействие активного одушевлённого субъекта на объект: *Молоденькая сестра время от времени щупала его пульс* (Грекова). Если речь идет не о человеке, а о другом живом существе, то инструмент действия обозначен отдельным словом: *Словно бы ощупью приблизилась рыба к лодке, щупала что-то в воде чуткими присосками* (Астафьев). Активное осязание может осуществляться опосредованно: *Саперы деловито щупали миноискателями улицы, дома* (Галин).

Близок по значению к *щупать* глагол *шарить* – «искать что-либо ощупью или перебирая, перекадывая что-нибудь»: *Егорушка поплыл к камышу, нырнул и стал шарить в воде около камышовых кореньев* (Чехов); *Плужников лихорадочно шарил по карманам: рожков не было* (Васильев). Этимологически однокоренными являются болгарский глагол *шаря* «щупаю», «ищу руками», «окрашиваю в разные цвета» [2, т. 2, с. 403]. Исконное значение – «красить»: действие крашения включает характерное движение рукой (руками) по какой-либо поверхности в разные стороны.

Если предикаты ТВ представить в виде семантического поля, глагол *щупать* не будет элементарным по значению, так как содержит добавочные компоненты. В ходе ассоциативного эксперимента в качестве реакций на стимул *прощупать* получены реакции, представляющие все актанты: субъект (врач, шпион), орудие действия (пальцы, миноискатель), место (больница), цель (обыск, любопытство), характеристика действия (тщательно, досконально, аккуратно, мягко, насквозь), объект (пульс, горло, ткань, почва под ногами), оценка (неприятно, с подозрением).

Результат ТВ обозначается глаголом *осязать* – «воспринимать на ощупь, прикасаясь к чему-л.» [3, с. 399]. В современном русском языке это достаточно редкий глагол, который употребляется в основном в переносном значении – «воспринимать, ощущать, замечать»: *Месть тогда лишь сладка, когда имеешь возможность видеть и осязать ее плоды* (Чехов). Чаще употребляется форма *осязаемый* – «доступный восприятию, заметный, осязаемый»: *Страх, огромный, осязаемый, вытеснил все другие чувства* (Устинова); *Как кроты, буравили снег. Упор локтем, толчок ногой. Скрипит катушка... Снег – единственно осязаемая вещь, а всё кругом – чернота* (Тендряков). В древнерусском языке *осязати* «прикоснуться, ощупать». Глагол образован от старославянского *сязати* «доставать, хватать» [1, с. 218], значение индоевропейского корня «прикасаться», «прикреплять». В исконном значении содержится идея контакта, прикосновения.

Данные словаря В. И. Даля характеризуют значение глагола *осязать* как «познать осязанием, первым из пяти чувств наших; изведать, коснувшись телом, рукою или пальцами; ощупать, распознать ощупью»: *Лишь вещественный мир осязаем, духовный неосязаемый*. В строгом смысле, все чувства приводятся к одному – к осязанию: язык и гортань осязают пищу, ухо – сотрясение воздуха, нос – испарения, глаз – лучи света [4, с. 709]. Глагол *осязать* обозначает и целенаправленное дей-

ствие, и результат этого действия. Кроме того, в толковании содержится указание на близость глагола *осязать* к глаголам общего восприятия. Это подтверждает мысль о том, что кожная чувствительность является исходной формой и генетической основой всех других видов чувствительности.

Обращение к экспериментам позволило установить корреляцию между психологически реальным значением в сознании носителей языка и лексическим значением слова, зафиксированном в словарях. Для того чтобы представить семантическую модель глагола *осязать*, участникам лингвистического семантического эксперимента предлагалось письменно объяснить значение предложенного слова по типу словарной статьи толкового словаря. 41 % испытуемых относит глагол *осязать* к ситуации ТВ. Анализ лексического значения включает следующие параметры: 1) аспекты действия, 2) орудие действия, 3) дополнительная характеристика действия, 4) цель действия, 5) результат действия (см. табл.).

Модель значения глагола *осязать*

| № | Когнитивные признаки | % |
|---|--|----|
| 1 | Прикасаться, трогать, ощупывать, способность чувствовать прикосновения, познавать мир тактильно, чувствовать | 34 |
| 2 | руками, пальцами, органами осязания, посредством частей тела, с помощью рецепторов кожи | 7 |
| 3 | касаясь, дотрагиваясь, анализируя | 3 |
| 4 | чтобы узнать, что это; определить предмет с помощью рук | 8 |
| 5 | чувствовать качество чего-либо, понимая, что это благодаря ощущениям от прикосновения; ощутить телом, кожей | 48 |

В качестве синонимов к данному глаголу представлены ядерные предикаты (*касаться, трогать*), глаголы целенаправленного действия (*щупать*) и общего восприятия (*чувствовать*). Активный характер действия передаётся с помощью характеристики действия (*анализируя*) и указания на цель (*узнать, что это*). Таким образом, глагол используется и для описания процесса тактильного восприятия, и для того, чтобы указать на его результат. 47 % опрошенных относят *осязать* к глаголам общего восприятия: *чувствовать, воспринимать, ощущать органами чувств; видеть, слышать, чувствовать; ощущать на запах и вкус*; 3 % считают его глаголом вкусового восприятия: *воспринимать при помощи органов вкусовых ощущений, чувствовать вкус чего-либо*; 12 % – глаголом зрительного восприятия: *видеть что-нибудь, кого-нибудь*; 4 % – глаголом обонятельного восприятия: *понюхав, почувствовать запах*.

Результат ТВ могут обозначать глаголы *ощущать, чувствовать*, которые значительно разнообразнее используются в системе языка. Семантика этих глаголов настолько широка, что они могут в самом общем виде обозначать любую реакцию сознания на какие-либо раздражители, в том числе и реакцию на то, что воспринимается органами чувств (*чувствовать запах гари, вкус меда,*

шероховатость) [5, с. 169]: *Он лежал на продавленной, дряхлой тахте, чувствуя телом пружины* (Грекова); *Она обняла его за шею. Ромашов почувствовал щекой податливую упругость ее тела* (Куприн); *Он рванул к столу, протянул руку, с мгновенной радостью почувствовал глянец карты под пальцами* (Бондарев). На ТВ указывает косвенный субъект ощущения (тело, щека, пальцы). В качестве объектов выступают существительные, обозначающие осязаемые предметы (пружины, тело, карта), которые подаются со своими характеризующими признаками (упругость тела, глянец карты).

Семантика прикосновения присутствует в исконном значении всех анализируемых глаголов, но развитие их значений происходило разными путями. Глагол *касаться* утрачивает указание на конкретное действие, его значение приспособлено для передачи самых разных ситуаций, связанных с ТВ. Отнесение этого глагола к ядру предикатов ТВ подтверждают результаты ассоциативного эксперимента. Глагол *шарить* употребляется в ситуациях, когда объект недоступен прямому восприятию, в его значении содержится указание на характер движения при выполнении этого действия. Глагол *щупать* сохраняет

значение целенаправленного восприятия, содержит добавочные компоненты. Оба глагола должны быть отнесены к околоядерной части семантического поля предикатов ТВ. Глагол *осязать* развивает значение глагола общего восприятия, актуальным является и его переносное значение.

1. Шанский Н. М., Боброва Т. А. Этимологический словарь русского языка. М.: Прозерпина, 1994. 400 с.

2. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. М.: Русский язык, 1994. Т.1. 623 с.; Т. 2. 560 с.

3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1985. 796 с.

4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Терра, 2000. Т. 2. 2030 с.

5. Васильев Л. М. Семантика русского глагола. М.: Высшая школа, 1981. 184 с.

© Борейко Т. С., 2014

УДК 821.161.1

Е. А. Жесткова
E. A. Zhestkova

**МИР ДЕТСТВА И СПОСОБЫ
ЕГО ВОПЛОЩЕНИЯ
В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ В. И. ДАЛЯ
«КАРТИНЫ ИЗ БЫТА РУССКИХ ДЕТЕЙ»**

**THE WORLD OF CHILDHOOD AND METHODS
OF ITS IMPELEMENTATION IN THE CYCLE
OF STORIES «THE PICTURE OF THE RUSSIAN
CHILDREN'S LIFE» BY V. I. DAHL**

Статья посвящена раскрытию темы детства в художественной прозе В. И. Даля на примере рассказов «Милостыня», «Крестины», «Крещенский сочельник», «Детские сумерки». Детство рассматривается как самоценный жизненный период, и этот смысловой оттенок следует признать несомненным открытием писателя.

The article is devoted to the revealing of the theme of childhood in V. I. Dahl's fictional prose on the example of the stories: «Alms», «Baptism», «The Eve of Epiphany», «Children's twilight». Childhood is considered as self-valuable life period, and this connotation should be recognized as the undoubted writer's discovery.

Ключевые слова: мир детства, образ ребенка, творчество, православие, душа ребенка.

Key words: the world of childhood, image of a child, creativity, Orthodoxy, soul of a child.

Русская литература являет собой весьма «поучительное зрелище в художественном осмыслении младенчества, детства» [1, с. 17].

Рассказы Даля носят биографический характер. В них угадываются воспоминания писателя о собственном детстве.

Таинственность мира детства, постижение которого представляет собой величайшее из наслаждений (таинство рождения, младенчество, умягчающее самую «одеревеневшую» душу, детская речь (*Устами младенца глаголет истина*), образ райской души, безгрешной в своем неведении и открытой любви и страданию), раскрыта в творческом наследии В. И. Даля. Книга «Картины из быта русских детей», увлекательно написанная, показывает взрослым: педагогам, психологам, родителям – и современным детям, как естественно и плодотворно протекало освоение духовно-нравственных понятий в семье XIX в.

«Мать разумным и мягким обращением своим и, более всего, примером с самого детства поселила во мне нравственное начало» [2, с. 32], – вспоминал Даль. Она всю жизнь оставалась его самым большим другом. А еще мать приучала своих детей любить всякий труд. У нее самой были изумительно искусные руки, способные ко всякому ремеслу. Мать учила: «Надо зацеплять всякое знание, какое встретится на пути; никак нельзя сказать вперед, что в жизни пригодится» [2, с. 32]. Способность «зацеплять» знания и ремесла останется у Даля на всю жизнь.

Педагогическая мудрость героев Даля является образцом общего миропонимания различных поколений

в семье. Достойная жизнь взрослых наполнена не столько заботой о хлебе насущном, сколько заботой о формировании «добротного сердца» в детях.

«Привыкайте обдумывать и обсуждать каждую вещь и тогда уже осуждать ее, а то каждый кричит свое, не думая выслушать другого...» [3, с. 68], – замечает бабушка, героиня рассказа «Милостыня». «Она (бабушка. – Е. Ж.) высоко чтит проявления внутреннего голоса в детях, которые так редко случаются в виде бессознательного отворачивания ко злу» [3, с. 69]. Так естественно и просто преподается детям урок доброты и смирения.

Вспомним повесть В. И. Даля «Павел Алексеевич Игривый», впервые опубликованную в 1847 г. Рассказывая о несчастной матери, вынужденной наблюдать безобразные поступки своего испорченного дитяти, страдающей из-за недостойного поведения сына, которого в детстве родители и сестра слепо любили и крайне избаловали, автор замечает: «Вот запоздалая, хотя, может быть, и заслуженная кара за губительное воспитание сына – кара ужасная, хотя поздняя и бесполезная, потому что она часто даже не служит примером для других, а почитается просто случайным несчастьем...» [2, с. 248]. Это грустное замечание, к сожалению, слишком часто можно повторять и сегодня, более чем полтора века спустя. Увидеть собственные педагогические ошибки бывает и в наши дни так же трудно.

Дети наделены способностью врожденного понимания и переживания различных явлений и смыслов. Состояние, характеризующее процесс формирования в сознании детей общей картины мира, можно назвать *все принимающим*, для которого свойственна особая «свободная легкость» в познании себя и в открытии для себя окружающего мира. Впитывая события своей жизни через индивидуальные личностные переживания, дети создают своеобразную «нишу», в которой можно «спрятаться» от негативного воздействия внешнего мира [4, с. 134].

Детство в творческом наследии В. Даля интерпретировалось как особый относительно замкнутый и в то же время открытый в современность и в будущее самоорганизующийся мир, как период накопления социального опыта и нравственно-этических знаний, становления и развития системы духовных ценностей. По мнению писателя, детство интересно прежде всего тем, что его художественное изучение позволяет раскрыть процессы психического и духовного становления, в своей совокупности непрерывно расширяющие потенциальные возможности ребенка в освоении им окружающего мира и самого себя как полноправного субъекта реальной действительности. По своей сути детство предстает динамичным этапом трансформации биологического в социальное, общего в единичное, индивида в личность. В художественном плане такого рода трансформации позволили писателю раскрывать глубинное духовное содержание, связанное со становлением человеческой личности, сопоставлять различные ценностные системы, в соответствии с художественным замыслом моделировать духовно-душевный образ ребенка.

Причину глубокого постижения образа ребенка (а глубину эту, как показало время, следует толковать как адек-

ватность самому предмету) нужно искать в цельности христианского мировоззрения писателя. «Сколько я ни знаю, нет добрее нашего русского народа и нет его правдивее, если только обращаться с ним правдиво... А отчего это? Оттого, что он православный... Поверьте мне, что Россия погибнет только тогда, когда иссякнет в ней православие...» [5, с. 337]. Человек же (в лучшем значении этого слова, каким он должен быть), по определению Даля, «высшее из земных созданий, одаренное разумом, свободной волей и словесною речью» [5, с. 337]. «Он отличается от животного... нравственными понятиями и совестью» [5, с. 337]. Цель его – царство Божие, закон – «духовное чутье; искушенья он презирает» [5, с. 337].

Именно христианский подход к пониманию личности ребенка позволил В. Далю одному из первых в русской литературе показать его с таким доверием и так полно.

В рассказах, адресованных детям, подробно повествуется о происхождении и смысле религиозных праздников и обрядов («Крещенский сочельник», «Крестины», «Прощенный день»). Писатель объясняет важнейшие христианские заповеди, популярно излагает евангельские истории, например о воскресении Иисуса Христа, о Марии Магдалине («День ангела»), говорит о вечном существовании души («Личина и мотылек», «Скучный день»). Один из самых страшных грехов – убийство души: «убивает же душу тот, кто учит дурному, не слушаться родителей, не слушаться законов царских... не слушаться законов Божьих; такой человек убивает в душе все доброе» [2, с. 73].

В. Зеньковский справедливо заметил: «Детские религиозные переживания непосредственны, музыкальны, неясны, но дитя ощущает мир как живое целое, которым руководит любовно и заботливо Отец» [4, с. 204]. В утверждении ученого важны две ключевые характеристики православного осмысления детства: естественного восприятия ребенком изначальной целостности творения и промыслительности жизни. Даль показывает нам русскую православную душу в момент ее пробуждения к Богу, в период ее первого младенческого восприятия Божества; он показывает нам православную Русь – из сердечной глубины верующего ребенка.

В рассказе «Крестины» Даль представил идеальный мир семьи. Софья Васильевна, оправившись после продолжительной болезни, обходит со своим мужем дом. «Дойдя до любимой белой комнаты, она остановилась перед дверью, ведущей с широкого крыльца прямо в огромный, тенистый сад» [6, с. 139], который разбил некогда прадед хозяйки дома. «Стоят хозяева перед дверью, – мир и радость в их душе» [6, с. 140]. Далее читаем: «Софья Васильевна легко и радостно вздохнула и, подняв веселый взгляд на мужа, проговорила: «Как хорошо, как отраднo!» [6, с. 140]. Дом синтезирует традиции семьи, рода, культуру семейных отношений, является главной составной частью в создании автором особого образа своей Родины. Ощущение себя НА родине или ВНЕ ее может в значительной мере влиять на внутреннюю гармонию человека, его отношение к себе и окружающим, к своей истории, предкам, своей земле.

Для автора отчий дом – наследственное имение, в котором покоится прах предков. Дом – та пространствен-

ная точка на просторах русской земли, где человек по-настоящему, кровно связан с ней.

Для благополучного развития ребенка, как показывает В. И. Даль, необходима обстановка психологического комфорта, которая заключается в создании атмосферы любви и заботы о нем, что и создает полноценные условия для развития сердца и ума, ибо для Даля всегда важна нравственная сторона личности, созвучие дела и души, ума и сердца. Так, о внутреннем состоянии отца семейства, Михаила Павловича, автор говорит: «Душа его была полна любви, изливающейся на каждого мерой полной» [6, с. 140]. О Саше – после совершенного таинства крещения – писатель замечает: «...увидя отца, бросилась к нему на шею и заплакала; душа ее была слишком полна, она перелилась чрез край и вылилась слезами» [6, с. 146]. Софье Васильевне дается следующая характеристика: «она сама дитя душой любила и тешила всех без различия, что даже часто бывало им во вред» [6, с. 145].

Даль настаивает на том, что ребенку для полноценного формирования необходима любовь и забота окружающих. Только в семье, построенной на добре, сосредоточены жизненные энергии: Мир, Сила, Свет, Милость. Эти светлые силы оказывают благотворное влияние не только на поведение детей, но и определяют характер межличностных отношений в семье.

Огромную роль в формировании детей играет бабушка, человек замечательный, олицетворяющий практичность, мудрость. Героиня одновременно наделена способностью бескорыстно любить, имеет тонкую душевную организацию. Она объясняет внукам, почему гордыня – один из главных человеческих пороков; в чем суть таинства крещения.

Даль показывает, с какой заботой и любовью героиня относится к своим внукам: «Казалось, она вся обратилась в заботу и помощь маленькой крестной матери, но Тот, кто знает тайное человека, Тот видит, как в тайнике ее души чувство оформляется мыслью, и слышит: «Господи, да обратится земное имя Любовь в душевное ее качество, да будет она свята земною любовью для людей, да стремится вечно к образу и подобию Твоему!»» [6, с. 146]

Обращает на себя внимание характеристика бабушки, данная внуком Сашей: «Странная такая, говорит и ласково, и строго, да притом так пристально глядит в глаза, что поневоле забудешь, что думаешь, и не знаешь, что ей отвечать». Чуть раньше Володя, один из друзей маленького Саши, «думает о старушке, которая так мудро, спокойно и быстро разрешает спорные дела». И далее: ««Такой бабушки у меня нет», – сказал он про себя, вздохнув» [3, с. 70].

Не случайно в рассказе «Милостыня» бабушку автор называет «охотницей до детских забав» [3, с. 69]. Героиня учит внуков терпению, показывает на своем собственном примере, как важно уметь выслушать других людей, помочь разобраться в трудной ситуации.

Так, бабушка помогает Сереже разобраться, «что легче... отдать ли бедным деньги или, отдав их, потрудиться еще» [3, с. 69]. Она учит внука не осуждать всех без разбору: «есть люди очень достойные, которые, желая увеличить помощь, прибегают к разным приманкам. Их вы, конечно, не осудите, а осудите ли тех, которые, скрепя

сердце, из одного послушания, едут и пляшут поневоле?... нельзя осуждать того, чего не знаем. Знает же сердце человека один Господь, который говорит, предостерегая нас: Не осуждайте, да не осуждены будете. Но про себя знайте: та милостыня лучше всех, про которую никто не знает, о которой Господь учит, говоря: чтобы левая рука твоя не знала, что подает правая» [3].

Писателю важно показать внутренний мир детей. Он обращается к детским видениям и грезам во время сна.

В «просторной, высокой комнате на небольшой кровати под белым шерстяным одеялом» [3, с. 69] маленькая Мери представляет, как она своими ручонками вяжет салфетку, которую на благотворительном вечере обязательно купит бабушка.

«Закинув руки за голову», Зина видит во сне «нарядный стол, на котором стоит много прекрасных вещей, но самая лучшая из всех работа поставлена на самом видном месте, – и это ее работа, которой все любят... Зина не помнит себя от радости, дух захватывает, самолюбие едва дает ей дохнуть» [3, с. 70].

«Милой Але тоже снится розыгрыш, но самый бедный: стол почти пуст, сбору не будет! Как быть?» [3, с. 71] Девочка находит выход: она просит о помощи Лину, которая вместе с мамой и бабушкой «кроят и пригоняют детские работы» [3, с. 71].

Совершенно недетский сон снится Нине, раскинувшейся «в кружевах и на атласных подушках» [3, с. 72]. Она представляет себя стоящей над всеми детьми, на ней привезенный из Парижа наряд. «Все смотрят на Ниночку, взрослые восхищаются ее... приемами, ловкостью, ее парижским выговором, а она, будто ничего этого не замечая, небрежно прихорашивается» [3, с. 72]. Девочка «спесиво поворачивается вбок, она ищет глазами детей: видят ли они ее, замечают ли ее наряд» [3, с. 72]. Однако дети не обращают на нее никакого внимания. «А Ниночка презирает это детство, оно кажется бедной скороспелке пустым, ничтожным и глупым; ей нужно красоваться и восхищать собою людей» [3, с. 72].

Не думает о благом деле и Коко, спящий «на тонком, но довольно грязном белье» [3, с. 72]. Мальчик представляет себе ужин после розыгрыша; «он будто прислуживает девочкам, выгадывая при этом для себя самые лучшие кусочки» [3, с. 72], затем вместе со своим другом уходит в уголок, «уплетает ложку за ложкой» [3, с. 72].

Матюша Мизгирев, «несчастный ребенок», выросший «под сенью наушничества и колотушек», кричит, прячась за товарищей: «Ну, что же, ну, дала, да много ли дала-то!». «Ему во сне весело, что удалось бросить камнем из-за угла» [3, с. 72].

Важно замечание В. Даля об этих мальчиках: родители Коко, пристроив сына к «хорошему подручнику» Матюше, не ведали, что творили: «О, если бы они знали, кого приютити! Если бы знали, что из ручной скотинки под влиянием такого товарища со временем выйдет лукавый зверь!» [3, с. 72].

Крепко, спокойно спит Сережа, любимец бабушки. Ничто не тревожит ребенка, «мысли и чувства слились в одно, думы улеглись... сладко спится будущему человеку» [3, с. 71–72].

В рассказе «Крещенский сочельник» бабушка объясняет детям смысл и важность праздника Крещения, говорит о смирении покаянии. Кроме того, дети получают урок: «В том-то и задача каждого человека, чтобы всегда помнить и делать должное. Привыкать же к этому надо сызмала; вот хоть ты теперь: ты знаешь, что хвастать не должно, ну и будешь остерегаться, а когда отвыкнешь от этого, то задашь себе другую задачу, например, делать должное так, чтобы оно людям в глаза не бросалось и тебя бы не хвалили за то, что ты делаешь свое дело» [7, с. 62].

В рассказе «Детские сумерки» В. Даль указывает на чистоту помыслов, бескорыстие, наивность в поведении детей. Писатель показывает детей из разных социальных сословий, мечтающих в полной мере познать окружающий мир. Героиня «Сумерек четвертых» – Мери – представляет себя путешествующей по Африке. Она берет в свою поездку родителей, сожалея о том, что братья не смогут вместе с ней поехать за попугаями. Героиня «Сумерек пятых» – дочка бедного башмачника Лиза – вместе с братьями катается на санках с самой высокой горы, мечтая увидеть Москву. Отец преподносит детям подарок: всей семьей они отправляются на санях в столицу. Они восторгаются Московским Кремлем, храмом Ивана Великого, Спасской башней. Важно то, что во время своей первой, запомнившейся на всю жизнь поездки ребята встретятся с «маленькими барами» – Сереей и Алешей, устроившими совсем недавно для них незабываемый праздник.

Мир ребенка в изображении В. И. Даля – это мир ощущений и эмоций, представлений и мыслей, которые возникают и развиваются под влиянием разнообразных факторов. Герои показаны в состоянии интереса, удивления, стыда, радости, печали, смущения, тревоги, вины, любви: «Через полчаса тихонько вошла задумчивая Саша; она была бледнее обыкновенного», «девочка задумалась» [7, с. 64], «Дети в изумлении смотрели на раскрасневшего мальчика» [7, с. 63], «весело сказал Алеша, сознавая у себя новые понятия вследствие разговора с бабушкой» [7, с. 63], «лицо ее (Саши. – Е. Ж.) вдруг засветилось радостью, губы улыбались: видно было, что ее занимала какая-то приятная мысль», «девочка задумалась: она вникла в слова брата» [7]; «Собственное осознание вины и строгий взгляд бабушки быстро успокоили вспылчивую девочку» [3], «Волненье Али прошло» [3], «Грубые слова мальчика вызвали общее детское негодование, сочувствие же к Але выразилось объятиями и поцелуями маленькой Мери» [3], «Как только Миша услышал это решение, так заплясал от радости и бросился обниматься с сестрами; ему нравилась мысль о потере, но он очень боялся прозвища девочки, и потому молча пристал к мальчишкам» [3], «Дети пришли в неописуемый восторг;

прыгая, они побежали рассказывать всем об этой новой выдумке» [3, с. 66], «По залу задумчиво ходят Сережа с Володей, роem выются над ними недавно слышанные речи» [3, с. 67] и т. п.

Тема детства красной нитью проходит через все творчество В. И. Даля, хотя и не выделяется в качестве центральной. Ее можно определить как некое фоновое звучание голоса автора. Обращаясь к ней, Даль, с одной стороны, раскрывает наиболее существенные стороны жизни героев, выявляет зависимость их характеров от обстоятельств взросления. С другой – он неоднократно возвращается к детству как к символу чистоты, нежности и бескорыстия. Тема детства приобретает у него метафорически-аллегорическое звучание. Это позволяет говорить о том, что писатель создает особый образ детства, реалистический и трагический, с одной стороны, высокий, романтический, жизнеутверждающий – с другой.

Даля всегда привлекало детство, которое он понимал как несказанно счастливую пору открытий, пробуждения сознания, ощущения себя малой частицей прекрасного мира. Писатель видел в детях продолжение жизни, чистоту, расцвет и вечность мира. Детство – это фундамент, на котором строится здание будущей «взрослой» жизни. От того, насколько прочным он окажется, от того, какие нормы и правила поведения будут заложены в человеке с младенчества, во многом зависит его дальнейшая жизнь и судьба. В. И. Даль хорошо понимал это. Вероятно, поэтому произведения писателя о детях и сейчас находят своего читателя.

1. Минералова И. Г. Детская литература. М.: ВЛАДОС, 2007. 175 с.

2. Даль В. И. Избранные произведения. М.: Правда, 1983. 447 с.

3. Даль В. И. Милостыня // Глинские чтения (Москва). 2007. № 6. С. 66–73. URL: <http://www.old.glinskie.ru/common/mpublic.php?num=429>

4. Зеньковский В. В. Психология детства. Екатеринбург: Деловая книга, 1995. 348 с.

5. Мельников П. И. Воспоминания о Владимире Ивановиче Дале // Русский вестник. 1873. № 3. С. 330–339.

6. Даль В. И. Крестины // Глинские чтения (Москва). 2010. № 1. С. 139–148.

7. Даль В. И. Крещенский сочельник // Глинские чтения (Москва). 2008. № 1. С. 62–68. URL: <http://www.old.glinskie.ru/common/mpublic.php?num=578>

© Жесткова Е. А., 2014

БЛОГ-РЕЦЕНЗИЯ КАК ЖАНРОВАЯ РАЗНОВИДНОСТЬ ГИПЕРЖАНРА БЛОГА

В статье исследуется речевой жанр блога как особый тип высказывания, сформированный, с одной стороны, интенцией индивидуально-личностной сублимации, с другой – техническими возможностями интернет-пространства как сферы общения. Учитывается влияние социокультурных факторов на специфику развития речевого жанра блога в отечественном интернет-контенте, которое и является основной причиной динамики развития жанра. Выявленная специфика исследуется на примере медийного жанра рецензии, активно реализующегося в формате блога.

Ключевые слова: блогосфера, речевой жанр, Интернет, медийный дискурс, социолингвистика.

BLOG-REVIEW AS GENRE VARIATION OF HIPER-GENRE OF THE BLOG

In this article the speech genre of the blog is investigated. Speech genre "blog" is a special type of utterance which is formed, on the one hand, by the intention of individual personal sublimation, on the other hand, by the technical capabilities of the Internet space as a sphere of communication. The influence of sociocultural factors on the specific character of the speech genre of the blog development in the Russian Internet content is taken into account, as it is the main cause of the genre development dynamics. The revealed specificity is studied on the example of the media genre of review, which is actively implemented in the blog format.

Key words: blogosphere, speech genre, Internet, media discourse, Sociolinguistics.

Сегодня ввиду особой популярности интернет-общения стоит отдельно обратить внимание на речевой жанр (далее – РЖ) блога – особый тип высказывания, сформированный, с одной стороны, интенцией индивидуально-личностной сублимации, а с другой – коммуникативными возможностями интернет-пространства как специфической сферы общения (где особую роль играют ее технические возможности).

В структуре интернет-общения блога занимают особое место, формируя специфический дискурс. Рассматривая РЖ с позиций дискурс-анализа как тип реализации дискурсивных правил, исследователи определяют блог как дискурсообразующий жанр блогосферы [1, с. 215]. Анализируя блог как жанр интернет-коммуникации, ученые указывают на его дневниковую природу, определяя «классический» дневник как жанровую модель, легшую в основу его формирования (см. работы А. А. Алексеева, Я. А. Бардашевича, И. В. Пожидаевой и др.). Попадая в интернет-пространство, дневник преобразуется в блог как РЖ дискурса блогосферы.

Цель данной статьи – на примере блога-рецензии как жанровой разновидности блога проанализировать результаты развития блога как жанра интернет-коммуникации в его обусловленности социокультурными факторами. К анализу привлечен материал, полученный в результате выборки блогов согласно рейтингу «Яндекс. Блоги». Временные рамки исследуемого материала (свыше 3000 блогов, из которых подробно проанализировано более 500) – 2000–2014 гг.

В настоящем исследовании мы рассматриваем блог как жанр интернет-коммуникации, возникший на основании трансформации жанровой модели «классического» дневника, определяемого как «систематическая, последовательная запись происходящих событий с центральной фигурой самого автора текста, осуществляемая для понимания и запечатления личности в системе переживаемых

его событий, с точным указанием даты происходящего и заведомо двойственной адресацией» [2, с. 49]. В процессе развития блогосферы, подчиняясь требованиям социальной динамики, блог оформляется как гипержанр (сверхсложное жанровое макрообразование, объединяющее в своем составе несколько жанров [3, с. 33]), распределяющий конкретные жанровые формы в его рамках в соответствии с дифференцирующимися функциями блогосферы как социокультурной среды.

Сегодня в структуру интенциональных установок блога входит не только индивидуально-личностная сублимация, представленная публично и направленная на множественную ответную реакцию, но и оперативное распространение информации, организация массовых событий (митингов, кампаний по сбору средств и под.), а также привлечение внимания к социально значимым проблемам. Все это делает блогосферу источником и инструментом общественного воздействия. За счет особой технической обеспеченности мобильности (технический фактор), личностной окрашенности информации (психологический фактор), отсутствия институциональной цензуры (социальный фактор) блогосфера в значительной степени «отнимает» у СМИ функцию контроля информационной повестки дня, формируя феномен «гражданской журналистики» (participatory journalism, citizen journalism).

Таким образом, с одной стороны, блог-платформа осознается как удобная площадка для реализации медийных установок, с другой – начинает активно использовать социально значимую информацию в качестве средства повышения блогерской популярности.

Изменения, происходящие в гипержанре блога, происходят под воздействием социума как внешней по отношению к жанру среды. К числу подобных изменений относятся: 1) расширение круга пользователей блогосферы; 2) появление новых (с точки зрения интерфейса) платформ, которые «перераспределяют» функции блога

между сервисами; 3) актуализация социально значимых тем.

На современном этапе гипержанр блога существует в ряде достаточно отчетливо дифференцированных форм. Наряду с блогом-дневником, занимающим в современной блогосфере уже не ведущие позиции, в рамках гипержанра блога можно выделить РЖ, возникновение которых является результатом влияния медийных интенций, отработанной формой представления которых являются различные жанры СМИ. Адаптация жанровых моделей СМИ под блоготворческий формат приводит к возникновению в структуре гипержанра блога жанров блога-статьи, блога-рецензии, блога-комментария и др. Дневниковая основа при этом сохраняется и активно используется в медийных целях.

В интернет-пространстве функции и выразительно-образительные средства языка, образующие жанры СМИ, сохраняются и обогащаются благодаря появлению гипертекстовых возможностей. Реализуясь в новом, гибридном, жанре, жанры СМИ на правах суперстрата транслируют свои признаки в медийно трансформированный жанр интернет-дневника. Помимо этого, адаптация жанров СМИ определяется спецификой Сети как медийной среды и особенностями восприятия информации с экрана монитора.

Большинство личных блогов посвящено отображению событий личной жизни автора, его переживаний или размышлений. Такие блоги отличает высокая степень свободы в выборе тематики и формы представления записей. Возможен также вариант «обратной связи» (читатель может оставить свои пометки в системе комментариев).

Обозначенные трансформации жанра рассмотрим на материале одного из самых популярных журналистских жанров в блогах – блога-рецензии, так как именно для этого медийного жанра формат блога оказался наиболее удобным.

Рецензия – это жанр, основу которого составляет отзыв (прежде всего критический) о произведении художественной литературы, искусства, науки, журналистики и т. п. Отличие рецензии от других жанров СМИ состоит прежде всего в том, что ее предметом выступают не непосредственные факты действительности, на которых основаны очерки, корреспонденции, зарисовки, репортажи и т. п., а информационные явления: книги, брошюры, спектакли, кинофильмы, телепередачи [4, с. 11].

Рецензия относится к оценочным жанрам, цель которых «изменить самочувствие участников общения, соотнося их поступки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей» [5, с. 92].

Специфика жанра рецензии в том, что предметом анализа в ней является отраженная действительность, т. е. вторичная реальность, уже нашедшая отражение в творческих произведениях искусства, науки, публицистики и т. п., поэтому автор всегда соотносит свой взгляд на окружающий мир с тем, как этот мир показан в обозреваемом произведении.

РЖ рецензии характеризуют оценочность, аргументативность, индивидуальность, полиадресность, реактив-

ность, аналитичность, нежесткая структурированность. Все указанные признаки органично вписываются в жанровую форму блога, где к этим характеристикам добавляется еще личностность характера общения, возможность ответной реакции, стилистическая гибридность.

Рассмотрим блог-рецензию как особый жанр в рамках гипержанра блога на конкретном примере блоготворческой записи. На основании модели Т. В. Шмелевой [5] проанализируем признаки жанра рецензии, отмечая, какие признаки были восприняты.

(serialmanka) Наконец-то! 24 мар, 2011 at 10:57 PM

Создатели Хауса меня наконец-то порадовали. Они мыслят оригинальнее, чем я – никто не стал геем и не умер. Но драйва добавилось. Если кто еще не видел 17 серию, лучше дальше не читайте, пока не просмотрите – лишитесь удовольствия. Я смотрела в украинской озвучке, не дожидаясь Лостфильма. Итак, Хауса решили женить. Естественно, «понарошку», Кадду назло. Причем авторы сериала соблюдают этическую политкорректность – он хоть и женится на проститутке (конечно, русской, какой же еще!), но стать с ней не будет. Он все-таки хороший. Ну, а тема с бомжом-маньяком вообще гениальна! Такого в «Докторе Хаусе» еще не было, согласитесь! Постебались режиссеры по полной программе: после всех этих обычных уси-пущи: «я изменюсь и стану доктором», «у Бога есть для меня особый план» – такая развязка! Плюс очень черный юмор по поводу вреда для организма каннибала вегетарианской диеты. Единственное, меня смутили в фильме два момента. Первый – как Хаусу удалось обстричь свою женитьбу так быстро – за один день? Я думала, у них скоропалительные свадьбы возможны лишь в Лас-Вегасе. Второй момент – почему они вообще лечили этого бомжа? У него ведь не было страховки? В сериале, кажется, это никак не объясняется. Или я что-то упустила?

Рецензия, совмещая в себе признаки информационных и аналитических жанров, имеет ярко выраженную оценочность. Соотношение аналитического и информационного, объективного и субъективного, зависящее от намерения автора, может быть разным.

Как правило, рецензия рассматривает конкретное произведение, сборник и т. п., только что вышедшие из печати, – она представляет читателю новинки. Это сближает рецензию с другими информационными жанрами, например с аннотацией. Но задача рецензента, как подчеркивают многие исследователи [6, с. 57], не только представление, но прежде всего оценка целого явления, по возможности всесторонняя. Никакой другой жанр критики не ставит перед собой подобной цели.

Цель рецензии как РЖ – оценочно-информационная, коммуникативная установка – убеждение, воздействие на адресата (читателя и автора произведения). Данная цель сохраняется и в блоге-рецензии и реализуется даже при отрицательном мнении автора. Но всё же классическая рецензия – жанр более официальный (этикетно-официальный). В блоге-рецензии «дневниковость» сопротивляется официальности, не позволяет ей занять главенствующее положение.

Образ автора рецензии иногда «скрывается» за местоимением *мы* и глаголами совместного действия, но тем не менее это автор индивидуальный. Он представляется как лицо, имеющее право на оценку чужого труда, так как обладает высоким уровнем профессиональной компетенции; успешное общение журналиста-рецензента и читателя зависит в первую очередь от авторитетности критика в определённой области знаний.

В блогах-рецензиях выделяется Я-образ, которому свойствен разговорный стиль, неприемлемый в официальных печатных рецензиях: *Они мыслят оригинальнее, чем я // Я думала, у них скоропалительные свадьбы возможны лишь в Лас-Вегасе.*

Рецензия – жанр полиадресный. **Адресатом** является и читатель, и автор-писатель. В связи с этим рецензенту приходится учитывать различные интересы адресатов. Читатель обращается к рецензии для того, чтобы сориентироваться среди новинок, сопоставить свое восприятие со взглядами критика, разъяснить для себя непонятные моменты. Автор же произведения интересуется профессиональным откликом на свое творчество, соотносит свой замысел с успешностью его воплощения, ищет пути для дальнейшего совершенствования мастерства. Таким образом, рецензент по отношению к читателю выполняет функцию направляющую, рекомендательную, а по отношению к автору – оценивающую, дидактическую.

В блогах-рецензиях ввиду их неформальности становится более очевидным неравноправие коммуникативных позиций: автор господствует, занимая активную позицию, – роль адресата при этом почти исключительно пассивна, от него требуется лишь получить переданную информацию, а также факультативно оценить по шкале «полезно» – «не полезно» (*Если кто еще не видел 17 серию, лучше дальше не читайте, пока не просмотрите – лишитесь удовольствия*).

Существен также фактор **образа прошлого** – встречи автора с оцениваемым произведением, вызвавшей сильные положительные или отрицательные эмоции (*Создатели Хауса меня наконец-то порадовали // драйва добавилось*). Образ прошлого проявляется и в характеристике обстоятельств этой встречи (*Я смотрела в украинской озвучке, не дожидаясь Лостфильма*), а также в постоянных отсылках к содержанию произведения, сопровождаемых нехарактерным для исходного жанра СМИ самоанализом (*В сериале, кажется, это никак не объясняется. Или я что-то упустила?*). Также этот образ может акцентироваться благодаря переносу в название поста или в связи с «облаком» тегов.

Образ будущего проступает в ориентировке аудитории на обращение к произведению, которая в блоге-рецензии приобретает личностно-ориентированный характер (*лучше дальше не читайте, пока не просмотрите*).

Как и в остальных блогговых жанрах, в блогах-рецензиях образ будущего представлен прежде всего системой комментариев. Для привлечения читателя и вызова отклика в конце поста автор часто задает вопросы – иногда риторические, иногда инициирующие диалог (*В сериале, кажется, это никак не объясняется. Или я что-то упустила?*).

Обращаясь к **диктумной** составляющей, заметим, что рецензия, как правило, состоит из нескольких частей. Первая – пересказ содержания. Далее следует эмоциональный блок, который тесно связан с оценочным. Далее – авторская трактовка этого произведения с точки зрения его картины мира – под ней понимаются те абстрактные мысли и рассуждения, на которые наводит автора отзыв данное произведение. Завершает рецензию «тестовая оценка», где автор имеет возможность оценить увиденное / услышанное / прочитанное по десятибалльной шкале.

В примере текста блога-рецензии жанровые признаки рецензии как медийного жанра проникают в структуру формы электронного дневника, способствуя представлению оценки значимого для автора произведения с ориентацией на отклик в виде комментария в личностно-ориентированной дневниковой форме.

Автор ориентируется на некоего обобщенного адресата: это влечет за собой использование в тексте различных модусных маркеров. Например, для того чтобы подать себя как профессионала, автор может использовать форму первого лица, наиболее актуализирующую его образ; характерно здесь и употребление личных и притяжательных местоимений (*На меня фильм произвел исключительно положительное впечатление, наверное, вспомнились свои молодые годы, годы терзаний, желаний и переживаний*).

Оценочный компонент может быть выражен эксплицитно или имплицитно. Для этого *serialmanka* приводит сюжет серии, снабжая его собственными комментариями (*уси-пуси // Постебались режиссеры по полной программе // Ну, а тема с бомжом-маньяком вообще гениальна!*). Также автор снабжает текст ироническими комментариями, которые реализуют оценку, но противоречат предписанной жанрам СМИ этикетности: *...конечно, русской, какой же еще! // Он все-таки хороший*. При этом объект оценки, заданный жанром рецензии (анализируемое произведение), расширяется – в оценку вовлекается и личностная характеристика образов персонажей.

Таким образом, на примере жанра блога-рецензии мы можем наблюдать, что блог как дискурсообразующий гипержанр блогосферы трансформируется, реализуясь в современной блогосфере в целом ряде жанровых форм (одной из которых является исследуемый жанр). Наряду с блогом-дневником – как исходной жанровой формой, возникшей у истоков формирования интернет-блог-пространства, – активно функционируют жанры, воспринявшие признаки жанров СМИ. Воплощаясь в гипержанре блога, жанры СМИ реализуются в формате своего рода журналистского дневника, в котором намного свободнее, чем в рецензии «классической», представлена точка зрения пишущего. Благодаря дневниковым установкам, рецензия теряет свою институциональность, сохраняя авторскую журналистскую интенцию, которая и определяет специфику нового появившегося жанра.

1. Лутовинова О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. Волгоград: Перемена, 2009. 477 с.

2. Харченко В. К. Дневник как жанр в аспекте лингвоаттрактивистики // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 12(83). Вып. 6. С. 49–55.

3. Седов К. Ф. Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М.: Лабирифт, 2007. С. 7–38.

4. Тертычный А. А. Жанры периодической печати. М.: Аспект Пресс, 2000. 320 с.

5. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 88–98.

6. Риторические основы журналистики / З. С. Смелкова, Л. В. Ассуирова, М. Р. Саввова и др. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.

© Кочеткова М. О., 2014

УДК 81.42

А. И. Михайлова
A. I. Mikhaylova

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИНВЕКТИВЫ В ТЕКСТАХ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ РОК-МУЗЫКИ

В статье кратко рассмотрены основные точки зрения на такие понятия, как «вербальная агрессия» и «инвектива», обозначены предпосылки появления инвектив и других явлений, в которых проявляется текстуальная агрессия, в рок-музыке, а также описаны возможные модели и особенности, связанные с формальной отнесенностью текстов музыкальных произведений к лирическим произведениям. Статья снабжена примерами ситуаций употребления инвектив в текстах различных по функции, стилистике, грамматике и другим признакам и дает краткий обзор картины неоднородности данного явления.

Ключевые слова: вербальная агрессия, инвектива, оскорбление, обценная лексика, рок-музыка.

FUNCTIONING OF INVECTIVE IN THE RUSSIAN ROCK MUSIC LYRICS

In the article the general views on such notions as verbal aggression and invective (as well as their connection) are presented, the premises of invectives appearing and other phenomena, in which textual aggression can be expressed, in rock music are given. Also, possible specific models and peculiarities that are connected with formal attribution of lyrics to lyric works are described. The article is provided with examples of the invectives usage that differ in function, stylistics, grammar and other characteristics, and gives a short overview of heterogeneity of this phenomenon.

Key words: verbal aggression, invective, insult, obscene vocabulary, rock music.

Сегодня мы имеем дело с ситуацией, когда всевозможные проявления языковой агрессии перебираются из сферы личного, как правило, конфликтного общения, в сферу массовой коммуникации и культуры. Средоточием вариантов проявления речевой агрессии становятся многие художественные тексты: от театральных пьес и выполненных на их основе киносценариев до стихотворений, впоследствии становящихся текстами музыкальных произведений. Исследователи озабочены тем фактом, что в современном обществе изменилось отношение к вербальной агрессии: она стала регулярно осознаваться скорее как норма, нежели как отклонение. Говоря об этом, лингвисты и социологи отмечают тенденцию к «общей агрессивности» языка. Так, пожалуй, чаще других сфер культурной жизни общества современная рок-музыка регулярно становится причиной недовольств и предметом негативных высказываний ввиду своей агрессивности. При анализе текстуального компонента большинства рок-композиций можно убедиться в том, что они действительно весьма насыщены всевозможными агрессивными элементами, в частности, на уровне лексики.

Следует отметить, что языковая агрессия как таковая определяется филологами по-разному: данным термином называют различные проявления общей агрессивности на уровне речи – от конкретно лексического наполнения

текста до общей фоносемантической и интонационной агрессивности высказываний. Следуя за рассуждениями исследователя В. И. Жельвиса, можно сказать, что вербальная агрессия есть инвективное действие, возникшее на почве преобразования посыла сознания индивидуума к агрессивному поступку [1]. При этом языковая агрессия отождествляется с инвективой в широком смысле слова.

В широком смысле инвектива определяется как речевое явление (событие): словесная атака, нападки, далеко не всегда выраженные в форме собственно брани, но так или иначе реализующие агрессивный посыл автора высказывания [2, с. 132]. В современном языкознании одни исследователи говорят о том, что инвектива является одним из видов вербальной агрессии, а другие, что акт вербальной агрессии есть один из видов инвективы. Второе утверждение весьма сомнительно, так как не допускает возможности реализации агрессивности на других уровнях языка, кроме лексики, соответственно, исключает вербальную агрессию на уровне семантики высказывания. В контексте данной статьи следует рассматривать инвективу как оскорбление, т. е. придерживаемся узкого подхода в понимании исследуемого феномена. В центре нашего внимания – существительные, дающие «обидное наименование» того или иного лица или предмета, резкое осмеяние, слово, основанное на выделении отрицатель-

ных черт (присутствующих или умышленно придуманных) лица, по отношению к которому оно произнесено. К инвективе относят угрозы, запугивания, упреки, обвинения, обиды, издевки, насмешки, колкости, иронию, провокации, словесный «наезд», навешивания ярлыков, нападки, разоблачение, стеб, претензии, оскорбление (или, как его часто называют, «собственно инвектива») – все эти явления исследователи условно называют «инвективными речевыми жанрами» [3, с. 108]. При всей условности такого выделения и новаторстве подобной научной точки зрения эти «жанры» точно отображают действительное содержание высказываний. Все их объединяет так называемый негативный «мотив речи», т. е. сознательное желание нанести моральный вред.

Подытоживая сказанное, следует выделить некоторые принципиальные аспекты понятия «инвектива», важные для данной статьи:

– инвектива подразумевает под собой оскорбление (вне зависимости от того, как оно выражено: с использованием ли ненормативной, «ругательной» лексики, или путем «насмешки», не содержащей никаких слов с ярко выраженной отрицательной эмоционально-оценочной окрашенностью);

– обценная лексика может быть способом создания инвективного высказывания, но не обязательно является его образующим фактором, а может носить характер, например, «бранного междометия» [4] и в таком случае относиться к эмоциональной вербальной агрессии, а не к инвективе;

– инвектива есть один из распространенных и узнаваемых способов реализации вербальной агрессии, а определенные инвективные жанры есть не что иное, как конкретные модели ее реализации.

Основными характеристиками инвективы как языкового явления являются:

– универсальность (может использоваться во всех ситуациях и сферах общения);

– полезность (может приводить к достижению достаточно большого спектра коммуникативных целей из-за того, что даже при ограниченном выборе лексических средств выражает целый ряд негативных эмоций и чувств);

– стабильность (80 % случаев инвективного словоупотребления – это касается по преимуществу бранной и обценной лексики – составляют 10 корневых основ, которые остаются неизменными на протяжении нескольких десятилетий).

Если рассматривать понятия инвективы и агрессии с точки зрения речевого конфликта, то можно отметить, что инвектива – это всегда «конфликтогенная» форма общения, которая либо приводит к конфликту, либо сопровождает его. Речевая агрессия, как мы уже ранее отмечали, не обязательно связана с ситуацией конфликта, хотя также может быть «конфликтогеном».

Инвектива может быть литературной и ненормативной (в том числе обценной), иногда инвектива также рассматривается как разновидность литературного жанра.

Различными авторами разработаны списки групп слов, которые могут стать инвективой в рамках опреде-

ленного рода высказываний, основная часть таких списков – это наименования человека, носящие ругательный характер, т. е. не что иное, как оскорбление в адрес читателя/слушателя или героя, описываемого или упоминаемого лица.

Носителями негативной оценки являются достаточно разнородные слова: нейтральные, эмоционально окрашенные, стилистически сниженные, откровенно грубые. Одни из них сами по себе служат лишь средством выражения оценки как таковой, другие же изначально несут в себе заряд агрессивности, поскольку стоящее за ними содержание обидно или оскорбительно для объекта оценивания. Важно подчеркнуть, что в любом дискурсе и в любом жанре, в том числе в текстах рок-музыки, эффект речевой агрессии может возникать на базе как тех, так и других.

Агрессивность некоторых музыкальных текстов, в том числе приводимых в качестве примеров в данной статье, имеет оттенки антиполитической, милитаристской агрессии, связанной с идеологической борьбой, т. е. они являются своего рода «культурным ответом» на социально-политическую ситуацию, поэтому объектами инвективы становятся государство, политические лидеры, социальные явления современности. Общая концепция творчества многих поздних советских и постсоветских (1990–2000-е гг.) рок-групп включает враждебность против мира, общества, моральных устоев. В рамках этой концепции и создаются «агрессивные тексты».

Учитывая направленность статьи на поэтические художественные тексты, отметим, что большая часть инвективных моделей языковой агрессии в таких текстах является средоточием именно проявлений авторской агрессивности. Это обусловлено двумя особенностями лирики. Во-первых, лирика (а точнее подавляющая часть ее жанров) является тем родом литературы, в котором личное пространство автора, его переживания, жизненная философия и настроение являются ключевым фактором организации произведения. Поэтический текст почти всегда воспроизводит личные субъективные переживания поэта, таким образом, все проявления агрессивности в нем есть не что иное, как вариант отражения желаний, настроения, эмоций и чувств автора. Во-вторых, поэтическая форма (а особенно текст, который впоследствии будет использован в музыкальном произведении), как правило, не предполагает наличия цитат или прямой речи, естественно, мы не берем в расчет масштабные поэтические жанры типа поэмы или романа в стихах.

Еще одна особенность выделяемых моделей состоит в том, что, в отличие от диалога или другого вида личного общения, в котором речевая агрессия, если она там присутствует, всегда выражена явно и последовательно, у стихотворного текста обычно нет конкретного адресата (именно в качестве поэтического текста рассматривались все песни отечественных рок-исполнителей). Можно сказать, что агрессия направлена «на все общество» или на любого конкретного слушателя. Однако инвектива – это явление, требующее адресата (естественно, нужно помнить, что мы не учитываем «бранные междометия», основанные на обценной лексике, которую некоторые лингвисты также

относят к инвективе вне зависимости от ситуации ее употребления и функции), и оно может выражаться только для определенного обозначенного лица, предмета.

Фактором выделения определенного объекта инвективы служит наличие в высказывании, содержащем указанный (или в совокупности с ним другие) прием реализации вербальной агрессии, обращения.

Как закричали вы: «Вы, что, еврей?»

Ах, лучше бы сердце пронзили мне пулей,

Вы погубили меня, вы злодей,

Вы обманули, вы обманули!»

(«Агата Кристи», «Декаданс»)

Также в тексте может быть выделен герой, обозначенный путем употребления местоимений второго лица без прямого обращения (обращение может содержаться в последующем или предыдущем простом предложении, входящем в состав сложного).

Опираясь на вышеуказанные два варианта, можно говорить о таких способах появления в тексте инвективы – типичного маркера вербальной агрессии, как функционирование ее в качестве собственно обращений и в качестве приложений.

Инвектива – то понятие, которое объединяет явления, совершенно разного уровня наполненности агрессией, в какой-то степени инвективные обращения могут быть приятными или нейтральными, иначе говоря, исследуя рок-музыку, мы можем проводить градацию насыщенности отрицательной эмоционально-оценочной окрашенностью всех встречающихся в текстах инвективных единиц. Существует масса примеров формальных инвектив, несущих в себе минимальный агрессивный заряд: *А он в ответ: «Брось, баламут, Господь нас уважает»* («ДДТ», «Разговор на войне»). В итоге мы имеем ситуацию, противоположную проявлению ольфакторной [5] агрессии (а также «осязательной», «звуковой») – агрессия может реализоваться посредством слов, являющихся абсолютно нейтральными вне контекста. Но словосочетание, не являющееся связанным, может обозначать настолько отвратительный предмет или явление, что вкусовая или любая другая агрессия достигает наивысшего уровня, в таком случае нейтральное, негрубое, общепотребительное сочетание становится маркером вербальной агрессии.

Традиционно принято считать, что наивысшим уровнем инвективности, как уже упоминалось, обладает обценная лексика, однако нельзя говорить о том, что в большом количестве текстов имеются подобные обращения. Если по форме они напоминают обращения, то по смыслу представляют собой вводные слова, и в подобном случае их принято считать не вариантами инвективы, а бранными междометиями.

Высокой степенью инвективности также обладают такие бранные слова, как *сволочь, падла, мразь* и т. п., часть которых даже не считаются литературными, подобные единицы в рамках обращения в текстах рок-песен встречались неоднократно.

Инвективность, так же как и, скажем, деструктивность, может быть сосредоточена и выражена не в одном лишь существительном, а в сочетании – свободном или связанном. Традиционно такое сочетание представляет собой

связь типа согласование (прилагательное и существительное).

Я вам ответил: «Мадам, вы кокотка,

Падшая женщина, жалкая гойша,

Так улетайте же Вы одиноко,

Нам разговаривать не о чем больше!»

(«Агата Кристи», «Декаданс»)

Как можно заметить из приведенного примера, в рок-текстах содержатся инвективные обращения разнообразного характера от типичных распространенных оскорбительных лексических единиц типа *сволочь* до инвектив, связанных с определенными предубеждениями – сексуальными или национальными. Так, *жалкая гойша* – уничижительное выражение, обозначающее девушку нееврейского происхождения. Выражение *падшая женщина* толкуется как «*Книжн. Неодобр.* Грешница, согрешившая женщина» [6, с. 139].

Текст рок-песни может содержать и последовательность (или сочетание) инвективных обращений, в том числе различных по стилистике, по оттенкам значения, уровню насыщенности инвективностью и агрессией, но тем не менее объединенных в одном предложении: *Ох вы, девы спесивые, жизнь и смерть – дуры грязные* («ДДТ», «Забери эту ночь»).

Вербальная агрессия выражается путем инвективы не только с помощью ввода ее в обращение, но и в качестве членов предложения, в том числе согласованного определения.

С юга ветер приполз, неспособный на бег,

Пожирает, дохлак, пересоленный снег.

(«ДДТ», «Ленинград»)

В принципе инвектива может быть любым членом предложения, особенно если учитывать, что, по мнению некоторых лингвистов, инвективой может быть признана любая часть речи, но наиболее активно заложенный в сути инвективы конфликтогенный посыл реализуется именно в обращениях. Следуя же за логикой, по которой любая инвектива есть пример проявления агрессии на уровне языка, мы можем составить около десятка различных моделей, маркером агрессии в которых выступили бы инвективные глаголы и их формы, оценочные прилагательные и слова других частей речи.

Порвали мечту, порвали мечту,

Такие тупые, что хочется выть,

(«Агата Кристи», «Порвали мечту»)

В заключение нужно сказать, что упомянутые инвективы, в том числе и грубая ненормативная лексика, в текстах большинства, даже самых смелых, исполнителей является не правилом, а, скорее, исключением. Сам факт наличия в тексте такой лексики является показателем лишь высокого уровня вербальной агрессии, которая, возможно, и не проявляется на уровне смысловом. Но нельзя отрицать и то, что существует тенденция постоянного роста количества инвектив в музыкальных произведениях, как, впрочем, и других проявлений некоторого «неуважительного» отношения к слушателям. Теряется связь между метафорической, обличительной, протестной смысловой наполненностью текста и его насыщенностью лексикой с агрессивным посылом, с отрицательной

оценочной окрашенностью. В условиях лирического произведения первая должна определять вторую, и только в таком случае мы можем говорить о том, что у всех инвектив есть литературное основание, а не только проявления личностного настроения и состояния автора.

1. Жельвис В. И. Поле брани: Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. М.: Ладомир, 2001. 349 с.

2. Шарифуллин Б. Я. Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрислингвистики: проблемы инвективы // Юрислингвистика-5: Юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права / под ред. Н. Д. Голева. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. С. 126–138.

3. Курьянович А. В. Инвективные речевые жанры в пространстве современной межличностной коммуника-

ции // Вестник ТГПУ. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2005. Вып.3 (47). Серия «Гуманитарные науки (Филология)». С. 106–112.

4. Вельмезова Е. В. «Междометия конфликта» в русском языке: из истории и современности грамматических описаний // Конфликт в языке и коммуникации: сб. статей / сост. и отв. ред. Л. Л. Федорова. М.: РГГУ, 2011. 534 с.

5. Зыховская Л. Н. Ольфакторная агрессия в художественном тексте // Речевая агрессия в современной культуре: сб. науч. тр. Челябинск, 2005. С. 196–203.

6. Мокиенко В. М., Никитина Т. Словарь русской брани (матизмы, обсценизмы, эвфемизмы). СПб.: Норинт, 2003. 448 с.

© Михайлова А. И., 2014

УДК: 81.22

T. B. Nekrasova
T. V. Nekrasova

ЗНАКОВАЯ МОДЕЛЬ ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается процесс формирования и развития способности к общению в сфере профессиональной деятельности на уровне определенной знаковой модели субъекта речи, который стремится к реализации общения на уровне лингвокогнитивной компетенции. Процесс языкового развития личности опосредован образом языка специальной предметной области, которая концептуально представляет собой субъективную идею о возможности общения с другим человеком по содержанию профессиональной деятельности. Обучение иноязычному общению посредством усвоения терминологических единиц как знаковых моделей трансформируется в профессиональное общение и структурируется не в соответствии с единицами и уровнями языковой системы, а согласно уровням сформированности языковой личности.

Ключевые слова: знаковая модель, языковая личность, субъект речи, профессиональное общение, профессиональная деятельность, терминологическая единица.

Сформированная в учебном процессе способность к общению в сфере профессиональной деятельности на уровне субъекта речи находит наиболее полное свое воплощение в готовности к реализации общения на уровне лингвокогнитивной компетенции – в таком акте общения, в котором используются следующие наиболее репрезентативные в этом плане приемы и способы, образующие своеобразную технику культуры профессионального общения:

– «осознанное замыкание» в акте профессионального общения цепочки ассоциативных операций со специаль-

SIGN MODEL OF LINGVO-COGNITIVE COMPETENCE OF LANGUAGE PERSONALITY IN PROFESSIONAL ACTIVITY

The article deals with the process of formation and development of the ability to communicate in the area of professional activity at a certain sign model of the subject of speech, which is committed to implementing communication at the level of linguo-cognitive competence. The process of the personal language development is indirectly connected with the linguistic image of the special subject area, which conceptually is a subjective idea of the possibility of communicating with another person on matters of professional activity. Teaching foreign language communication through acquisition of terminological units as sign models transforms into “professional communication” and is not structured in accordance with the units and levels of the language system, but according to the level of the linguistic personality formation.

Key words: sign model, linguistic personality, subject of speech, professional communication, professional activity, terminological unit.

ными лексическими единицами и терминами за счет обоюдного понимания содержания деятельности;

– уместное использование в контексте речи образцов словесного искусства, выступающих носителями профессиональных концептов и опирающихся на владение субъектом речи когнитивными, в том числе и структурно-содержательными, а также семантическими и прагматическими пресуппозициями;

– корректное отображение в знаках речи на лингвокогнитивном уровне предметов и объектов профессиональ-

ной действительности и вызываемых ими образов и представлений;

- установление на лингвокогнитивном уровне адекватных реальным связей и взаимозависимостей явлений и предметов профессиональной деятельности через связь знаков языка или речи;

- дифференциация на лингвокогнитивном и мотивационном уровнях допустимых в иноязычном общении проявлений индивидуальных особенностей и конкретизирующих их коммуникативных намерений через знание когнитивных прагматических, семантических и других пресуппозиций [1; 2; 3].

Анализ складывающейся в акте профессионального общения знаковой ситуации показал, что рассмотрение этого феномена в интересах лингводидактики не может быть ограничен рамками знаковой билатеральности, реализующейся в основном в категориях формы и содержания (материального носителя и значения), а предполагает также обращение к субъекту речи как участнику акта профессиональной коммуникации и носителю референциальных отношений, давая следующую логическую схему: язык – мысль – речь [4; 5]. Под референциальными отношениями мы понимаем связь механизмов предметной и ситуативной референции между собой в специальном тексте или общении по содержанию профессиональной деятельности, а также их семантическую соотносённость. В целом пространство знаковой ситуации формируется и структурируется в профессиональной коммуникации совокупностью знаков языка или речи, выступающих носителями концептов, принадлежащих субъектам одной или разных сфер деятельности [6; 7]. Данная совокупность знаков включает:

- знаки логико-понятийного уровня, функционирующие в актах номинации, предикации и коммуникации;

- двусторонние знаки языка: слова, предложения и тексты, чаще всего обладающие специальным значением и выступающие носителями профессиональных концептов различных уровней;

- билатеральные знаки языка, обладающие фоновым компонентом, благодаря которому создается необходимый для профессиональной коммуникации совместный специальный фон общения.

Знаковая ситуация как функциональный динамичный лингвокогнитивный феномен, связанный с процессом осуществления коммуникации на основе совместной профессиональной деятельности, объединяет в едином межсубъектном пространстве следующие группы знаков и конструируемые с их помощью когнитивные структуры знания, образующие объекты, которые усваиваются языковой личностью:

- знаменательные слова, особенно слова, обозначающие специальные реалии, обладающие фоновым компонентом и используемые обычно в номинативной функции;

- предложения и тексты, главным образом специального, относящегося к определенному предметному полю, характера, как носители фонового, пресуппозиционного знания, обладающие в силу специального значения свойством воспроизводимости в речи в качестве целостных

единиц обозначения ситуаций, видов деятельности и содержащихся в них профессиональных концептов;

- грамматические единицы (формы и структуры), обладающие абстрактным языковым значением, в которых объективируются как правила применения в речи слов, так и правила построения предложений, связанные через понятие грамматической достаточности как необходимой совокупности знаний о структурно-системной организации языка, необходимой для успешной профессиональной коммуникации;

- единицы фонетико-интонационного уровня языка – синтагмы, слова, морфемы и их конкретные речевые реализации, обладающие высокой коммуникативной ценностью и несущие выраженную информацию о субъекте данной профессиональной сферы в процессе речи как представителе определенной предметной области;

- антропные знаки (знаки языковой личности), включающие акты предикации и коммуникации [1].

Как показывает современный лингводидактический анализ компонентов содержания обучения, текст входит в содержание обучения, но, что очень важно, прежде всего как продукт текстовой деятельности человека, как знак способности человека привести в действие статичную иерархию языковых единиц и отобразить в коде языковых знаков видение мира и его интерпретацию посредством индивидуальных концептуальных систем специальной сферы деятельности [8]. Производство текста является знаком лингвокогнитивной компетенции языковой личности, свидетельством способности человека подняться над статичной иерархией языковых единиц и сочетать знаки языка в контексте индивидуальной концептуальной системы свойственным только субъекту речи способом; таким образом осуществляется переход на уровень концептуальной модели мира [3]. Тем самым в текстовой профессиональной деятельности формируется механизм речедеятельностного развития тезаурусного уровня сознания языковой личности обучаемого в условиях обучения иноязычному профессиональному общению как необходимому компоненту успешности его деятельности.

Системно организованный объект типа «обучение профессиональному иноязычному общению» в общем плане относится к числу функционально-деятельностных и информационно-коммуникативных систем и включает в свой состав следующие подсистемы: 1) обучение, 2) культуру иноязычного речевого общения, 3) терминологию специальной предметной области, 4) общение. С позиции теории систем данный системно организованный объект является динамичной, целенаправленной, адаптивной и саморегулирующейся системой.

Отличительной особенностью рассматриваемой системы профессионального обучения является ее разнотрансформатность, обусловленная тем обстоятельством, что эта система включает в свой состав различные по субстрату подсистемы как знаковые модели. Так, подсистема общения подразумевает речемыслительные действия и операции по содержанию выполняемой профессиональной деятельности. Во всех случаях система обучения имеет своей целью создание устойчиво воспроизводимых в индивидуальном опыте специальных терминов,

структур и моделей, обладающих сходством с реальными прототипами, представленными в иноязычной фоновой действительности. В составе рассматриваемой системы системообразующей является подсистема обучения, компонентами строения которой выступают: цели обучения, средства, предмет, содержание, методы, структура [2]. Системообразующее воздействие подсистемы обучения приводит к образованию новых управляющих связей, к тому, что содержание других компонентов системы структурируется по-новому.

Подсистема «иноязычного речевого профессионального общения» трансформируется в подсистему «общение с иноязычной речевой культурой на основе содержания профессиональной деятельности»; в подсистеме «иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» на первый план выступает не иерархия языковых единиц, а такие коммуникативно-функциональные аспекты, как знаковые модели, их применение в практической деятельности и развитие у обучаемых языковых или речевых способностей; подсистема речи модифицируется с целью формирования у обучаемых своеобразного «речедеятельностного механизма определенной предметной области», порождения иноязычной речи от номинации до коммуникации и конкретных грамматических структур в субъект-субъектных отношениях в акте профессиональной коммуникации [3]. Подсистема «общение», взятая с точки зрения потребностей обучения иноязычному общению посредством терминологических единиц, трансформируется в «профессиональное общение» и структурируется не в соответствии с единицами и уровнями языковой системы, а согласно уровням сформированности языковой личности. Как показывают исследования, в постлингвальном контексте картины мира человек с развитой языковой способностью, но лишенный возможности использовать свои возможности, осмысливает явления реальности в актах узнавания явлений действительности крупными логико-понятийными фрагментами, опираясь на индивидуальную концептуальную систему в составе тематико-ассоциативных полей как знаковых систем.

С этой точки зрения в решении стоящих перед лингводидактикой задач по формированию языковой личности определенной профессиональной сферы деятельности большое значение приобретает формирование коммуникативного механизма, синхронизирующего процессы семиотизации с учетом вербально-семантического и лингвокогнитивного уровней строения данной языковой личности [5]. Процесс языкового развития личности опосредован образом языка специальной предметной области, которая концептуально представляет собой субъективную идею о возможности общения с другим человеком по содержанию профессиональной деятельности. В процессе формирования языковой личности в сфере профессиональной деятельности необходимо, чтобы была осознана важность ориентира или направления, позволяющих в каждом конкретном случае определять меру и степень уместности применения в речевом общении той или иной формы специального языка в целом и узкоспециальной терминологии в частности. Необходимо указать на умение избирать речевое поведение специально-языкового

типа как носителя совокупности общей и специальной языковой компетентности специалиста. Языковые способности и коммуникативная готовность являются важными условиями успешности профессиональной деятельности и самореализации специалиста в ходе выполнения различных видов деятельности. Усвоенные таким образом языковые способности и коммуникативные готовности позволяют языковой личности совершать речевую деятельность, владея различными уровнями компетенции общения как в стереотипных, так и в отвлеченных ситуациях речевого профессионального общения, и конструировать когнитивные структуры знания адекватно принятым в инфонной концептуальной модели мира [1]. В сфере специализированного и профессионального общения и обмена научными, техническими и другими знаниями термин как знаковая модель является значимым информационно емким носителем специальной научной информации. Данное явление объясняется характером информационной функции термина как переносчика специальных знаний. Применение терминов представителями одной и той же сферы деятельности обуславливает степень эффективности, результативности и продуктивности профессионального общения, а следовательно, и качественный результат их совместного труда. Термины, а именно их совокупности, созданные на базе понятий, лексико-семантических отношений, словообразовательном и грамматическом уровнях, представляют собой существенную часть общего языка и являются неотделимыми от него [9].

Термин представляет собой единицу лексической системы языка, обладающую особыми характеристиками, которые и позволяют отличать термин от нетермина и в целях анализа внутренних свойств термина изучать его в рамках реально существующих общностей единиц, терминологических систем, обслуживающих отдельные отрасли знаний. Такие характеристики и свойства термина в современном языкознании включают:

- соответствие термину понятия или концепта в сознании его носителя;
- принадлежность термина к специальной области знания;
- дефинитивность, точность значения;
- контекстуальную независимость (в пределах тематического текста);
- системность;
- номинативность;
- отсутствие экспрессии и стилистическую нейтральность;
- целенаправленный характер;
- устойчивость и воспроизводимость в речи.

Термин как знаковая модель представляется в современных исследованиях словом или словосочетанием, обозначающим понятие специальной области знания или деятельности. С позиции дефиниции термина, учитывая то, что в дефиниции должны отражаться его основные свойства и признаки и то, что дефиниция должна быть емкой и лаконичной, значимым является определение термина как слова или словосочетания специального языка (определенной предметной области), применяемого для точного выражения специальных понятий и обозначения

специальных предметов [10]. При этом термином может выступить любое слово или словосочетание языка при условии, что его значение включается в некоторую достаточно четко определенную систему понятий, относящуюся к определенной систематизированной предметной области. Кроме того, при дефинировании термина следует учитывать семантические, формальные и прагматические (функциональные) требования, предъявляемые к нему как к особой единице языка и определенной знаковой модели [10, с. 34–41]. К семантическим характеристикам относятся:

– непротиворечивость семантики – соответствие термина понятию;

– однозначность – исключение категориальной многозначности;

– полнозначность – отражение в значении термина минимального количества признаков, достаточных для идентификации обозначаемого им понятия;

– отсутствие синонимов.

Прагматические, или функциональные, требования, включают:

– внедренность в профессиональную коммуникацию – общепринятость и употребительность;

– интернациональность – стремление к одинаковости или близости форм, совпадению содержания терминов, употребляемых в нескольких национальных языках;

– современность – замена устаревших терминов современными эквивалентами;

– благозвучность – удобство произношения и отсутствие ассоциативной неблагозвучности;

– эзотеричность – намеренная недоступность для специалистов.

Системное свойство конкретизируется своеобразием терминологических единиц, прежде всего заключающегося в их внутренней семантической организации [6; 9]. При этом специфика термина отражается не в плане выражения, а в плане содержания, в характере его значения. Термин представляет собой один знак, которому соответствует одно понятие, т. е. соотношение знака и означаемого в термине является однозначным. Минимальный значимый компонент термина – терминологический элемент, совпадающий с минимальной структурной единицей, которая может быть выражена и словообразующим аффиксом, и словом в составе терминословосочетания. У простого слова семантическая структура и формальная организация чаще всего не совпадают. Кроме того, термины выражают специальные понятия, с которыми они соотношены и которые в структуре значения термина несут особую, доминирующую значимость, аннулируя, хотя иногда и не полностью, коннотативные компоненты в значении термина. При конкретизации понятия к простому термину присоединяются

уточняющие элементы, образуя тем самым видовые корреляты исходного понятия, т. е. терминологические словосочетания или составные термины. Терминословосочетание представляет собой некий промежуточный тип между свободными и фразеологическими словосочетаниями. В то же время большинство терминологических словосочетаний семантически приближено к типу свободных словосочетаний, так как их значения равны сумме значений, составляющих их частей [10]. Составные термины могут быть выделены на основании трех признаков: коммуникативности, устойчивости и воспроизводимости вообще и в сфере определенной профессиональной деятельности в частности.

Таким образом, говоря о системной организации терминов, мы имеем в виду специальные языковые единицы (слова или словосочетания), состоящие в системных отношениях с другими себе подобными по статусу языковыми единицами соответствующего специального языка, используемые для точного наименования и выражения специального или профессионального объекта, понятия, явления или вида деятельности.

1. Ивина Л. В. Лингвокогнитивные основы анализа отраслевых терминосистем. М.: Академический Проект, 2003. 304 с.

2. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. Минск: ТетраСистемс, 2004. 436 с.

3. Слюсарева Н. А. Теория Ф. де Соссюра в свете современной лингвистики. М.: Наука, 1975. 112 с.

4. Березин Ф. М., Головин Б. Н. Общее языкознание. М.: Просвещение, 1979. 416 с.

5. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации М.: Наука, 1982. 318 с.

6. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. М.: Высшая школа, 1986. 295 с.

7. Лейчик В. М. Обоснование структуры термина как языкового знака понятия // Терминоведение. 1994. № 2. С. 5–16.

8. Лapidус Б. А. Практический курс английского языка (English through practice). М.: Просвещение, 2002. 239 с.

9. Головин Б. И. О некоторых проблемах изучения терминов (1972) // Татаринов В. А. История отечественного терминоведения: в 3 т. Т. 2. Направления и методы терминологических исследований: очерк и хрестоматия. М.: Московский Лицей, 1995. Кн. 1. С. 188–203.

10. Гринев С. В. Введение в терминоведение. М.: Московский Лицей, 1993. 239 с.

© Некрасова Т. В., 2014

**СИНОНИМИЧЕСКИЙ РЯД «ЗДОРОВЫЙ»:
О СМЫСЛАХ, ВХОДЯЩИХ
В КОНЦЕПТ «ЗДОРОВЬЕ»**

В статье осуществляется семантический и лексической анализ концепта, который традиционно проводится на основе данных различного рода словарей. Автор выявляет ряд смыслов, входящих в концепт «здоровье», посредством описания синонимического ряда «здоровый» с использованием логики Нового объяснительного словаря под ред. Ю. Д. Апресяна.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концепт, антропоцентризм, синонимия, норма.

**SYNONYMOUS ROW OF «HEALTHY»:
ON MEANINGS BELONGING
TO THE CONCEPT OF «HEALTH»**

The article deals with the semantic and lexical analysis of the concept, based on the data from various types of dictionaries. As a result, the author reveals the meanings included in the concept of «health» by describing synonymous row «healthy», using the logic of The New Explanatory Dictionary under the editorship of Y. D. Апресян.

Key words: cognitive linguistics concept, anthropocentrism, synonymy, the norm.

В настоящее время в лингвистике наблюдается устойчивый интерес к когнитивным аспектам языковых систем. Положение о неразрывной связи языка и мышления приобретает в этой связи особую актуальность. Когнитивный подход к изучению лексических единиц предполагает рассмотрение их в качестве неотъемлемой части языковой картины мира, при этом особый интерес представляет вопрос о том, как связано со способами концептуальной организации знаний такое устоявшееся понятие, как синонимия.

Базовыми для настоящей статьи являются, во-первых, положения о сущности синонимии, многоаспектное осмысление которой представлено во многих лингвистических работах (Ю. Д. Апресян, С. Г. Бережан, Л. М. Васильев, В. Г. Вилюман, А. П. Евгеньева, М. Ф. Палевская, Ж. П. Соколовская). Во-вторых, анализ синонимии с позиций когнитивной семантики предполагает привлечение понятия «концепт», которое рассматривается нами, вслед за Е. С. Кубряковой, как «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженная в человеческой психике» [1, с. 90]. Концепты представляют собой те смыслы, которыми мы оперируем в процессе мышления и которые «отражают содержание опыта в виде неких «квантов» знания» [1, с. 90]. Семантический и лексической анализ концепта традиционно проводится на основе данных из различного рода словарей. В данной статье предлагается описание смыслов, входящих в концепт «здоровье», посредством описания синонимического ряда «здоровый».

Приведем полный состав синонимического ряда «здоровый» по данным основных словарей синонимов.

1. Здоровый – (здравый), бодрый, крепкий, сильный; дюжий (*прост.*), закаленный, ражий (*устар.*), выносливый, сносливый, дееспособный, работоспособный; гигиенический (гигиеничный). Прот. Больной. Ср. Сильный, Здравый. См. здравый, сильный || свалить с больной головы на здоровую [2].

2. Здоровый 1. Цветущий, пышущий здоровьем, крепкий, крепкотелый; ядреный (*разг.*), кремнястый (*прост.*); здравый (*устар.*) / в знач. сказ.: в соку, в силе, как огурчик,

в хорошей форме (*разг.*), в добром здравии (*устар.*) // о мужчине: здоров, как бык (*разг.*) [3].

3. Здоровый. Крепкий, цветущий. Антоним: здоровый [4].

На наш взгляд, самым полным является синонимический ряд, представленный в словаре Н. Абрамова; этот ряд наиболее многочислен и, как следствие, дает наиболее богатый материал для выявления смыслов в составе концепта.

Опираясь на данные словаря под ред. Н. Абрамова, мы включили в синонимический ряд «здоровый» лексемы, объединенные значениями «здоровый, крепкий, сильный». Приведем полный состав ряда с толкованиями входящих в него единиц:

Здоровый – 1. Обладающий здоровьем; 2. Выражающий здоровье, свидетельствующий о здоровье; 3. Полезный для здоровья; 4. Полезный, правильный; 5. Разг. Имеющий крепкое телосложение; сильный, могучий; 6. Разг. Значительный по размерам [5]; **здравый** – 2. в некоторых выражениях: то же, что здоровый (в 1 знач.) [5]; **бодрый** – полный сил, здоровья, энергии [5]; **крепкий** – 2. здоровый, сильный, выносливый [5]; сильный – обладающий большой физической силой, мощный [5]; **дюжий** – прост. и обл. очень сильный, здоровый, крепкого сложения [5]; **ражий** – прост. здоровый, крупный, крепкого сложения [5]; **цветущий** – 2. в знач. прил. находящийся в расцвете сил, здоровья [5]; **ядреный** – разг. 2. крепкого телосложения, здоровый [5].

Попытаемся описать синонимический ряд, составленный нами, используя логику словаря Ю. Д. Апресяна. Новый объяснительный словарь под ред. Ю. Д. Апресяна основан на следующих шести принципах: активность (словарь содержит исчерпывающую информацию о каждой лексеме), системность, интегральность, ориентация на отражение языковой, или «наивной», картины мира, использование метаязыков для описания всех существенных свойств лексем, комбинирование методов корпусной лексикографии и экспериментальной лингвистики [6, с. 2–17].

Вслед за Ю. Д. Апресяном мы разделили словарную статью на зоны:

1. Вход словарной статьи. Это сам синонимический ряд, т. е. открывающаяся доминантой группа лексем, в значениях которых есть достаточно большая общая часть.

Здоровый, здравый, бодрый, крепкий, сильный, дюжий (прост. и обл.), **ражий** (прост.), **цветущий, ядреный** (разг.).

2. **Преамбула**, вводящая данный синонимический ряд в круг близких ему лексем или других синонимических рядов и показывающая его специфику.

Данный синонимический ряд наиболее близок и одновременно наиболее противопоставлен двум рядам: 1) **закаленный, выносливый, сносливый** (устар.); 2) **работоспособный, дееспособный**. Все три ряда указывают на то, что кто-либо не страдает какой-либо болезнью, однако эти ряды по-разному оценивают здоровье, причем шкала оценки тоже в каждом случае своя.

Здоровый, здравый, бодрый, крепкий, сильный, дюжий (прост. и обл.), **ражий** (прост.), **цветущий, ядреный** (разг.) предполагают прагматическую (медицинскую) оценку и указывают на то, что у человека есть достаточные физические и психические силы для нормального функционирования организма. **Бодрый, крепкий, сильный, дюжий** (прост. и обл.), **ражий** (прост.), **цветущий, ядреный** (разг.) выражают еще и естественную в данном случае положительную оценку внешности субъекта: его крепкое телосложение, цветущий вид. Нормально: *красивая цветущая женщина, симпатичный крепкий парень*, но плохо: *некрасивая цветущая женщина, страшный крепкий парень*.

Лексемы первого противоположного синонимического ряда **закаленный, выносливый, сносливый** (устар.) указывают на выдержку человека, его способность сопротивляться внешним обстоятельствам. Лексемы третьего ряда **работоспособный и дееспособный** обозначают «способность к действию, к работе», но не указывают на то, что эти способности являются следствием здоровья.

3. **Зона значения**. Здесь описываются все содержательные сходства и различия между синонимами.

А. Синонимы, входящие в ряд «здоровый», различаются оттенками значения, позволяющими членам ряда быть обозначениями важнейшей аксиологической нормы – здоровья. Среди ликов нормы: **бодрый** – энергичность, **крепкий, сильный, дюжий** (прост. и обл.), **ражий** (прост.); **выносливый** – физическая и психологическая сила, выносливость.

Б. Прагматическая оценка присутствующих физических сил, силы организма: **здоровый, здравый, бодрый, крепкий, сильный, дюжий** (прост. и обл.), **ражий** (прост.), **цветущий, ядреный** (разг.), **выносливый, сносливый** (устар.), **закаленный, дееспособный, работоспособный** – указывают на то, что в теле человека есть необходимые для здоровья ресурсы.

В. Указание на конкретные особенности тела субъекта: **здоровый, здравый, бодрый** – предполагает наличие физического и психического здоровья, что отражается на внешнем виде в разных проявлениях; **цветущий** предполагает здоровый внешний вид, лицо; **работоспособный, дееспособный** – обладающий способностью работать, действовать; **крепкий, сильный, дюжий** (прост. и обл.), **ражий** (прост.) **ядреный** указывают на крепкое телосложение, физическую силу субъекта.

Лексемы указывают на то, что данное состояние здоровья будет долговечно, постоянно. Ср.: *Я молодой, здоровый, из рабочей семьи – по всем статьям подходил* [Михаил Карпов. Список Визенталя (2003) // «Совершенно секретно». 2003. 5 мая]; *Здравый человек есть тот, у которого натуральная охота к пище и питью по обыкновению находится и природный оных выход по пропорции последует* [М. В. Ломоносов. О сохранении здоровья (перевод) (1741)]; *Буксировал нас бодрый пенсионер на двадцать первой «Волге»* [Андрей Волос. Недвижимость (2000) // «Новый Мир». 2001. № 1].

Работоспособный и дееспособный указывают на способность субъекта к работе, действиям. Эти синонимы представляют данную характеристику субъекта как состояние, не являющееся результатом здоровья. Ср.: *Насчёт Кольцова, что он был за человек, существуют бесспорные, всеобщие определения: талантливый, чрезвычайно работоспособный, порядочнейший* [Даниил Гранин. Зубр (1987)]; *Недужный Капитан это сомнение по поводу умственных способностей понятого уловил и заверил следователя: – Дееспособный малый. Михаил хмыкнул, но продолжил писать* [Елена и Валерий Гордеевы. Не все мы умрем (2002)]. Синонимы **крепкий, сильный, дюжий** (прост. и обл.), **ражий** (прост.), **цветущий, ядреный, выносливый, закаленный, сносливый** (устар.) указывают на внешний вид субъекта, на его физическую силу и крупное телосложение, не подчеркивая, что это является следствием здоровья. Ср.: *Благо Шавякову было тридцать лет от роду, парень дюжий, он мог работать грузчиком на овощной базе* [Василь Быков. Бедные люди (1998)]; *Мое внимание сразу привлек крепкий человек с голым торсом, в кирзовых сапогах, несущий мешок: в нем чувствовались сила и достоинство* [«Город Бога» // «Русский репортер». 2009. № 25 (104). 2–9 июля]; *Маленького роста, с виду слабый, на самом деле Карандаш физически сильный и выносливый человек* [Юрий Никулин. Как я стал клоуном (1979)]; *Это был высокий, сильный человек, нормандец, из крестьян* [Сергей Довлатов. Чемодан (1986)]; *Самый закаленный человек не может глядеть этим вещам в глаза* [Надежда Мандельштам. Воспоминания (1960–1970)]; *Она молодая. У нее цветущий вид. Она вовсе не собирается умирать* [Геннадий Алексеев. Зеленые берега (1983–1984)]; *В таком же синем комбинезоне, но крупный, ражий, с остриженной каторжанской головой вошёл Бобынин* [Александр Солженицын. В круге первом, т. 1, гл. 1–25 (1968) // «Новый Мир». 1990. № 1].

4. **Примечание 1**. В этот синонимический ряд входит несколько дериватов лексемы **здоровый**: **здрав-ый, здоров-еньк-ий, здоров-енн-ый, здоров-ехоньк-ий, здоров-ешеньк-ий, здоров-ущ-ий**.

Здравый указывает на толковость, рассудительность, здоровье. Ср.: *Ну скажите, разве здравый человек, будучи на его месте, мог совершить подобное?* [Анатолий Кучерена. Бал беззакония (2000)].

Здоров-еньк-ий, здоров-енн-ый, здоров-ёхоньк-ий, здоров-ёшеньк-ий, здоров-ущ-ий указывают на то, что говорящий включает субъекта в свою личную сферу, относится к нему с симпатией. Ср.: *Через минуточку туда же, без*

шляпы и без чемодана, подбежал совершенно **здоровехонький** старик Яков [Аркадий Гайдар. Судьба барабанщика (1938)].

Примечание 2. У слов **здоровущий** и **здоровенный** есть следующие близкие к рассматриваемым лексемы: 1. высокий, могучий, крепкий; 2. огромный, большой. **Здоровенный дом.** **Здоровый** также имеет значение «*полезный для здоровья*». *Здоровая пища.*

Формы. Синонимы могут обнаруживать сходства и различия в наборах форм, наборах грамматических значений в одной и той же форме, в семантической, прагматической, конструктивной, сочетаемостной и, наконец, в том, является ли данная форма собственной или несобственной формой данной лексемы. **Здравый, дюжий, закаленный, ражий** (прост.), **цветущий** употребляются только в полной форме. У этих лексем неупотребительна форма сравнительной и превосходной степеней.

5. Сочетаемость. В этой зоне описываются сходства и различия синонимов в семантической, лексической, морфологической, коммуникативно-просодической и других формах сочетаемости.

Все синонимы сочетаются с обозначением *людей*, ср.: *крепкий боец, ражий человек, дюжая старуха, бодрый мужчина, здоровый малыш, выносливый старик, дееспособный Алексей, здравый молодой человек, сильный учитель, работоспособный мальчик.* Все синонимы сочетаются со словами *тело, тельце*, кроме лексем *работоспособный* и *дееспособный*. Ср.: *бодрое тельце, дюжее тело, крепкое тельце, цветущее тельце, здоровое тело, ражее тело, сильное тельце, закаленное тело, выносливое тело.* Не все синонимы с разной степенью свободы сочетаются с обозначениями *частей тела*. Не сочетаются синонимы *здравый, ражий, дюжий, цветущий, бодрый, сильный; закаленный, выносливый, сносливый, дееспособный, работоспособный.* Таким образом, сочетаются с обозначениями частей тела только слова *здоровый, крепкий, сильный*. Ср.: *здоровая голова, крепкая спина, сильные руки.* Почти все синонимы, кроме *крепкий, сильный, выносливый, работоспособный*, не сочетаются с интенсификатором *очень*.

6. Иллюстрации. Эта зона выполняет в словаре две функции. С одной стороны, здесь собран материал, который служит базой исследования и основанием для выводов о различных свойствах синонимов. С другой стороны, эта зона выполняет и собственно иллюстративную функцию, демонстрируя реальный семантический потенциал лексемы в современном русском языке.

7. Справочные зоны. Здесь указывается возможно большее число парадигматических семантических связей между элементами рассмотренного синонимического ряда и другими разрядами лексем – аналогами, антонимами, дериватами.

1. Антонимы: *больной, болезненный, недугующий* (мест.), *недужливый, недужный* (устар. и прост.), *нездоровый, немощный, развинченный* (разг.), *расстроенный, расслабленный, страждущий* (книжн.), *хворый* (прост.), *хилый, чахлый; анемичный, золотушный* (разг.), *малокровный, рахитичный, худосочный, чахоточный* (разг.).

2. Фразеологические синонимы: *кровь с молоком, здоров как бык.*

3. Дериваты: *здоровье, бодрость, крепость, работоспособность, дееспособность, выносливость.*

Синонимический ряд, составленный в традиции Нового объяснительного словаря синонимов, делает очевидными некоторые смыслы, репрезентирующие концепт «здоровье».

1. Глобальный антропоцентризм лексем делает их репрезентантом одного из самых существенных свойств языковой картины мира; зная, что человек воспринимает мир по своей мерке, можно ожидать использование лексем ряда для характеристики большинства феноменов, вовлеченных в сферу человека.

2. Смыслы, составляющие концепт «здоровье», пересекаются со значениями нормы – еще одного неотъемлемого признака мира человека. Если болезнь, болезненность – более или менее значительные отклонения от нормы, являющейся аксиологическим плюсом, то здоровье – нормальное состояние организма.

3. Отметим, что ряд «здоровый» не единственный репрезентант концепта «здоровье», комплексное описание которого возможно только после анализа всего репертуара лексических и фразеологических единиц.

1. Кубрякова Е. С. Когнитивная революция, когнитивный поворот // Краткий словарь когнитивных терминов / под общей ред. Е. С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. 245 с.

2. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / под ред. Н. Абрамова. М.: Русские словари, 1999. 431 с.

3. Словарь синонимов русского языка / под ред. Э. Е. Александровой. М.: Русский язык, 2001. 568 с.

4. Евгеньева А. П. Словарь синонимов русского языка в 2 т. Л.: Наука, 1970–1971. 1536 с.

5. Большой академический словарь русского языка / под ред. Н. А. Никитиной. СПб.: Наука, 2005. Т. 2. Благов – Внять. 664 с.

6. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под ред. Ю. Д. Апресяна. М.: Языки славянской культуры; Вена: Венский славистический альманах, 2004. 1488 с.

© Троян С. В., 2014

АНАЛИЗ ДИАЛЕКТНОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ВЫЯВЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ И СТРАТЕГИЙ ГОВОРЯЩЕГО

В статье анализируются тексты, созданные носителями русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья. Автор отмечает, что для диалектных текстов важны такие элементы, как конкретность повествования, связность текста, субъективная оценка, цитация. Также исследователь обращает внимание на гендерные различия текстов.

Ключевые слова: диалектный текст, языковое сознание, оценка, связность, речевой жанр воспоминание.

Сознание народа отражает особенности индивидуального и национального мировидения и находит свое выражение в текстах. Анализируя тексты, созданные носителями русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья, необходимо помнить, что слово – это важнейшая единица лексикона, а высказывание – это единица речевого общения. Бесспорно, что люди говорят не отдельными словами, а высказываниями, которые являются составляющими текста. Для говора, существующего преимущественно в устной форме, принципиальной становится проблема текста. Исследование особенностей диалектного текста началось не так давно и носит фрагментарный характер (например, О.И. Гордеева, Т.А. Демешкина, Е.В. Иванцова, С.П. Петрунина).

В середине XX в. текст стал рассматриваться как речевая единица, т. е. «текст как одна из форм фиксации речи является превращенной формой общения, предстоящей лингвисту в качестве единственного объекта исследования, в котором опредмечен и замещен весь процесс общения» [1, с. 30]. Тексту присущи разнообразные функции: коммуникация, отображение психической жизни индивида (передача своего отношения к человеку и окружающей его действительности, выражение своих представлений об окружающем мире), хранение информации, форма существования культуры, отражение социокультурных традиций.

Текст есть прежде всего понятие коммуникативное, ориентированное на выявление специфики определенного рода деятельности. Иными словами, текст как набор некоторых знаков, «текст как процесс (порождение знаков коммуникатором и восприятие – оценка его реципиентом) и продукт знаковой и паразнаковой деятельности коммуникатора и реципиента (для последнего он выступает каждый раз в качестве переструктурированного продукта) является в контексте определенной реализацией некоторого текстуалитета. Под последним... следует понимать абстрактный набор правил, определяющих и формальные, и содержательные параметры существования некоторого конкретного текста» [2, с. 66].

ANALYSIS OF THE DIALECTAL TEXT AS A MEANS OF IDENTIFYING COMPONENTS OF LINGUISTIC CONSCIOUSNESS AND THE SPEAKER'S STRATEGIES

The article analyzes the texts, created by native Russian old dialects of the Middle Irtysh speakers. The author points out the importance of such elements as narrative concreteness, coherence of the text, subjective evaluation, citation. Also the researcher draws attention to gender differences of the texts.

Key words: dialectal text, linguistic consciousness, evaluation, coherence, speech genre of recollection.

Исследуя тексты носителей русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья, мы будем опираться на антропоцентрический подход, психолингвистическое направление.

Материалом нашего исследования будут тексты, созданные носителями русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья. Авторы текста живут локально, практически не выезжали за пределы села. Жанр рассматриваемых текстов – воспоминание – является полижанровым (включает в себя портретирование) и предполагает описание событий прошлых лет и передачу эмоционального, психологического состояния человека в процессе общения. К основным особенностям строения текста можно отнести:

- конкретность повествования,
- связность текста,
- отношение говорящего к повествованию,
- цитация других диалектоносителей.

В. Е. Гольдин отмечал, что типичная черта диалектной речи – стремление рассказчика конкретизировать ответ. Конкретность повествования заключается в том, что собеседник разговорчив, отвечает на вопросы охотно, не отходя от темы повествования. В дополнительных вопросах не нуждается. Например, *А как вы праздники отмечали? – Раньше хорошо отмечали праздники. Собирались по квартирам. Вот я работал в животноводстве. Всё эти доярки, скотники. Вот Новый год справляли. В одну квартиру и всё застолье там. Вот это да. Всякие прибаутки, всякие шутки. Каждый праздник так. Собирались группами; Как раньше работали? – Работали в колхозе. Таки нормы были, расценки. Всё было. Трудодни привращали в деньги. Выплачивали зарплату и деньгами, и натурой, зерном. Жили только своим хозяйством. Скотину держали, кур держали, коров держали (по две, по три). А в войну дак вообще пять мужиков собирались, выехали на коровах и баранили.* (Здесь и далее: диалектные тексты приводятся с отражением отдельных особенностей произношения.)

Связность речи диалектоносителей проявляется в целостности повествования. Многие воспоминания содержат

завязку, развитие сюжета, кульминацию и развязку. Например, *Я родился 15 сентября 1930 года, в самый тяжелый год коллективизации. Так вот всё и пошло. Через 10 лет в сорок первом война началась. У родителей было девять детей, после меня еще трое было. Брат старший только отслужил. Война началась старшого забрали и еще одного брата. Сестра на медсестру училась. Лен в войну сеяли. Сколько труда на его надо! Горб гнули, мантолили! В пятьдесят шестом году меня избрали бригадиром добровольческой бригады. Вот тут-то ничего не было. Транспорта не было, а хлеба то всё равно родились. Убирать надо! Выжили тогда за счет хороших рабочих; В войну я пошла робить раным-рано. В войну работали, работали и работали. Лето работаем. Вот сюды сдавали молочко козье. На маслозаводе работала. Кто идет на уборщицу, их кормили. Вот оно как. Дожили до че. Такая вот наша жись. В школе дети учились. Така наша жись стариковская. Три телешки купила. Сын то не знаю где, он к колхозной организации или нет. У меня дети умные, не хулиганы. Така стриковска жись.*

Связность текста создается за счет объединения высказываний внутри него при помощи:

– служебных слов (союзов и частиц). Например, *А трудодень заробишь, а чё получишь? А потом уж начали маленько. Жить, жить начали. Как-то всё поболе стало, а потом уж когда война-то кончилась вот еще где-то тут. А в войну-то было коровку дёржишь, а молочко сдай вовсе без копейки; Раньше хоть какой-то был стимул, а щас. Вон кака техника, а робить не хотят. Бывало перед людьми поставят задачу, расскажут какой план; Есть дети. В Омске работают. Сын здесь. Ну, эта как он кармовой техникум кончил. Сын шофером работает у хозяина. Дочь в магазине заведующая. Ну шофер ей поставляет товар;*

– повторов (лексических, грамматических): *Работали в ём. В войну я пошла робить раным-рано. В войну работали, работали и работали. Лето работаем; Трудилися мы так: получали трудодни, вот и трудилися. Я вот примерно сама в 17 лет уже работала на тракторе. Проработала 4 года на ём. Косили. С 14 лет мы пошли косить. Косили силос; День деньской дубасишь, дубасишь.*

Отношение говорящего к повествованию заключается в том, что диалектоноситель оценивает только ту информацию, которая известна ему в полной мере. Показателями уверенности или неуверенности являются:

1) вводные слова (наверно, кажется, может быть, поди и др.): *Там, наверно, километроф питацать будет. Ягот было ужас, ужас; Моя мама месная была. Она из деревни была. Деревенский отец у меня кажется был. Отец с войны пришел я маленькая была. Плохо ево помню; Поди нынче выйдет взамуж моя внучка. Женихов много. Не знаю; Может быть севодня жись хороша, а может и нет. Кто ево знает; А был холод страшённый, я, правда, отказалась. Дала телеграмму: приехать не могу;*

2) служебные слова (модальные частицы, союзы): *То ли люди как то крепче были, то ли нет. Вот группой посидели, отметили этот праздник, а потом все на работу как один. А штоп выпимши или пьяны не было; В нашей*

семье вроде я главный. Это зависит вроде от хозяина; Куды пошел? Шарамыжник! А мы остались: сестре было 2,5 года, а я была на пятом чё ли;

3) слова и словосочетания, выполняющие функцию отношения говорящего к излагаемой информации (помню, не помню, не знаю, слышала и др.): *Помню жили мы тжило. Тжило жили. Ходили колоски собирали. Ходили вот эту вот картошку мерзлую собирали. Ну пережили это всё; Слышала я, что вчера сено наши косили. Да бригадир на них ругался. Приехал, а они все пьяны; Мы сколько-то коров дёржали и лошадей – не помню, а помню как нас из этого дому выгоняли; А мы остались: сестре было 2,5 года, а я была на пятом чё ли. Не помню. Помню, как уходили из дому.*

Цитация других диалектоносителей распространена в русских старожильческих говорах Среднего Прииртышья. Постоянно цитируется речь знакомых, родственников. Наряду с этим реализуется самоцитирование. Например, *А потом тут бригадир Валентина (така была добра, разбиралась во всё) пришла и говорит: «Тоня, тебе опять телеграмма. Уезжай на похороны». Я говорю: «Дак я управляюся. Я им давала телеграмму, что не приеду. Кто за меня будет ходить-то? У меня группа телят». А она говорит: «Поезжай»; Вот уехала раз с им в город. А там спрашивает, котора накладные выписывает: «Ты с кем приехала? С Артемичем?». Я говорю: «Да».*

Необходимо отметить, что речевой жанр «воспоминание» следует рассматривать на нескольких уровнях:

– семантическое пространство текста – «это ментальное образование, в формировании которого участвует, во-первых, само словесное литературное произведение, содержащее обусловленный интенцией автора набор языковых знаков – слов, предложений, сложных синтаксических целых (виртуальное пространство); во-вторых, интерпретация текста читателем в процессе его восприятия (актуальное семантическое пространство)» [3, с. 52]. При исследовании данного пространства текста всегда рассматриваются категории «человек – время – пространство»;

- структурная организация текста,
- коммуникативная организация текста,
- анализ речевой структуры текста.

Рассмотрим текст, созданный Марией Федоровной Егорьевой (1914 г.р.) в 1983 г. Родилась в деревне Чаунино Большеуковского района. Неграмотная.

1. Анализ семантического пространства текста.

1.1. Анализ смысловых фрагментов, представляющих образы сознания диалектоносителя.

Ключевые слова текста могут быть разделены на три группы.

К первой относятся слова, значение которых связано с семьей (*семья больша, восьмеро детей, старших братьёв, взамуж вышла* и др.).

Вторую группу составляют лексические и фразеологические единицы, значение которых связано с трудовой деятельностью (*робить, работой измучена, на горбыле таскала* и др.).

В третью группу входят лексемы, связанные с физическим состоянием человека (*хворый, хилый*).

В тексте три основных смысловых фрагмента: семья – работа – физическое состояние.

1.2. Анализ денотативного пространства.

Автор вспоминает о прожитой жизни. Глобальная ситуация – события, актуальные в прошлом.

Эпизоды:

- семья,
- работа в детстве,
- неудачное замужество,
- работа на лесозаготовках,
- голод,
- смерть мужа и детей,
- окончание войны,
- характеристика детей.

Таким образом, для автора текста доминирующей является тема «Семья», которая прослеживается на протяжении всего текста. Основной способ воплощения семантики времени – глаголы несовершенного вида настоящего времени (*смотрят, помню*) и глаголы совершенного (родилась, вышла) и несовершенного (робила, игрались, ездила, готовили) вида прошедшего времени при описании событий, случившихся в жизни.

1.3. Эмотивное пространство текста.

В семантике анализируемого текста отмечаются две эмоции:

1) печаль (*Выматывались, ни рук, ни нок под собой не чуяли. Домой возвернусь, а там муш харкат кровью, да детей пятеро кричит*);

2) радость (*Война кончилась, так мы таки рады были*).

2. Анализ структурной организации текста.

2.1. Анализ членимости текста.

Объемно-прагматическое членение текста. Текст записан как сплошной, который впоследствии был разделен нами на структурные части. Рассказ автора небольшой по объему, поэтому расчленен на 4 структурные части.

Структурно-смысловое членение. Данное членение связано с семантическим развертыванием содержания текста. Сложное синтаксическое целое (далее – ССЦ) – это единицы текста, которые, с одной стороны, уточняют основную идею текста, а с другой стороны, способствуют «созданию вертикального, содержательного контекста, обусловленного стяжением ССЦ, связанных тематически» [3, с. 165]. В тексте выделяются следующие ССЦ: отказ от воспоминаний, воспоминания о семье (отец, братья), трудовая деятельность в детстве, неудачное замужество, трудовая деятельность за мужа, смерть мужа и детей, окончание войны, жизнь после войны.

2.2. Анализ связности текста.

Логико-семантические связи:

– синонимический повтор (*Да в отца они пошли, хворые да хилые*).

Союзы как средство выражения универсальных логико-смысловых связей:

– союз *да* в значении «и» (*Родилась я в бедной семье, у отца моего было то всево корова да лошададка одна; Домой возвернусь, а там муш харкат кровью, да детей пятеро кричит*);

– союз *да* в значении «но» (*Я хоть и мала была, да помню, хороши братья-то у меня были, придут с покоса и фсе с нами с мальми игрались*).

Текстообразующие грамматические средства связи.

В тексте употребляются глаголы совершенного вида будущего времени (*сяду, разревуся*), глаголы прошедшего времени несовершенного вида (*робила, приходилось, таскала, готовили, выматывались*), глаголы прошедшего времени совершенного вида (*вышла, схоронила, померла, пошли*).

Прагматические связи:

– ассоциативные связи воссоздают образ прошлого (пахать, лесозаготовки, война).

3. Коммуникативная организация текста.

3.1. В тексте преобладает информативный регистр (*Родилась я в бедной семье, у отца моего было то фсево корова да лошададка одна, пахать не начем было, а семья была больша, восьмеро детей было у нас. Я была из млатших, старших-то братьев убило в гражданску*).

3.2. Характеристика тема-рематических структур.

Тема-рематическая структура – каноническая ступенчатая. Из рематических доминант чаще всего встречается динамическая.

3.3. Средства актуализации содержания:

– в тексте преобладают простые предложения (*А через полгода ишло сыночка схоронила. И через месяца дочка маленька померла*);

– сложносочиненные предложения (*Мы и робили, да ишло и обед готовили им; Дефка моя в доярки пошла, а ишло одна в школе училась*);

– неполные предложения (*И за иво, и за себя робила. На лесозаготовки вместо ево ездила*);

– встречаются односоставные предложения (*Сяду да как разревуся*).

Таким образом, осуществленный нами анализ текста позволяет сделать вывод о том, что все употребляемые языковые средства направлены на раскрытие основной мысли автора – воспоминание о прожитой жизни. При этом можно проследить не только жизненный путь автора, но и исторические события, происходившие в прошлом. Текст характеризуется развернутостью, конкретностью изложения, связностью. В тексте не используется цитация.

Второй текст принадлежит Александру Константиновичу Шмакову (1930 г.р.). Родился в селе АтрачиТюкалинского района. Образование четыре класса, работал бригадиром добровольческой бригады.

1. Семантическое пространство текста.

1.1. Анализ смысловых фрагментов, представляющих образы сознания диалектоносителя.

Ключевые слова текста могут быть разделены на три группы.

Для первой группы характерны слова, значение которых связано с трудовой деятельностью (*роботящи, робить, почасовая, сено метать, управляющий*).

Ко второй группе относятся слова, значение которых связано с деревней (*дом, дорога*).

Третью группу составляют слова, связанные с семейной жизнью (*родители, дети, брат, сестра*).

На позицию ключевого смыслового фрагмента претендует слово «работа», которое связано со всеми другими частями.

1.2. Анализ денотативного пространства.

Автор рассказывает о прожитой жизни, сравнивает, как раньше жили люди и как живут сейчас, рассуждает о своей трудовой деятельности и дает оценку трудовой деятельности сельчан.

Эпизоды:

- трудовая деятельность во время войны;
- рассуждения о деревне;
- сравнение работников в 1970-е годы и в настоящее время;
- рассуждения о политическом строе государства;
- воспоминания о работе;
- автор рассказывает о своей семье;
- рассказ о своей трудовой деятельности в молодости;
- рассуждения о раскулачивании людей.

Таким образом, эпизоды связаны между собой сквозной темой «Труд», поэтому, скорее всего, для автора текста важно, как относятся к труду люди, он осуждает ленивых. Также автора интересует политический строй страны.

Основной способ воплощения семантики времени – глаголы прошедшего времени несовершенного вида (*робили, платили, скупали, поощеряли, выгадывали*) и глаголы совершенного вида прошедшего времени (*позабрали, вернулся, организовался, вывезли, всплыли*). В тексте автор проводит четкую грань между настоящим и прошедшим временами.

1.3. Эмотивное пространство текста.

В семантике анализируемого текста доминируют две эмоции:

1) одобрение (*Раньше то в деревне все роботящи были; Роботящи ребята живут как живут, а у этих ничё нету*);

2) осуждение (*Были и ленивы, дак их подырями, корчагами называли; Государство старатся, чтобы мы лучше жили, а мы как всегда не понимаю. В деревне на бирже стоять – это посмешище*).

2. Анализ структурной организации.

2.1. Анализ членимости текста.

Объемно-прагматическое членение текста. Текст записан как сплошной, который впоследствии был разделен нами на структурные части. Рассказ автора расчленен на 8 структурных частей.

Структурно-смысловое членение. В тексте выделяются следующие ССЦ: рассуждения о работе в колхозе, рассуждения о деревне, осуждение ленивых, сравнение покоса сейчас и в прошлом, рассказ о семье, рассказ о трудовой деятельности в молодости, рассуждения о кулаках.

2.2. Анализ связности текста.

Текстообразующие логико-семантические связи:

- тождественный повтор (*Сколько земли, сколько покоса; Робит, робит, пойдёт кулак подложит под голову, поэтому их так и прозвали, потому что честно трудилась.*);
- синонимический повтор (*Были и ленивы, дак их подырями, корчагами называли; Горб гнули, мантолили!*).

Текстообразующие грамматические средства связи.

В тексте используются:

- глаголы прошедшего времени несовершенного вида (*робили, платили, скупали, поощеряли, выгадывали*);
- глаголы совершенного вида прошедшего времени (*позабрали, вернулся, организовался, вывезли, всплыли*).

Союзы как средство выражения универсальных логико-смысловых связей:

- союз *а* в значении противопоставления (*Роботящи ребята живут как живут, а у этих ничё нету*).

Прагматические, или ассоциативные, связи создают образ прошлого, навевают воспоминания о произошедших событиях (*колхоз, почасовая, коллективизация, коммунистический строй, раскулачивать*).

3. Коммуникативная организация текста.

3.1. В тексте преобладает информативный регистр (*Раньше то в деревне все роботящи были. Когда в колхозе были, то все роботящи, а когда самостоятельны стали, то не очень-то хотят робить. В те годы все робили, потом началась война, мужиков всех позабрали. С войны мало кто вернулся*).

3.2. Характеристика тема-рематических структур.

Тема-рематическая структура – каноническая ступенчатая. Из рематических доминант чаще всего встречается динамическая.

3.3. Средства актуализации содержания:

– в тексте преобладают простые предложения (*Теперь они сами всплыли; Сестра на медсестру училась; Лён в войну сеяли*);

– встречаются сложносочиненные (*Одно лето стали строить и дорогу делать, а потом перестройка началась*) и сложноподчиненные предложения (*Люди поняли, что денег мало, роботать плохо стали; Просто они надеялись, что еще как перестройка будет, обратно режим будет коммунистический, старьий*);

– встречаются односоставные предложения (*Упласташья весь*);

– смешение просторечной и литературной лексики (*Раньше хоть какой-то стимул, а щас. Вон кака техника, а робить не хотят. Бывало пред людьми поставят задачу, расскажут какой план. Управляющий составят план работы, делали по две да по три волны*).

Итак, лингвистический анализ текста Александра Константиновича Шмакова показал, что все используемые языковые средства направлены на раскрытие основной мысли автора – отношение к труду, осуждение ленивых, безработных односельчан. Благодаря анализу текста, можно проследить, как менялся политический строй страны, какие изменения он внес в жизнь деревни.

Необходимо отметить гендерные различия текстов. Если в текстах, созданных женщинами, актуализируется тема домашнего хозяйства, то в тексте, созданном мужчиной, – политические события и труд на полях.

Итак, произведенный анализ текстов носителей русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья показывает следующие общие особенности:

- связность текста – это свойство, которое отражает замысел текста. Замысел охватывает текст в целом (от начала и до конца), оказывая воздействие на структурные

свойства. Смысловые связи проникают в структуру текста и связывают предложения между собой. Проанализированные тексты имеют общий замысел – рассказать о своей жизни, об отношениях в семье;

– отношение говорящего к повествованию – эта особенность проявляется на лексическом и синтаксическом уровнях;

– структурное единство – соединяет в себе лексические и синтаксические категории;

– синтаксическое единство – все тексты имеют общие синтаксические особенности (преобладание простых предложений, неполные и односоставные предложения и др.).

Особенности коммуникативного воздействия и структурного единства заключаются в том, что автор пытается своим рассказом воздействовать на слушателя, используя при этом свои языковые средства. При этом единстве признаков каждый текст отличается языковой материал, т. е.

каждый носитель региональной разновидности языка, выражая свои эмоции, чувства, мысли, использует свои «овнешнители» (слова, фразеологизмы, высказывания).

1. Тарасов Е. Ф., Соснова М. Л. О формах существования текста // Речевое общение: цели, мотивы, средства. М.: Ин-т языкознания РАН, 1985. С. 30–44.

2. Сорокин Ю. А. Текст, цельность, связность, эмотивность // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М.: Наука, 1982. С. 61–75.

3. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник. М.: Флинта: Наука, 2004. 496 с.

© Штехман Е. А., 2014

УДК 81.42

А. А. Юнаковская
A. A. Yunakovskaja

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС XVIII В.: ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПЕРВОГО ЛИЦА ГОСУДАРСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ)

THE POLITICAL DISCOURSE OF THE 18th CENTURY: PRESENTATION OF THE FIRST PERSON OF THE STATE (BASED ON ARCHIVAL DOCUMENTS)

В статье рассматриваются «языковой имидж» верховного правителя России XVIII в. как части общего политического дискурса. Материалом для исследования служат копии указов, приказов, хранящихся в Центральном и региональных архивах. Цель исследования – выделить основную стратегию и приемы воздействия на массового адресата, специфику использования языковых средств для поддержания и создания составляющих представления первого лица государства.

Ключевые слова: политический имидж верховного правителя, субъект власти (властных отношений), объект власти, языковой имидж, персуазивная стратегия.

The article examines «linguistic image» of supreme governor of Russia of the 18th century as a part of general political discourse. The copies of decrees, orders, kept in central and regional archives, serve as research material. The main objective of research is to select basic strategy and methods of affecting mass addressee, specific features of the linguistic means usage for maintenance and creation of constituents of presentation of the first person of the state.

Key words: political image of the supreme governor, subject of power (the power relations), object of power, the linguistic image, persuasive strategy.

В юридической литературе государственная власть понимается как способность структурного элемента государства подчинять своей воле другие структурные элементы общества. Она состоит из ряда компонентов: субъект власти, объект власти, содержание властеотношений, режим осуществления государственной власти, ресурсы власти.

Понятие «власть» («поле власти») привлекало внимание русистов (Л. В. Балашова, В. Гайдукова, М. В. Пименова, О. В. Попова, В. Б. Семенов и др.), которые рассматривали ее компоненты на основе анализа лингвистических данных в разные исторические периоды. Л. В. Балашова к основополагающим признакам власти относит такие, как 1) «право и возможность повелевать, распоряжаться действиями, поведением кого-л.», 2) «право и возможность влиять на социальное, имущественное и др. положение кого-л.» [1, с. 10].

Достижения исследования «поля власти» позволяют анализировать его с упором на субъект власти. Поэтому возможно привлечение лингвоперсонологии, рассматривающей, наряду с другими вопрос о социальном статусе личности, и ее представлении языковыми средствами. В данном случае речь идет о «языковом имидже» (термин Е. В. Осетровой [2]). Его изучение на материале деловой сибирской письменности позволит выделить основную стратегию и приемы воздействия на массового адресата указов и приказов XVIII в., специфику использования языковых средств для поддержания и создания составляющих представления первого лица государства.

При рассмотрении структуры «языкового имиджа» с исторической точки зрения в аспекте воздействия на массового адресата можно учитывать способы подачи информации о субъекте власти языковыми средствами,

представляющими политический дискурс эпохи как определенной общественной практики, за которой стоит идеологически и социально обусловленная ментальность.

Материалом для подобного исследования служат документы, хранящиеся в РГАДА, ГУТО ГАТО, ГИАОО: это копии указов, приказов Российской империи (так называемые распорядительные документы). В результате их «распространения» в письменном виде формируется представление о первом лице государства у жителей страны (в том числе сибиряков). Это осуществляется на основе внедрения различных политических представлений, созданных первым лицом государства и правящими слоями, предназначенных для потребления гражданами страны, с использованием коммуникативной стратегии (как единого целенаправленного действия адресанта) и различных ее приемов (как частных коммуникативных ходов). Среди приемов:

1. Поддержание престижа царской власти и управляющего страной лица в сознании подданных на основе языкового оформления статуса с использованием формул титулатуры.

Прием внешнего оформления статуса управляющего страной лица свойствен предыдущим периодам и остается приемлемым для политической действительности XVIII в. Так, с середины XVII в. в «*малый царский титул*» помимо составляющих *государь*, *царь* и *великий князь* включается элемент *самодержец* (утраченный в предыдущий период). В начале XVIII в. Петр I, имеющий неограниченную власть, именуется *самовластный монарх* и *отец Отечества*, а в 1721 г. ему был поднесен титул *Император великий и отец Отечества*. В результате «титла малая» *Великий государь*, *царь всея Великия и Малыя и Белья России самодержец* меняется на *Мы*, *Петр Первый*, *император* и *самодержец Всероссийский*.

По мнению исследователей, титул *царь* воспринимался русскими правителями как равный императорскому, однако для европейского сознания титул *император* был предпочтительнее. Тем не менее признание русского императора европейскими правителями затянулось до 1764 г. В дальнейшем титул *царь* в русской действительности сосуществовал с титулом *император*. При этом Российское царство получило наименование «Российская империя». Поэтому можно говорить о том, что практика постоянного дополнения титула выполняет PR-функцию как внутри страны, так и вне ее.

2. Указание на «законность власти».

Данный прием также «работает» на доминанту имиджа верховного правителя. Наиболее важными являются такие составляющие, как *Божиею милостию* и *наследник*, говорящие о том, что царская власть – *богустановленная* и *наследственная*. Они также отражаются в общей формулировке титула первого лица (*БОЖЕЮ МИЛОСТЬЮ Мы Екатерина вторая императрица и самодержица Всероссийская* и прочая, и прочая, и прочая [3]).

3. Коррекция составляющих имиджа (образа) верховного правителя.

В XVIII в. метафора *царь-батюшка*, ведущая начало от Владимира Красно Солнышко, сменяется на *импера-*

тор-отец и *отец Отечества*, которые отражают составляющую «заботливый монарх». Так, в документах царь/император представляется в качестве защитника и отца служилых людей и народов, вошедших в состав русского государства (...*Высочайшее Вашего Императорского Величества Губернатору Чичерину повеление употребить средство о призрении погибающих востроу...* (1763 г.); *Заводы винокуреньные в безхлебных местах полезно искоренить и хлеб обратить на прокормление обывателей, но чтобы в том непретерпевали заводчики разорение, то в сем рассмотреть в Сенатской конторе...* (1763 г.) [4]).

Российские царицы/императрицы также представляли себя в приказах в качестве «заботливой матери» (*Елисавет первая утверждает контору государственного банка для дворянства... чтобы не занимали деньги под большие проценты* (1751 г.) [5]).

В данном случае используется антропоморфная метафора для обозначения верховного лица, имеющего право распоряжаться поведением, поступками и т. п. человека, влиять на его иерархическое, имущественное и т. п. положение, поощрять его, на основе аналогии с родственными связями. Для отражения верховной власти используются понятия, обозначающие носителя семейной власти (*батюшка*, *отец*). При «женском» правлении «усиливается» менее значимая ее часть – *матушка*, *мать*. Наблюдается расширение *родственной концептуальной модели власти* (термин Л. В. Балашовой [1, с. 13]) за счет «женской» составляющей семьи.

4. Проведение линии персонифицированного правления государством (*По указу Великого Государя Царя и Великого Князя Петра Алексеевича, всея Великия и Малыя и Белья России самодержца* [6], *Высочайшим Ея Императорского Величества Государыни Императрицы Елисаветы Петровны указом* [7] и т. п.). В ряде документов нет приговора царя или царицы, а стоит только отметка *чтено в Верху* (происходит так называемая локализация власти).

В указах также наблюдается употребление «сеньориального *мы*» (термин Б. А. Ларина), функционирующее в русской письменности, начиная с договора с греками, и его форм – местоимений *наш*, *наша*, *наши* при отражении субъекта власти (*Высочайше указали Мы* (Петр III. – А. Ю.) *отныне делать серебряную монету...; Мы из ВЫСОКОМАТЕРНЕЙ ВЫСОЧАЙШЕЙ нашей МИЛОСТИ... повеление; Мы нашим ИМПЕРАТОРСКИМ СЛОВОМ; Мы ЕКАТЕРИНА ВТОРАЯ... Согласно НАШЕМУ соизволению...; НАША ИМПЕРАТОРСКАЯ милость...* [8] и т. п.). Это «расширенное обозначение отправителя речи» (термин В. Е. Чернявской, [9, с. 49]). С другой стороны, возможна демонстрация принципа единства государства, центром которого является император/императрица, и общества. В данном случае используется «инклюзивное *мы*» (термин В. Е. Чернявской [9, с. 48]), объединяющее адресанта и массового адресата (от лат. *inclusivus* – включительный).

5. Отражение принадлежности новых территорий верховному правителю.

В XVIII в. Сибирь понимается как трудно пронизываемое пространство, внутри которого все учтено, определено

и должно принадлежать государю. Это государева (сеньориальная) территория (*царь Сибирский... и иных многих государств государь и обладатель/царица Сибирская... и государыня и обладательница*). За всем здесь происходящим на новых территориях наблюдало око царево.

6. Внушение установок о соблюдении экономических интересов первого лица государства или поддержании государственного имущества.

В Сибири учитывается *государева прибыль, государевы пошлыны, государева казна*. Основой дохода является *государев гостиный двор, государево винокурение и государевы кружечные дворы*. На первом месте у служилых людей всех рангов должен находиться любой *государев интерес, охрана государева хлеба, государевой пашни, государевой десятины, государевых товаров, поставка мягкой рухляди для «Казенной соболиной палаты», «Царской мастерской палаты»* и т. п.

В архивных документах, представляющих данный аспект, первоначально используются устойчивые словосочетания, содержащие «усилительный» компонент *государев*. С точки зрения деловой письменности можно говорить о стереотипном словосочетании, элементе формуляра, возникшем на основе «верхней» части текста – титулования. При этом во второй половине XVIII в. происходит замена компонента в словосочетаниях *государев* на *казенный* «государственный, принадлежащий государственной казне» (*казенный убыток, казенное имущество, казенная гоньба, казенные дощаники, казенная запашка, казенный лес, казенное крепостное сено, казенный питейный дом* и т. п.).

Изучение трудов историков и рассмотрение архивных документов позволяет смоделировать в виде таблицы основные характеристики субъекта власти, употребляемые для воздействия на объект власти (см. табл.).

Основные характеристики субъекта власти

| <i>Представление первого лица государства</i> | |
|---|---|
| <i>Основные показатели в метрополии</i> | <i>Дополнительные показатели в Сибири</i> |
| Эпохальный политический показатель | |
| Внедрение новой концепции власти (полная ответственность за свой народ (Петр I)). Усиление абсолютизма, расцвет просвещенного абсолютизма (при Екатерине II) | Наличие церковной и светской власти (с преобладанием военной составляющей) Стремление к полному управлению всеми уровнями деятельности сибирского общества |
| Централизация и унификация. | Русификация при сохранении предыдущей формы управления у местных народов |
| Господствующая идеология (политическая идея) | |
| Самодержавная монархия | Сибирь – сеньориальная территория |
| Единство нации | Интеграция сибирских народов |
| Формирование сословий и сословной законности | Включение в процесс иноземцев и инородцев (коренных народов) |
| Православие | Расширение замкнутого культурно-религиозного ареала. Переход в православие иноземцев и инородцев. |
| Ключевая функция верховного правителя страны | |
| Строгое осуществление государственной власти | Некоторая деконцентрация власти при автономности сельской местности |
| Управление страной | Милитаризация управления присоединенными территориями |
| Защита законов | Соблюдение законности с делегированием служилому сословию функции административно-политического управления и контроля деятельности общин |
| Тип верховного правителя страны | |
| Царь – традиционный лидер (получает власть законным путем, основанным на традиции ее передачи (легальное господство)) | |
| Модель имиджа верховного правителя страны | |
| «Внешняя своя», созданная царем и правящими слоями, предназначенная для потребления гражданами страны | Внедряется через ступени сибирской администрации и сибирского духовенства как носителей информационной коммуникации |
| Имиджевые характеристики верховного правителя страны | |
| Божию милостью наследник, Самовластный монарх, Верховный правитель, Член общности (с особым статусом), Защитник («император-отец» / «императрица-мать»), Покровитель | В том числе служилых людей и народов, вошедших в состав российского государства. Особое отношение к инородцам |

Законность власти, традиционность ее передачи, данность богом формируют представление о едином центре власти и его главном представителе, обязывают повиноваться верховному правителю подчиненных ему (в том числе помогающим ему в управлении страной). При этом подчиненные воспринимаются как лично обязанные царю. С другой стороны, присутствует ответственность перед ними, преобладающая при Петре I и сокращающаяся в дальнейшем.

Анализ указов и приказов позволяет говорить о том, что наблюдается целенаправленное воздействие на когнитивную систему мировосприятия массового адресата с помощью персуазивной стратегии (от лат. *persuadere* – 1) убеждать, внушать, 2) побуждать, склонять). В зависимости от цели написания персуазивных текстов последние делятся на две группы. Это распорядительные документы, основной целью которых являются: 1) внушение-убеждение (при вступлении на престол); 2) внушение-напоминание (в процессе правления) для прогнозирования и моделирования социального поведения массового адресата (объекта власти). В результате формируется идеология самодержавной монархии (абсолютизма) на основе восприятия распорядительных документов как основных средств распространения информации. В них представляется когнитивная модель имиджа верховного правителя, состоящая из основы («персуазивной доминанты» (термин В. Я. Чернявской)), которая в указах, приказах представлена именем (*царь, император, царица, императрица, самодержец, самодержица*). В текстах его усиливают составляющие, выраженные именем (*батюшка, отец, матушка, мать*), прилагательным (*государев, казенный*), глаголом (*(мы) указали делать, делать серебряную монету, утверждаю* и т. п.), словосочетанием (*великий князь, самовластный монарх, великий император*). Она поддерживается политическими ключевыми словами эпохи (*самодержавная монархия, православие, сословная законность, централизация, унификация, русификация* и т. п.).

Архивные тексты при сохранении понятия *царская власть* отражают «обновление» политических формулировок (ключевых слов и словосочетаний эпохи): это изменение *царь-батюшка* на *отец Отечества, император-отец, царица-матушка* на *императрица-мать, государев* на *государственный* и *казенный*. При этом при Петре I активно внедряют слова *политика* (от греч. *politike* – государственные или общественные дела), *император* (от лат. *imperator* – повелитель).

К персуазивным средствам делового текста также относится использование графического выделения (разного шрифта) при отражении «царской» темы.

Исторические документы также позволяют увидеть и подчиняющуюся сторону (совокупный объект власти), для которой в XVIII в. определяющей являются установка о том, что надо *служить не ради чести и славы своей, а в интересах государства Российского, приносить пользу интересам... императорского Величества* [10]. Это связано с тем, что в петровское время в общественном сознании на первое место выходит *государство*, которое предстает как личность высшего порядка [11, с. 43],

поэтому часть из первых официальных первопоселенцев можно отнести к «государственникам» (Д. Я. Резун).

Анализ исторических документов показал, что часть объекта власти, представленного различными слоями населения (как приближенных к власти, так и отдаленных от нее), не подвержена «полному» воздействию проводимой стратегии подчинения: наблюдается как принятие предлагаемых «условий» для служения только государству, так и создание собственного «варианта», при котором возможно было приносить пользу себе.

В случае несоблюдения интересов верховного правителя и государства в ряде сфер происходит отделение «своих», преданных ему, от «чужих», приносящих вред ему. При этом отступления от деятельности *на государя*, определяются как воровство. В документах отмечаются *фальшивые монетки (денежные воры)*, лица, занимающиеся *воровским винным курением (тайным корчемством)*, уменьшающие *питейные сборы* в казну, *торговцы «украдом» ценной рухлядью*, не являя ее в городах [12]. Также в архиве хранится «*Запрет на вывоз соли из «заповедных» мест в великороссийские города и уезды*» (1755 г.) и т.п. [13], говорящий о продаже соли без уплаты налога в казну. Очевидно, что часть официальных и неофициальных первопоселенцев можно отнести к «антигосударственникам».

Анализ документов позволяет говорить о том, что на новых территориях «внедрялась» социальная структура, сложившаяся в европейской России. При ее утверждении используется целенаправленное воздействие на объект власти. Это происходит за счет а) утверждения или укрепления в его сознании авторитета носителя законной высшей власти; б) применения персуазивной стратегии и ее приемов; в) использования языковых средств, имеющих определенную специализацию и т. п. Выбор основы имиджа («персуазивной доминанты» (термин В. Я. Чернявской)) и его составляющих определяются основной целью мировоззренческого воздействия, в результате которого массовым адресатом присваиваются определенные политические реалии и их оценки, формирующие тип его поведения, отражающего «идеальное» коллективное сознание. При этом наблюдается проявление ряда отступлений от общероссийского стандарта социального поведения. В результате формируется оппозиция, отражающая социальное поведение: воспринимающие и не воспринимающие политические установки (*государственники* и *антигосударственники*). В первом случае имеет место осознанное участие «я» субъекта внушения в процессе воздействия, во втором случае происходит «отторжение» внушаемых идей (В. М. Бехтерев [14], В. Е. Чернявская [9] и др.). В последнем случае наблюдаются проявления нового типа поведения человека на осваиваемых территориях – «*приносить пользу себе*».

Воздействие на воспринимающее массовое сознание осуществляется на основе языкового формулирования. Основой политического сознания XVIII в. для «своих» является повиновение верховному правителю. Его основа создается под контролем самого верховного правителя, существующих эпохальных требований, что исключает коммуникативную игру с их содержанием.

Итак, рассмотрение архивных документов позволяет изучать российский политический дискурс с исторической точки зрения, увидеть содержание властеотношений определенного периода, выявить основу языкового имиджа верховного правителя, закономерности его позиционирования, используемую основную стратегию воздействия на объект власти и ряд ее приемов.

Полученные результаты могут использоваться для исторического анализа применения политтехнологий с целью персуазивного воздействия и получения желаемого результата, формирования «поля власти» языковыми средствами.

1. Балашова Л. В. Властные структуры сквозь призму социоморфной литературной и сленговой метафоры (сопоставительный аспект) // Политика в зеркале языка и культуры. М.: ИЯ РАН, 2010. С. 10–18.

2. Осетрова Е. В. К определению понятия «языковой имидж» // Язык и социальная динамика: в 2 ч. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2012. Ч. 1. С. 78–85.

3. Государственный исторический архив Омской области (ГИАОО). Ф. 67. «Войсковое хозяйственное правление Сибирского казачьего войска».

4. ГИАОО. Ф. 366. «Личный фонд Г. Е. Катанаева: выписки из архивных материалов». Д. 59. Л. 3, 6.

5. ГИАОО. Ф. 67.

6. Российский государственный архив древних актов (РГАДА). Ф. 214. «Сибирский приказ». Д. 1397. Л. 1.

7. ГИАОО. Ф. 366. Д. 2.

8. ГИАОО. Ф. 67. Л. 21, 50, 51, 51об, 53, 300.

9. Чернявская В. Е. Дискурс вати и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: Флинта: Наука, 2006. 136 с.

10. ГИАОО. Ф. 366. Д. 59.

11. Бицилли П. М. Избранные труды. М.: Наследие, 1996. 710 с.

12. РГАДА. Ф. 214.

13. Государственное учреждение Тюменской области. Государственный архив тюменской области. Ф. И-47. «Тюменская воеводская канцелярия».

14. Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни. СПб: Изд. К. Л. Риккера, 1903.

© А. А. Юнаковская, 2014

ИСТОРИЯ



Дроботенко Ю.Б.

*Вузовская профессиональная подготовка
учителей: 1917–1941 гг.*

Михеев А.П.

*Дисциплинарные наказания заключенных
в Тобольском временном военно-каторжном отделении
(1868–1876 гг.)*

Чуркин М.К.

*Имперский проект колонизации Сибири
(вторая половина XIX – начало XX вв.):
аграрное освоение или социокультурная
инкорпорация?*

**ВУЗОВСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ: 1917–1941 гг.**

В статье рассматривается вузовская профессиональная подготовка учителей в период 1917–1941 гг. Автор описывает вузовскую профессиональную подготовку учителей в контексте развития профессионального образования, обусловленного влиянием социально-экономических и общественно-политических процессов того времени. Материал статьи структурирован следующим образом: исторический контекст развития профессионального образования; характеристика системы профессионального образования; педагогическое образование и требования к профессиональной подготовке педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная подготовка в вузе, профессиональная подготовка учителей.

**VOCATIONAL TEACHERS' TRAINING
AT UNIVERSITY: 1917–1941**

The article describes the system of vocational teachers' training at university in 1917–1941. The author shows the evolution of this notion in the context of vocational education development under the influence of socio-economic and socio-political processes of that time. The article is structured in accordance with the following aspects: historical context of vocational education development; the characteristics of the system of vocational education; teachers' training education and requirements to vocational teachers' training at university.

Key words: vocational education, vocational training at university, vocational teachers' training at university.

Развитие высшего профессионального образования обусловлено социокультурными изменениями в обществе, а именно влиянием происходящих в обществе социально-экономических и общественно-политических процессов [1, с. 43]. Г. И. Ханин, известный в России экономист и эксперт во многих вопросах развития современного общества, считает, что в развивающейся сейчас бурной дискуссии о состоянии и перспективах высшего профессионального образования в России слабо представлена его взаимосвязь с развитием всего общества и теми процессами, которые в нем происходят. Существующие исследования по истории высшей школы именно эту связь выявляют слабо [2].

Подготовка специалистов в области образования всегда вызывала большой интерес и исследовалась во многих аспектах: методология и теория развития личности педагога, профессиональная подготовка учителя, роль и место педагога в обществе, тенденции в современном развитии системы подготовки учителя и т. д. [3, с. 57].

Понятие профессиональной подготовки тесно связано с понятием профессионального образования, а процесс осмысления понятия профессиональной подготовки отражает особенности этапов становления профессионального образования в разные исторические эпохи.

Хронологические рамки статьи охватывают период от Октябрьской революции 1917 г. до начала Великой Отечественной войны 1941 г. Именно в эти годы происходило становление советской системы профессионального образования, складывались традиции подготовки квалифицированных кадров в вузе.

Это чрезвычайно противоречивый и неоднозначный период истории нашей страны. После Октябрьской революции стала очевидна необходимость реформирования образования, приведения его в соответствие с новыми социально-экономическими требованиями. Первое Советское правительство осознавало ключевую роль образования в стране, население которой в основной массе было

безграмотным. Первым управленческим органом новой революционной системы образования стали созданные 9 ноября 1917 г. Государственная комиссия по просвещению и Отдел профессионального образования, взявший контроль над всеми профессиональными школами (государственными, ведомственными и частными, независимо от форм, методов обучения и содержания предоставляемого образования). Также все учебные заведения, являвшиеся ранее духовными, были отделены от церкви и преобразованы в светские, произошла национализация всех типов учебных заведений.

Очень важно то, что Советская власть с самого начала создавала единую государственную систему образования и подготовки кадров, планируя ее развитие и совершенствование в соответствии с потребностями и возможностями страны. В условиях планового социалистического хозяйства это было серьезнейшим преимуществом [4].

26 декабря 1919 г. В. И. Ленин подписал закон, в соответствии с которым все граждане в возрасте от 8 до 50 лет должны были научиться читать и писать. В последующем большой вклад в расширение доступности образования внесла принятая в 1936 г. Конституция СССР, провозгласившая равное право всех граждан на образование.

«Массовость» и «доступность» стали ведущими принципами построения новой системы образования. «Качество» и «уровень» – отошли на второй план.

Сильно изменился состав учеников школ и студентов вузов. Вот как описывает в своей статье В. Л. Матросов студентов вузов того времени: «В аудитории пришла крестьянская и рабочая молодежь. Лица молодых людей, впервые «приобщившихся» к культуре и образованию, вселяли оптимизм, хотя многие не имели среднего образования, а только курсы рабфака, что не могло не сказаться на учебном процессе. Но зато первые послереволюционные поколения студентов пришли в вуз не с пустым багажом, а с привычкой и любовью к труду, жизненной ос-

новательностью, силой воли и склонностью к правдоискательству. Эти качества молодежи из социальных низов, помноженные на подвижнические усилия старой профессуры приобщить выходцев из народа к миру знаний, дали свои результаты. Представители новой интеллигенции внесли свой вклад в отечественную науку и культуру, который хорошо известен и неоспорим» [5, с. 7–8].

Период 1920-х гг. называют временем «педагогического ренессанса», когда в условиях радикальных изменений всей системы образования, обсуждалось множество идей, проектов, петиций, записок, предложений по реформированию отечественного образования, отражавших общественные требования в этой области [6, с. 21]. Идеи реформирования опирались на гуманистические и рационалистические позиции, которые содержал в себе марксизм, на веру в свободное развитие личности и в свободное творчество масс. «Высшей ценностью в социалистическом обществе останется личность», – писал в 1918 г. первый нарком просвещения А. В. Луначарский.

После шквала новых идей, навешанных революцией, активного поиска новых ценностей и идеалов, сталинские акции 1930-х гг. попросту стерли с лица образования то, что было внесено в него в 1918–1920-х гг. Проведенная в образовании контрреформа помогла тоталитарной власти решить три основные группы задач: 1) идеологические и политические; 2) задачи подготовки кадров для решения проблем «догоняющего развития» России (в частности, кадрового обеспечения процессов индустриализации, коллективизации, культурной революции); 3) «педагогическое обеспечение» изменившегося курса образовательной политики государства [6, с. 40–47].

А уже к 1937 г. подросло молодое поколение, подготовленное к восприятию необходимости решительной борьбы с «врагами народа». Репрессии, начавшиеся в 1937 г., захлестнули сферу образования, что чрезвычайно пагубно сказалось на кадровом составе всей системы образования.

Кроме того, к началу 1940-х гг. «огосударствленная» экономика страны лишалась многих внутренних ресурсов своего роста. Это ужесточило, с одной стороны, нагрузку на все общество, вызываемую индустриализацией. А с другой – неизбежно толкало саму экономику на путь экстенсивного развития, которому свойственно увеличение объемов производства за счет количественных факторов экономического роста: дополнительного привлечения рабочей силы, расширения посевных площадей, увеличения добычи сырья, строительства новых объектов. Возможности экстенсивного пути развития всегда ограничены наличием природных и трудовых ресурсов [7, с. 67], что вскрыло острую нехватку квалифицированных кадров во всех сферах общества.

Ломка старой дореволюционной системы профессионального образования в условиях военной интервенции, гражданской войны и общей хозяйственной разрухи привела к поиску новых форм подготовки квалифицированной рабочей силы, централизации руководством дела профобразования, началу преобразования профессиональной подготовки на принципах «новой педагогики социализма». Объявлялось, что новое профессиональное образование не должно носить характера ремесленни-

чества, а должно основываться на общих и технических знаниях, а также базироваться на соединении обучения с производственным трудом [8].

Таким образом, к концу 1920-х гг. в стране сложилась следующая система профессионального образования: профшколы, школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), учебно-производственные мастерские на базе школы I ступени (начальной школы); индустриальные, сельскохозяйственные, педагогические и другие техникумы на базе семилетней школы; вузы на базе девяти- и десятилетней школы [9, с. 133].

Несмотря на общий успех кампании по преобразованию системы образования, реализация ультралиберальной реформы высшей школы имела плачевные результаты: срок обучения в вузах сократился до 3–3,5 лет, лекционные занятия были сведены к минимуму и заменены семинарами, где использовались самые авангардные педагогические технологии, упор делался на самостоятельную работу студентов, вместо экзаменов и зачетов была введена система баллов, начисляемых за изученный предмет, упразднены все степени и звания. Все это привело к тому, что вузы не могли обеспечить развивающуюся промышленность и народное хозяйство высококвалифицированными специалистами, в школах ФЗУ происходило постепенное отставание подготовки квалифицированных кадров от потребностей народного хозяйства.

В последовавший за этим период индустриализации и коллективизации 1930-х гг. резко расширяется сеть профессиональных учебных заведений, в том числе и вузов. Сталин особо обращает внимание на профессиональное образование и требует интенсивнее «выковывать новые кадры большевиков – специалистов по всем отраслям знаний. Учиться, учиться, учиться упорнейшим образом – такова теперь задача» [10].

Если в начале XX в. в стране действовало 105 высших учебных заведений с общим числом обучающихся в 127,4 тыс. человек, то к 1940 г. количество вузов увеличилось почти вдвое, а контингент студентов – в 7 раз [11, с. 146–149]. Отличительными характеристиками высшей школы того времени становятся: одноуровневая система, срок обучения – 5 лет, восстановление ученых степеней и званий, ввод лекционных, семинарских занятий и экзаменов, пятибалльная система оценки и зачетные книжки, принятие общесоюзных учебных планов и программ, начало новой государственной системы планомерной подготовки квалифицированных кадров. Изменения происходят поэтапно, и свой классический вид советская высшая школа приобретает уже к концу 1960-х – началу 1970-х гг.

Формировавшаяся в рамках складывающегося административного управления система советских учебных заведений, в том числе и профессиональных, отличалась единообразием содержания и методов обучения, крайней политизацией и идеологизацией, унификацией форм воспитательного воздействия, приоритетом коллективистского воспитания над индивидуальным развитием личности, тоталитарными методами руководства и управления, отсутствием подлинной самостоятельности и общественно-го самоуправления учащихся и студентов [12, с. 138].

Период с 1917 – начало 1930-х гг. примечателен тем, что состав учительской интеллигенции мало чем отличался от дореволюционных времен. В школах и вузах продолжали работать лучшие педагогические и научные кадры страны. Массовые репрессии конца 1930-х гг. опустошили кадровый корпус всей системы образования, круто снизили ее интеллектуальный и нравственный потенциал.

В попытках решить проблемы «догоняющего развития» в профессиональном образовании производится выборочная модернизация, прежде всего направленная на обеспечение потребностей госаппарата, обороны и индустриализации страны в ущерб многим другим ее нуждам. В государстве, выбравшем экстенсивный путь развития, соответствующим образом выстраивается и система профессиональной подготовки кадров. Массовизация и экстенсивное развитие требовали от техникумов и вузов расширения контингента выпускников и повышения уровня знаний. При этом акцент, несмотря на огромный удельный вес политизированных учебных дисциплин, делался на прикладных аспектах подготовки [6, с. 40–47].

Индустриальное развитие экономики в предвоенные годы, выявившее серьезную нехватку квалифицированных кадров, привело к кардинальным шагам по решению этой проблемы. В октябре 1940 г. создается система Государственных трудовых резервов, направленная на ежегодную подготовку для промышленности, строительства и транспорта страны от 800 тысяч до 1 млн квалифицированных рабочих. Подготовка рабочих в системе трудовых резервов началась 1 декабря 1940 г., первый выпуск был запланирован на май 1941 г. За 1940 г. в системе профессионально-технического образования было создано более 1,5 тысячи учебных заведений, еще 500 школ ФЗО открылись в начале 1941 г. [13].

Таким образом, накануне Великой Отечественной войны, в стране появилась государственная система подготовки профессиональных рабочих кадров, учащиеся и выпускники которой в тяжёлые военные годы заменили призванных на фронт кадровых рабочих.

Система профессионального образования данного периода работала на подготовку рабочих кадров для промышленного сектора страны, а основными требованиями к профессиональной подготовке являлись знания, умения, навыки, которые позволили бы работать на производстве. Понятие «профессиональная подготовка» относилось преимущественно к подготовке рабочих кадров.

Для строительства советского государства одной грамотности было недостаточно: необходимо было «громное повышение культуры». Молодому государству, строившему грандиозные планы социально-экономического и культурного прогресса и в то же время остро нуждавшемуся в инженерах, технологах, строителях, транспортниках в сложившихся условиях разрухи, голода, нищеты и неграмотности предстояло заново создать всю систему подготовки профессиональных кадров. Особая роль в этом процессе отводилась подготовке учителей. Именно учительство представляло собой силу, способствующую распространению идеологии, подготовке необходимых специалистов и развитию народного хозяйства.

Видные государственные деятели того времени В. И. Ленин, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, М. Н. Покровский, Л. Д. Троцкий, Н. И. Бухарин, Л. Б. Каменев, А. С. Бубнов и другие хорошо понимали роль учительства в обществе и стремились привлечь его на сторону революции. А. В. Луначарский, будучи в то время народным комиссаром просвещения, обращаясь к учителям и называя образование «третьим фронтом» (после военного и хозяйственного), изложил основные принципы и стратегические задачи в области народного образования. Он говорил о поддержке разнообразных форм культурно-просветительской деятельности учителей, о необходимости демократизации народного образования, учета местных и национальных особенностей населения в ходе просветительской работы и т. п. [12, с. 137].

Цели и содержание профессиональной подготовки педагогов были значительно пересмотрены, на первый план выдвинулось формирование личности, способной удовлетворить потребность общества в реализации коммунистического нравственного идеала [14, с. 52].

Постепенно происходит становление единого процесса профессионально-педагогической подготовки, которая шла по двум направлениям: переподготовка дореволюционных и подготовка новых педагогических кадров. Данная система обуславливалась соответствующими партийными документами, например разъяснениями В. И. Ленина сотрудникам Наркомпроса. В соответствии с партийными постановлениями в Наркомпросе создается специальный отдел подготовки учителей, а все учительские институты, дававшие среднее образование, переходят в разряд высших учебных заведений. К 1920 г. насчитывалось уже около 60 институтов народного образования, некоторые из них перешли в разряд педагогических факультетов университета [14, с. 55].

Внимание было обращено на подготовку учителей для школ, включая фабрично-заводские семилетки и школы крестьянской молодежи. Учителя были нужны и для профессиональных учебных заведений и рабочих факультетов (рабфаков) при вузах.

Таким образом, в 1920-е гг. в РСФСР сложилась следующая система педагогического образования: педагогические техникумы (с 1937 – педагогические училища), педагогические институты и университетские педагогические факультеты. Педагогические институты и педагогические факультеты университетов, как правило, имели отделения социального воспитания, подготовки преподавателей техникумов и политико-просветительные. Один из первых крупных советских педагогических вузов – Академия коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской, в которой были заложены основы советской системы педагогического образования. В 1918 г. на базе Высших женских курсов В. И. Герье создан Московский 2-й университет, в Петрограде – Государственный педагогический институт (Ленинградский педагогический институт им. А. И. Герцена).

В 1930-е гг. в Москве открылись городской (впоследствии им. В. П. Потёмкина) и областной педагогические институты (Московский областной педагогический институт им. Н. К. Крупской и Высший коммунистический институт просвещения). Педагогические факультеты при

университетах открываются во Владивостоке, Воронеже, Иркутске, Нижнем Новгороде, Перми, Ростове-на-Дону, Саратове, Казани и других городах, возникает значительное число различных педагогических курсов, в том числе высших [15, с. 105].

Кроме того, появились трехлетние индустриально-педагогические и агропедагогические институты, которые выпускали специалистов широкого профиля по нескольким циклам предметов (общественно-экономический, физико-технический, естественно-технологический циклы). В 1934 г. агропединституты были реструктурированы в педагогические институты, а инженерно-педагогические институты к 1941 г. были распушены.

Профессионально-педагогическая подготовка в новообразованных институтах носила узкоспециализированный характер, соответствующий подготовке учителя-предметника. Собственно педагогическая составляющая практически отсутствовала [16].

Необходимо отметить, что большое значение для понимания процесса организации профессиональной подготовки педагогических кадров имело активно и массово развивающееся общественно-педагогическое движение [17, с. 23]. Наиболее распространенной формой были всевозможные учительские съезды, на которых разрабатывались основные пути реорганизации школьного и университетского образования. Один из первых всероссийских учительских съездов состоялся еще в апреле 1917 г. Результатом многих съездов стала разработка для университетов и институтов таких лекционных курсов, как педагогика, экспериментальная педагогика и трудовая школа, новейшие течения педагогической мысли по вопросам реформы школы, новейшие течения педагогики, родительские организации в школе, самоуправление учащихся в современной трудовой школе, история педагогических учений, воспитание и обучение в настоящем и прошлом, психология детского возраста, психология ребенка, общая и педагогическая психология.

К 1930-м гг. наметился новый поворот просветительской общественности к университетскому педагогическому образованию. Так, М. М. Рубинштейн выступил против сужения образования до методико-педагогического уровня. Им была выдвинута мысль о необходимости широкого научного образования учителей, дающего возможность преподавания нескольких предметов одним учителем, что стало возможным в университете. Также А. В. Луначарский отмечал необходимость универсализма в подготовке педагогических кадров, указывая на то, что осмысление педагогической деятельности возможно только с глубоким знанием науки [18, с. 61].

В связи с этим ЦК ВКП(б) выделяет гуманитарные специальности университетов в самостоятельные институты, а постановлением «О целевых установках университетов» в апреле 1931 г. принимает решение о расширении сети университетов и укреплении их базы. Задачей университетов становится профессиональная подготовка кадров для научно-исследовательских учреждений, для работы в вузах и втузах высококвалифицированных работников для самостоятельной научно-исследовательской деятельности и преподавательской работы. Включение студентов

в научную работу позволяло оставлять при кафедрах вузов лучших из них. А с 1920-х гг. в университетах приобрели популярность студенческие научные кружки, которые стали достаточно существенным дополнением к учебному процессу [19, с. 102].

Полемика вокруг статуса университета закончилась к 1934 г., когда были приняты первые типовые учебные планы, которые делали акцент на преподавании общенаучных и общетеоретических дисциплин с обязательной специализацией, начиная с третьего года обучения. К 1936 г. была определена номенклатура университетских специальностей, а самому университету был возвращен статус учреждения, в котором осуществлялась подготовка специалистов по общенаучным дисциплинам, а также педагогов.

Тем не менее к середине 1930-х гг. возникло острое противоречие между предполагаемой направленностью университетов подготавливать учительские кадры и тем, что происходило на самом деле: например, из выпускников МГУ 1938 г. в школе стали работать только 17 %, по сравнению с 55 % в промышленности и 10 % в сельском хозяйстве [20, с. 306]. И только открывшиеся в 1934 г. исторические факультеты в МГУ и ЛГУ и в 1937 г. филологический в ЛГУ стали целенаправленно осуществлять планомерную подготовку профессиональных педагогических кадров. В связи с этим встал вопрос о пересмотре целей, задач и содержания университетской педагогической практики, которой отводилась весьма важная роль в формировании будущих специалистов. Студенты университетов направлялись в школу для совершенствования практических умений и навыков в должности учителя, а также для облегчения учительского труда. Университетская педагогическая практика ставила целью ознакомление студентов с первоначальными практическими навыками в области преподавания тех или иных дисциплин в средней школе, а также ознакомление с общими вопросами школьной воспитательной деятельности. Таким образом, педагогическая практика в университетах становилась последним и заключительным звеном после теоретического курса педагогики и методики в процессе формирования педагогических кадров для школ. Другими словами, «педагогическая практика перестала быть в университете придатком к учебным планам, превратившись в звено в деятельности университетов по формированию специалистов» [20, с. 432].

В конце 1930-х гг. на фоне общей нехватки педагогических кадров для школ и других образовательных учреждений во многих университетах страны было введено заочное обучение, которое еще очень долгое время не давало ожидаемого эффекта. Положение с педагогическими кадрами продолжало оставаться достаточно трудным, так как заочная система не обслуживала огромное количество учителей, нуждавшихся не только в повышении квалификации, но и просто в первоначальном психолого-педагогическом обучении. Основными отрицательными чертами заочного университетского образования того времени считались: неуспеваемость, большой отсев студентов, несовершенство учебных планов и программ, недостаточная обеспеченность учеб-

никами и методическими пособиями, нехватка навыков самостоятельной работы [14, с. 67].

В предвоенные годы широкому обсуждению подвергся вопрос о профиле готовящегося в стенах университета специалиста: предлагалось «расширить педагогическую практику, рационально сочетать педагогическую и научную подготовку, ввести дополнительно новые предметы в помощь студентам для подготовки к школьной работе». Многие исследователи говорят о необходимости вовлечения студента во внеклассную работу школы вместе с проведением уроков и их контролем со стороны преподавателей. И, обобщая ведущие дискуссии, уже в послевоенные годы в университетской образовательной политике ставится вопрос о создании кафедр педагогики с целью суммирования опыта разных факультетов по подготовке педагогических кадров и создания единого учебного плана по педагогической практике.

Дополнительную трудность в понимании профессиональной подготовки педагогических кадров представляет тот факт, что наблюдалась общая направленность к разделению функций университетов и педагогических институтов.

В традициях русского образования уже два столетия было мирное сосуществование двух институциональных моделей высшего педагогического образования: «университетской» и «специализированной».

Всероссийская конференция по педагогическому образованию 1924 г. признала обе базовыми моделями высшего педагогического образования. В 1930-е г., когда система подготовки учителей была полностью взята под контроль государства, ситуация повторилась [16].

Если педагогические вузы готовили учителей в основном для младшей ступени школ, то университеты подготавливали специалистов для 5–10 классов. До 80 % выпускников филологических, исторических, географических, биологических факультетов и не менее 60 % выпускников физико-математических и химических факультетов направлялись в школы [14, с. 33]. И это несмотря на то, что в университете существовала своя специфика психолого-педагогической подготовки будущих учителей: в содержании университетского образования на психолого-педагогический цикл дисциплин приходилось в 2–3 раза меньше времени, чем в любом педагогическом институте, а педагогическая практика и чтение лекций по педагогике были не на всех факультетах. Помимо этого, в различных университетах сокращался курс педагогических дисциплин по причине незначительного числа выпускников, идущих в школу по данным специальностям. И хотя содержание программ по педагогике было практически идентичным, в университетском курсе объем предлагаемых знаний был значительно меньше. Психология, к примеру, приспособилась к специфике факультета через создание новых курсов типа «Психология и кибернетика», «Социальная психология», «Психология речи», а о курсе педагогической психологии не было и речи. В связи с этими недостатками педагогической подготовки кадров вновь намечается тенденция создания педагогических отделений на факультетах университетов.

Структура дисциплин общепедагогического характера в большинстве педагогических институтов имела следую-

щий вид: история педагогики, педагогика, педология, методики преподавания отдельных учебных предметов.

В начале советского периода исследователи выделяют четыре основных этапа реорганизации системы высшего образования, что сказалось непосредственным образом и на профессиональной подготовке студентов педагогических специальностей:

1) 1917–1920 г., когда шел поиск целей, задач, принципов реформы высшего образования, включая педагогическое образование;

2) 1921–1927 г. связаны с пролетаризацией вузов и поиском активных методов обучения;

3) 1928–1932 г. следует считать временем перегибов в образовательной политике;

4) 1932–1938 г. характеризуются уточнением целевых установок, отбором методов преподавания, выработкой режима, созданием планов и программ и завершением реформ [17, с. 58].

В целом, в первой половине XX в. советская образовательная система отличалась высоким профессиональным уровнем, однако секторы науки и образования оказались разделены. На образовательные учреждения, включая вузы, была возложена образовательная функция подготовки профессиональных кадров – «умелых» специалистов для сектора производства. В то время как наукой занимались преимущественно научно-исследовательские институты. Также этот период примечателен тем, что складывается система педагогического образования и это, в свою очередь, поднимает ряд вопросов относительно структуры и содержания профессиональной подготовки педагогических кадров и требует теоретического осмысления накопленного эмпирического материала.

1. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 324 с.

2. Ханин Г. И. Высшее образование и российское общество. URL: http://www.econom.nsc.ru/eco/arhiv/ReadStatiy/2008_09/Hanin/

3. Кочурина С. А. Учительские институты Западной Сибири и их роль в подготовке педагогических кадров (1902–1920 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Томск, 2005. 302 с.

4. СССР – вопросы и ответы: «Как в СССР решалась проблема подготовки квалифицированных кадров?». URL: <http://www.krkrprf.narod.ru/rubriki/ussr/questions/44.htm>

5. Матросов В. Л. Московский педагогический государственный университет // Высшее образование в России. 1993. № 3. С. 5–13.

6. Днепров Э. Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. М., 2006. Т. 1. 533 с.

7. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М., 1999. 479 с.

8. Декрет СНК РСФСР «Об учебной профессионально-технической повинности» от 29 июля 1920 г. // СПС «КонсультантПлюс».

9. Рябов В. М. Становление и развитие отечественного профессионального образования // Вестник Брянского государственного технического университета. 2006. № 1 (9). С. 129–135.

10. Сталин И. В. Речь на VIII съезде ВЛКСМ // Сталин И. В. Соч.: 16 т.; Правда. 1928. 17 мая. № 113.

11. Татур Ю. Г. Образовательная система России: Высшая школа: монография / Исслед. центр проблем качества подготовки спец-тов. М.: 1999. 278 с.

12. Арасланова А. А. Управление качеством высшего профессионального образования на основе формирования региональных образовательных кластеров. М.: РИОР: ВСГАО, 2011. 316 с.

13. Гарбуз О. Кадры решили все // Советская Россия. 2010. 30 сентября. URL: <http://www.sovross.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=58521>

14. Беспалова Н. В. Особенности подготовки педагогических кадров в университете: дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2003. 225 с.

15. Большая советская энциклопедия: в 30 т. М.: Советская энциклопедия, 1975. Т.19.

16. Дискуссионный клуб Министерства образования и науки РФ. Становление и развитие педагогического образования в России. 2011. 2 декабря. URL: <http://www.club.mon.gov.ru/articles/42>

17. Адамский А. И. Общественно-педагогическое движение в отечественном образовании в 1980-90-е гг.: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 196 с.

18. Руднева Т. И. Формирование основ педагогического профессионализма у студентов университета: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996. 421 с.

19. Высшая школа и научно-педагогические кадры Сибири: сб. науч. тр. Новосибирск: Наука, 1980. 368 с.

20. Чанбарисов Ш. Х. Формирование советской университетской системы (1917–1938 гг.): дис. ... д-ра ист. наук. Уфа, 1973. 547 с.

© Дроботенко Ю.Б., 2014

УДК 94(571.1)

А. П. Мухеев
А. Р. Mikheyev

ДИСЦИПЛИНАРНЫЕ НАКАЗАНИЯ ЗАКЛЮЧЕННЫХ В ТОБОЛЬСКОМ ВРЕМЕННОМ ВОЕННО-КАТОРЖНОМ ОТДЕЛЕНИИ (1868–1876 гг.)

В статье рассматриваются правовые основания дисциплинарных наказаний, а также практика их осуществления в военно-каторжном отделении Тобольска. Особое внимание уделяется их главному элементу – телесным наказаниям каторжных заключенных.

Ключевые слова: пенитенциарная преступность, Тобольское военно-каторжное отделение, тюремный режим, дисциплинарные наказания, телесные наказания.

DISCIPLINARY PUNISHMENT OF PRISONERS IN TOBOLSK TEMPORAL MILITARY PENAL SERVITUDE DIVISION (1868-1876)

This article is devoted to legal foundation of the disciplinary punishment and its implementation in Tobolsk military penal servitude division. Special attention is paid to the main element – corporal punishment of prisoners.

Key words: penal crime, Tobolsk military penal servitude division, prison regime, disciplinary punishment, corporal punishment.

Нарушение каторжными заключенными тюремного режима влекло применение к ним мер дисциплинарного воздействия со стороны надзорных органов. Ко времени организации каторги в Тобольске, начало которой было положено созданием в 1868 г. временного военно-каторжного отделения¹ [1, с. 48–53], в обширном ссыльно-каторжном хозяйстве империи схема дисциплинарной ответственности арестантов в общих чертах уже сложилась. Сформировался своеобразный перечень дисциплинарных наказаний, предусмотренный правилами содержания. Основными из них являлись: лишение про-

гулок, переписки, права чтения разрешенной литературы, наложение запрета на распоряжение заработком, и самые суровые, – карцерное заключение и телесные наказания. Впрочем, и этот перечень не имел тогда еще окончательного унифицированного характера. Это произойдет позднее, в ходе тюремных преобразований последней четверти XIX в., когда возникнет необходимость в новом порядке регламентации деятельности каторжных тюрем, в том числе и в вопросах дисциплинарных наказаний.

Наиболее заметные изменения коснулись самой архаичной их части – телесных наказаний. До этого их широкое распространение, обусловленное внутренними причинами развития русской государственности [2, с. 121], стало приходиться в несоответствие с массовым осознанием их вреда. В течение всего XIX в. устойчивой тенденцией стало законодательное сужение области их применения с одновременной отменой наиболее одиозных

¹Заметим, что в 1876 г. отделение было реорганизовано и переведено в Усть-Каменогорск, а годом раньше инициатива в преобразовании здешней каторги перешла к гражданскому ведомству. В течение трех лет МВД при содействии местных властей в Тобольске были образованы три каторжные тюрьмы, под которыми впредь и понималась Тобольская каторга.

болезненных телесных кар. Сначала был отменен кнут. Произошло это знаменательное событие в 1845 г. Новое Уложение о наказаниях уголовных и исправительных поставило его под полный запрет. Тогда же юридическое оформление получила и практика замены телесных наказаний. Так, наказание плетью для осужденных военными судами заменялось шпицрутенами [3, с. 610]. Еще более значительные перемены в практике телесных наказаний произошли за пять лет до создания в Тобольске первой каторжной тюрьмы. Законом от 17 апреля 1863 г., который имел полное название «О некоторых изменениях в существующей ныне системе наказаний уголовных и исправительных», отменялись тяжчайшие из оставшихся телесных наказаний – шпицрутены, наложение клейм и штемпельных знаков. Отменялись также телесные наказания для осужденных в каторгу, в Сибирь на поселение и арестантские роты. Тем самым был ликвидирован уничтожительный крепостнический элемент таких приговоров, которые до этого сопровождалась обязательными телесными наказаниями [4, с. 354–356].

До их отмены для осужденных в каторжные работы существовали семь степеней таких наказаний. При публичности их исполнения наказание производилось плетью от 30 до 100 ударов в зависимости от приговоров [3, с. 602]. Поэтому можно утверждать, что с 1863 г. в России началась эпоха плетей и розог. Плетни наряду с такими «осрамительными» наказаниями, как бритые половины головы и приковывание к тачке, просуществовали до 1903 г. У розог и оков (кандалов) оказалась еще более долгая история. Их применение в общероссийском масштабе завершилось только с падением царской власти.

Таким образом, к концу 1860-х гг. в российском законодательстве, регламентировавшем применение телесных наказаний, произошли очевидные прогрессивные изменения. Однако область их использования по-прежнему оставалась довольно обширной. Особенно касалось это мест заточения каторжных узников, в которых телесные наказания считались действенным и эффективным методом сдерживания пороков и нарушений в арестантской среде. Реформа каторги, предполагавшая определение перспектив развития каторжного дела в империи, была еще впереди.

А существенной проблемой тех лет (когда в Тобольске было создано военно-каторжное отделение) являлась разная подведомственность каторжных тюрем и недостаточный правовой уровень регламентации их деятельности, в том числе и в вопросах телесных наказаний каторжных заключенных. В лучшем положении находились тюрьмы, подведомственные гражданскому ведомству, т. е. Министерству внутренних дел, в худшем – остальные. Именно в таком положении находилось военно-каторжное отделение в Тобольске. Его учредителем было военное министерство, для которого организация тюрем и обеспечение их деятельности никогда не являлись основными задачами. По-существу, в условиях неопределенного статуса мест содержания каторжных заключенных на военное ведомство была возложена непрофильная функция в таком малопривлекательном для военных деле, как создание каторжной тюрьмы и ее

опека. За неимением четких правил устройства военно-каторжного отделения с учетом особенностей контингента заключенных возникали проблемы, которые приходилось решать «на ходу», в так называемом «особом» порядке. Касалось это и дисциплинарных наказаний, основными из которых являлись карцерный арест и телесные наказания уже в виде розог. Порядок их наложения был установлен приказами по военному ведомству в 1870–1872 гг. Последний приказ 1872 г., отменив действие предыдущего, более основательно конкретизировал правила их применения [5, с. 724].

В соответствии с ним каторжане в тобольском военном военно-каторжном отделении подвергались трем основным видам дисциплинарных наказаний: увеличению срока пребывания в отряде «испытываемых», заключению в карцер и телесным наказаниям розгами. Два последних наказания в обязательном порядке фиксировались тюремной администрацией в «штрафном журнале» [6]. Наказания на военной каторге на порядок были суровее, чем в других подведомственных военному министерству тюремных учреждениях, например в крепостных военно-арестантских отделениях. Если в них содержание в карцере налагалось от 3 до 7–8 дней с переводом арестантов на ограниченные нормы и структуру питания (хлеб и воду) с выдачей горячей пищи на третий день, то в военно-каторжном отделении продолжительность содержания увеличивалась до 14 суток. В два раза увеличивалось и время пребывания в отряде «испытываемых»: с трех до шести месяцев. Аналогичной была ситуация и с телесными наказаниями. В военно-арестантских отделениях наказание розгами практиковалось в количестве 50 ударов, в исключительных случаях по определению начальников отделений они могли достигать 150 ударов. На военной каторге в Тобольске в начале 1870-х гг. максимально возможное количество розог могло быть назначено до 200 ударов [5, с. 724]. Эта норма была предельной, и следовало, такое наказание за серьезные нарушения тюремного режима, какими считались побег, нападения на представителей надзора и иные преступления уголовного характера, совершенные в стенах тюрьмы и на этапах. По правилам телесные наказания приводились в исполнение при чинах администрации, надзора и медицинского персонала тюрьмы, причем каждый случай их применения обязан был, как уже указывалось, фиксироваться в отдельном реестре (штрафном журнале) и храниться в делах тюремной конторы.

Вместе с тем обстоятельно (за весь период существования военно-каторжного отделения) проанализировать саму практику наложения и исполнения наказаний не представляется возможным. Причина – отсутствие сведений, которых сохранилось немного. В этой связи представляют несомненный интерес материалы ревизии этой тюрьмы, проведенной инспекторской комиссией полковника Генерального штаба Скрябина. Комиссия проверяла общее состояние отделения в 1872 г. По итогам ее работы был сделан довольно подробный отчет [7]. При оценке системы наказаний следовал вывод о том, что она в целом соответствовала типу тюремного учреждения. Ревизионная комиссия Скрябина не обнаружила в этой

части особых злоупотреблений, отметив лишь, что главным поводом для проступков и преступлений каторжных заключенных являлось их близкое соседство с арестантами тюремного замка. По данным «штрафного журнала» основными проступками и преступлениями каторжан являлись побеги, попытки к ним, грубость, пьянство, драки и ссоры, запрещенные игры. За неполных четыре года, с 1869 по 1872, заключению в карцер были подвергнуты 54 арестанта, а 51 наказан розгами. Из них трое – за побег из тюрьмы, и каждый получил по 150 розог [6]. Есть в отчете и свидетельство о нарушении правил наложения наказаний. Так, в одном случае с формулировкой «за подстрекательства» к покушению на жизнь старшего помощника тюрьмы штабс-капитана Киевского были наказаны розгами, превышающими норму, пятеро заключенных. Каждый из них получил 300 ударов розгами, что являлось очевидным нарушением приказа о наказаниях 1872 г., допуская не более 200 ударов [6].

В целом же сведения о дисциплинарных наказаниях, содержащиеся в отчете комиссии Скрябина, свидетельствовали о том, что в военно-каторжном отделении самые суровые наказания не приобрели массового распространения. Нарушения правил их применения были самыми минимальными, по- существу, – это единичные случаи. Хотя в тюремной практике нередко происходило и такое, когда в официальных документах показатели отчетности по дисциплинарным наказаниям заведомо занижались. Администрация могла действовать и по «умолчанию», скрывая от вышестоящих инстанций реальную ситуацию в тюрьме в области арестантских наказаний. В этом она была заинтересована, поскольку на основании данных о наказаниях следовали выводы о работе тюремной администрации, о компетенции надзора, насколько умело удается им обеспечивать спокойствие в тюрьме, соблюдение в ней режима.

Относительно тюремных наказаний заметим, что в те годы они не вызывали абсолютно никакого протеста. Военно-каторжное отделение в Тобольске являлось сугубо уголовной тюрьмой, а уголовные заключенные в силу своей ментальности и норм их общежития, принятых правил иерархических взаимоотношений, не ви-

дели в них ничего оскорбительного для себя. Отношение к телесным карам изменилось тремя десятилетиями спустя, когда российское общество стало менее терпимым к уничижительным нормам законодательства и практике их применения. Общественное неприятие телесных наказаний было настолько большим, что даже отдельные генерал-губернаторы требовали отмены этого позорного явления. Поэтому дозированное изъятие их из практики продолжалось. В 1893 г. были окончательно отменены телесные наказания для всех женщин без исключения. А в 1903 г. начался новый законотворческий этап в отношении телесных кар. Наказание розгами сохранилось, но их правовая ревизия была существенной. Как результат – сократился возможный их максимум. Он стал равен 100 ударам.

1. Михеев А. П. Тобольская каторга. Омск: Изд-во ОмГПУ; ООО «Издат. дом «Наука», 2007. 344 с.

2. Рогов В. А. История уголовного права, террора и репрессий в Русском государстве XV–XVII вв. М.: Юристъ, 1995. 288 с.

3. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Т. XX, отделение первое. СПб.: Тип. II отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1846 г. 851 с.

4. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Т. XXXVIII, отделение первое. СПб.: Тип. II отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1866 г. 942 с.

5. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Т. XLVII, отделение первое. СПб.: Тип. II отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1875 г. 1330 с.

6. Государственное учреждение Тюменской области «Государственный архив Тобольска». Ф. 684. Оп. 1. Д. 5. Л. 16.

7. Там же. Л. 1–18.

© Михеев А. П., 2014

**ИМПЕРСКИЙ ПРОЕКТ КОЛОНИЗАЦИИ СИБИРИ
(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.):
АГРАРНОЕ ОСВОЕНИЕ
ИЛИ СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНКОРПОРАЦИЯ?**

В статье обосновываются новые подходы к оценке роли российского государства в колонизации восточных окраин империи. Озвучены возможности современных научно-исследовательских практик, используемых в осмыслении имперской политики, в том числе в связи с аграрным освоением Сибири во второй половине XIX – начале XX вв. Установлено, что процесс аграрного освоения Сибири во второй половине XIX – начале XX вв. стал пролонгацией традиционной и долговременной практики империостроительства, способствуя активизации и укреплению административных начал в деятельности государства на окраинах, автономизации социальных групп населения Сибири.

Ключевые слова: имперская политика, колонизация, аграрный вопрос, хлебопашество, переселение.

**IMPERIAL PROJECT OF COLONIZATION
OF SIBERIA (SECOND HALF OF XIX –
EARLY XX CENTURIES.):
AGRICULTURAL RECLAMATION
OR SOCIOCULTURAL INCORPORATION?**

In the article the new approaches to assessing the role of the Russian state in the colonization of the eastern outskirts of the empire are discussed. The possibilities of modern research practices used in the comprehension of the imperial policy, as well as in relation to agricultural reclamation of Siberia in the second half of XIX – early XX centuries, are announced. It is established, that the process of agricultural reclamation of Siberia in the second half of XIX – early XX centuries became prolongation of the traditional and long-term practice of imperial building, promoting the activation and strengthening of administrative basis of the state activity in the outskirts and autonomy of social groups of Siberia.

Key words: imperial policy, colonization, agrarian question, husbandry, resettlement.

В современной отечественной историографии, все большее распространение получает позиция, сообразно с которой сибирский регион не только историко-географическая или политико-административная реальность, но и ментальная конструкция с характерными для неё расплывчатыми и динамичными границами [1, с. 5]. Говоря об имперском измерении истории, подразумевается, что понимание сложной системы взаимоотношений между центром и окраиной, имперской властью и локальными сообществами невозможно без «расшифровки» представлений властных структур и интеллектуальной элиты о самих себе, колонизируемом регионе, а также месте Сибири в составе Российской империи.

Имперский «локус» в подходе к продолжительному по времени акту инкорпорации «земель неизвестных» в государственный конструкт позволяет выделить в данном процессе не только механические аспекты, связанные с перемещением в Сибирь различных социальных групп и категорий населения, но и выявить широкий спектр акторов, взаимодействующих в регионе. Речь здесь идёт о центральной и региональной бюрократии, по-разному понимающей и интерпретирующей цель, задачи и методы империостроительства на окраинах, о местных сообществах, гетерогенных в социальном, этническом и конфессиональном отношении. Важную фоновую роль в имперском синтезе играла и географическая отдалённость колонизируемого региона, его природно-климатическая специфика, особенно заметно влиявшая на организационную структуру и функционирование земледельческого хозяйства.

В этой связи необходимо отметить, что проблема аграрной инклюзии территориально отдалённых про-

странств, освоение которых постепенно становилось частью имперской политики, приобрела актуальность значительно ранее второй половины XIX – начала XX вв., что предопределило возможность и даже необходимость выхода за рамки хронологических параметров настоящего исследования. Хорошо известно, что первые опыты распашки земель в Сибири практически совпали по времени с началом градостроительства. В конце 1580-х – начале 1590-х гг. правительство предпринимает первые попытки по созданию хлебопашества в Сибири силами русского и местного населения. Воеводы Тобольска, Тюмени, Пелыма пытались произвести учёт местных земледельцев (манси, татар) и обложить их хлебным оброком взамен уплаты ясака пушниной. Однако эти меры оказались неэффективными. Иногородцы, обложенные хлебными сборами, подавали в воеводские правления челобитные, в которых просили перевести их в прежнее положение, так как земледелие «им не за обычай». В конечном счёте, было решено развивать хлебопашество в крае силами русских переселенцев. В известной степени принятию данного решения способствовало и постоянное расширение географического ареала русской колонизации. Уже в конце XVI столетия принятие властями оперативных мер по созданию в крае пашенного земледелия и привлечения к нему профессиональных земледельцев стало жизненно необходимым делом.

В мероприятиях по земледельческому освоению государственной территории восточных окраин рубежа XVI – XVII вв. можно обнаружить первые признаки составляющих элементов имперского проекта в решении сибирского аграрного вопроса. Во-первых, организация пашенного хозяйства изначально являлась экстраорди-

нарной мерой, призванной ускорить процессы адаптации служилого сословия, реализующего в регионе важные государственные задачи. Во-вторых, весьма характерным для центральной власти в этот период можно признать стремление переложить функции создания земледелия на коренное население, что недвусмысленно указывает на вспомогательный характер этой отрасли в крае. Наконец, в-третьих, структуризация очагов сибирского земледелия в конце XVI – XVIII вв. и их географическая «размазанность» (Верхотуро-Тобольский, Томско-Кузнецкий, Енисейский, Ленский, Забайкало-Амурский районы) однозначно говорит о второстепенном месте аграрного контента в колонизационной программе России на окраинах.

Не менее существенным является и то обстоятельство, что в указанный период в представлениях центральной бюрократии Сибирь позиционировалась прежде всего как регион промыслового освоения, причём данная традиция доминировала в продолжении всего XVIII и первой половины XIX в., а в качестве ареалов аграрной колонизации власти и народонаселение рассматривали менее отдалённые и, очевидно, более перспективные местности: Центральное Черноземье, Новороссию, Область войска Донского.

Только со второй половины XIX столетия в поле зрения правительственных структур оказываются обширные в территориальном отношении пространства западной части Сибири, преимущественно лесостепной полосы, в связи с чем расчищаются и стартовые позиции для нового витка имперской политики в регионе. Иницирующим фактором в данном процессе стали либеральные реформы 1860–1870-х гг.

Непосредственно характеризуя общую парадигму имперской политики в этот период, отметим, что отправной точкой для государственно-политических мероприятий в этом вопросе стало решение властей об отмене крепостного состояния, отраженное в Манифесте 19 февраля 1861 г. Объективно после 1861 г. в России начала складываться принципиально новая модель социума, в которой государство оказалось лицом к лицу со всеми сословиями, в том числе и самым многочисленным – крестьянским. После отмены крепостного права центральная власть оказалась в непривычном для себя положении, так как возникла необходимость установления непосредственной обратной связи с крестьянством. Отсутствие такого опыта «общения» предопределило всю непоследовательность, колебания, несвоевременные уступки, жёсткие и зачастую бессмысленные ограничения со стороны властей, связанные на протяжении второй половины XIX – начала XX вв. с теми или иными действиями в сфере аграрных отношений.

В указанный временной промежуток складывается весьма специфическая ситуация, в полной мере характеризующая отношение к аграрному освоению Сибири в общегосударственном проекте империостроительства.

С одной стороны, задачи колонизации сибирских пространств перестали рассматриваться центральной властью исключительно с точки зрения пополнения государственной казны или места концентрации политических и уголовных элементов. Период с 1861 по 1905 г. стал первым опытом организации массовых народных мигра-

ций, не связанных с непосредственной военной угрозой или исправительно-карательными нуждами. В соответствии с обстановкой правительственные органы объективно оказались поставлены в условия разработки такого варианта аграрной и переселенческой политики, который был бы более или менее свободен от репрессивных способов её реализации.

С другой стороны, очередной этап по вовлечению Сибири в общеимперскую канву посредством распространения практики земледельческих отношений стал следствием не наличия продуманной и долговременной программы, а результатом всё тех же привычных экстраординарных ситуативных решений. Центральные и региональные власти оказались неподготовленными к резкому всплеску аграрных переселений, подавляющая доля которых пришлась на губернии черноземной полосы России, где в отмеченный период с нарастающей силой проявлялись признаки аграрно-экологического кризиса (80 % всего крестьянства – 426 082 душ обоего пола, за период с 1861 по 1906 г.) [2, с. 202].

В указанный период отношение правительства к переселенческому движению неоднократно менялось, что было связано с отсутствием ясных представлений в имперских структурах о задачах и формах колонизационного освоения Сибири. Можно предположить, что до начала 1880-х гг. государство не рассматривало задачу земледельческой колонизации Зауралья в качестве первоочередной. Косвенным подтверждением того, что российское правительство первоначально не связывало вопросы аграрной политики с колонизационными перспективами, служит отсутствие до 1885 г. каких бы то ни было статистических изысканий о различных сторонах переселенческого движения: численном и половозрастном составе, районах выхода и водворения, материальной обеспеченности переселенцев.

Продолжившийся рост миграционной активности населения в последующие годы внёс значительные коррективы в общеимперские намерения в сфере аграрной колонизации, что нашло отражение в ряде законодательных инициатив, циркулярной практике и принятии решений, направленных на урегулирование широкого спектра вопросов, связанных с моделью аграрных отношений в регионе. Общее настроение в имперских кругах в связи с растущими объёмами аграрных переселений может быть сведено к следующему высказыванию видного государственного чиновника: «Предоставление освобождённому крестьянству широкой возможности переселения в Сибирь разовьёт среди них вредную подвижность и бродяжничество, с одной стороны, и предъявление «непомерных требований относительно пособий и ссуд» – с другой... Правительство признаёт это движение, допускает его при известных условиях, но не вызывает крестьян на переселение и, оказывая переселенцам лишь некоторое содействие, в то же время предоставляет им действовать за собственный их страх и риск» [3].

Переменчивость правительственного курса в период 1861–1906 гг. особенно отчётливо проявлялась в контексте понимания и оценки своего места в переселенческом движении главным субъектом миграции – крестьянством.

По замечанию В. К. Плеве: «Обширная и стройная система законодательства о переселении... денежные ассигнования и напряжённый труд местных деятелей, не приносят, по-видимому, результатов... Вековое народное движение упорно идёт своим путём и, как вода, не направленная в заранее проложенное русло, переполняет одни местности и обходит другие» [4, с. 127]. По мнению исследователей аграрного освоения региона, в связи с крестьянскими миграциями и регулирующим их законодательством «история переселенческого дела может рассматриваться как история самовольных переселений» [5, с. 21].

Строительство Транссибирской магистрали и учреждение Комитета по строительству железной дороги привело к дальнейшему развитию наметившихся в предшествующий период принципов реализации государственной переселенческой политики. Однако деятельность Комитета по строительству железной дороги не была лишена противоречий. Провозглашенный ещё в 1893 г. тезис о необходимости привлечения к переселению преимущественно лиц земледельческого сословия, достигших на родине прочного имущественного положения, в практической плоскости опровергался материальной неподготовленностью переселенцев к скорейшему обустройству и адаптации в Сибири. Попытки урегулирования данной проблемы путём ссудных мероприятий в условиях продолжающегося строительства железной дороги и расходов, связанных с ним, оказались тщетными.

В имперской программе по осуществлению переселенческих мероприятий и реализации аграрного проекта в период с 1896 по 1905 г. вновь произошли изменения. В деятельности правительства, осуществляемой через Главное переселенческое управление, достаточно чётко начала прослеживаться общая тенденция: подчинение переселенческого движения потребностям решения аграрного вопроса в европейской части страны, в особенности в её Центрально-Чернозёмном регионе. В оценке правительством вариантов возможного урегулирования аграрного кризиса, таких как интенсификация сельского хозяйства, привлечение крестьянства к участию в местных и отхожих промыслах, аренда частновладельческих и надельных земель и, наконец, переселение на восточные окраины страны, возобладало убеждение, что наиболее эффективным способом преодоления кризиса в сельском хозяйстве может стать только легальное переселение в Сибирь немущего земледельческого элемента при материальной поддержке и опеке со стороны государства. Волнения крестьян Европейской России в 1902 г., а также активное лоббирование в местах выхода переселенцев губернскими по крестьянским делам присутствиями идеи о выселении на окраины малоземельного и безземельного крестьянства, поддержанной Министерством вооруженных дел, ещё более укрепили правительство в правильности выбранного курса, составившего впоследствии основу столыпинской переселенческой политики.

Таким образом, можно констатировать, что процесс аграрного освоения Сибири во второй половине XIX – начале XX вв. стал во многом пролонгацией традиционной и долговременной практики империостроительства. В пореформенную эпоху происходили процессы освоения отдалённой окраины, которые в реальности не трансформировались в имперский синтез, социокультурную инкорпорацию Сибири в состав российского государства. Совершенно очевидно, что имперский проект аграрного освоения региона не учитывал многих важнейших факторов, связанных с отрывом непосредственных участников переселенческого движения от привычных социальных и конфессиональных институтов, действующих в метрополии, а также этнически однородного окружения мигрантов на родине. В результате, оказавшись вне традиционной социальной и этноконфессиональной среды или в значительном удалении от эпицентров социализации, русское крестьянство поддавалось мощному воздействию представителей иных религиозных конфессий, сект и движений, принимало образ жизни, осваивало стереотипы экономического и нравственного поведения инородцев и представителей иноэтничных групп. Этот в известной степени позитивный процесс не свидетельствовал о включении Сибири в единый имперский конструкт и не способствовал формированию прогнозируемого адептами теории колонизации «плавильного котла» с гомогенной социокультурной платформой. Напротив, колонизационные мероприятия по аграрному освоению региона как базового фрагмента имперской политики активизировали укрепление административных начал в деятельности государства на окраинах, дальнейшую автономизацию социальных групп населения Сибири и стремительное «расщепление» социальной и культурной идентичности.

1. Миллер А. Империя Романовых и национализм: Эссе по методологии исторического исследования. М.: НЛО, 2008. 248 с.

2. Чуркин М. К. Переселения крестьян черноземного центра Европейской России в Западную Сибирь во второй половине XIX – начале XX вв.: детерминирующие факторы миграционной мобильности и адаптации. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006.

3. РГИА, ф.1233. Оп. 1. Д. 10. Л. 201.

4. Островский И.В. Аграрная политика царизма в Сибири периода империализма. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1991. 311 с.

5. Колонизация Сибири в связи с общим переселенческим вопросом / Канцелярия Комитета Министров. СПб.: Гос. тип., 1900. 374 с.

© Чуркин М. К., 2014

СОЦИОЛОГИЯ ВИГЛОЛОГИЯ



Протасова Е. Ю.

*Дискуссии о национальном
самоопределении в финляндской прессе*

Стебляк В. В.

*Неолиберальная идеология
в системе концептуального управления*

Степнов П. А.

*Образование как фактор повышения
конкурентоспособности социума*

Черная В. А.

*Социально-трудовая миграция
в современном обществе:
сельско-городская миграция в Украине*

Чухин С. Г.

*Социокультурная обусловленность
функциональных изменений
гражданского образования*

ДИСКУССИИ О НАЦИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ В ФИНЛЯНДСКОЙ ПРЕССЕ

В статье рассматривается специфика обсуждения признаков национальной идентичности в финляндской прессе сквозь призму статистических данных и наиболее существенных для самоопределения общих черт представителей народа. Целью статьи является представление борьбы за самопонимание через рефлексию над деятельностью и самописание. Потребность в самоопределении возникает не только у политиков, но и у представителей самых широких слоев населения. Она может быть спровоцирована народной памятью, необходимостью объяснить резонансность каких-то собственных высказываний или обычаев иностранцам либо проинтерпретировать реакции гостя и увидеть себя со стороны. В Финляндии рассуждения о том: «какие мы, финны», т. е. автокатегоризация, занимает существенное место в разнообразных изданиях.

Ключевые слова: самоопределение, самопонимание, категоризация, медиаисследования, общественный дискурс.

Самопонимание, происходящее в аспекте выявления особенностей национальной культуры, затрагивает представления группы людей или конкретного человека о принадлежности к определенной группе. Оно протекает, по Х. Саксу [1], как процесс выявления параметров этой группы, по которым она противопоставлена каким-то другим сообществам. Собственно говоря, это ментальная конфигурация, основанная на совокупности тождеств и расхождений в свойствах, характеристиках, являющаяся важной частью внутреннего мира данной группы. Составляющие культурной идентичности не поддаются прямому анализу, но лежат в основе разнообразных видов человеческой деятельности и могут быть, в частности, выявлены в текстах. Осознаваемые категории не являются застывшими, раз и навсегда данными, но подвергаются многократной переоценке на протяжении как жизни отдельного человека, так и развития всего общества. Целью настоящей статьи является обзор некоторых недавних публикаций на данную тему.

Независимость страны – главная ценность для граждан, она идет сразу за ценностью семьи, ставится выше, чем мир во всем мире, свобода личности и друзья, причем патриотизм расцвел в рядах молодежи – среди тех, кому меньше 30 лет. 60 % финнов относят себя к лютеранам или христианам, всего верующих 67 %. На основании различных опросов и статистических данных И. Малмберг [2] описывает тех, кто представляет собой в Финляндии большинство, а кто – меньшинство.

– Иногда карту страны делят на две части горизонтальной чертой, чтобы показать, как делится пополам население. В 1999 г. линия равновесия проходила через

DISCUSSIONS ABOUT NATIONAL SELF-DEFINITION IN THE FINNISH MEDIA

In this article the typical characteristics of the discussion of the markers of the national identity in the Finnish media is considered through the prism of statistical data and the most significant common features, important for the self-definition of the people. The goal of the article is to depict the struggle for the self-understanding through reflection upon activities and self-description. The need of self-definition appears not only among politicians, but also among representatives of the broader layers of the population. It can be provoked by the folk memory, by the necessity of explaining the sense of certain own utterances or customs to the foreigners or interpreting the reactions of a guest and to see oneself from the outside. In Finland, the reasoning about 'who are we, the Finns', i.e. auto-categorization, takes an important place in the various publications.

Key words: self-definition, self-understanding, categorization, media studies, social discourse.

Рауму и Иматру, но с тех пор каждый год сдвигалась на юг на один километр и теперь проходит через Лахти. Можно считать и по-другому: около половины населения живет не дальше, чем в 60 км от моря. 44 % живут в многоэтажных домах, 14 % – в заблокированных домах. У 54 % теперь своя сауна в квартире (для сравнения: в 1970 г. впервые можно было сказать, что у 52 % финнов в домах имеется горячая вода). Больше половины финнов еще помнят то время, так как они успели пожить в 1970-е. Самая старая женщина – Селма Туоминен из Турку (ей было на тот момент 109 лет), большинство жителей – женщины. Самая большая группа по годам – родившиеся в 1948 г. Средний финн родился 10 июня 1970 г.

– В среднем финн ходит на работу 30 лет, а 50 лет занимается другими вещами; работающий содержит не только себя, но еще 1,31 неработающего (безработных, детей, пенсионеров / учащихся, домохозяек). Средняя зарплата 2776 евро. Самая часто встречающаяся профессия – продавец, далее, по порядку убывания: офисный работник, строитель, медицинский работник, коммерсант, механик, водитель грузовика и спецтранспорта. 90 % работающих заняты в сфере обслуживания, только 10 % что-то создают.

– Хотя самая большая партия – Коалиционная (к ней принадлежит действующий президент), но 86 % за нее не голосовало, а самая большая группа – те, кто вообще не голосовал на выборах. В 1990-е г. большинство называло себя *Suuriyleisö* (большая публика), *bulkki* (оптовый повседневный или некачественный товар), *massa* (масса), *monokansa* (единый народ), *lottokansa* (выигравший в лотерею народ), *tuulipukiväki* (люди в спортивных

костюмах), perusjengi (основной тип), rahvas (быдло), mattimeikäläiset («Иваны Ивановы»), tavalliset ihmiset (обычные люди), hiljainen enemmistö (молчащее большинство), tavalliset pulliaiset (люди с улицы), а теперь еще появилось сленговое слово tavis (обычный).

– Сейчас многие пьют вино, в том числе и мужчины, а двадцать лет назад пили пиво, молоко и простоквашу. 97–98 % ест мясо, хотя среди высокообразованных «зелёных» женщин вегетарианок большинство. Говорить о приготовлении и потреблении еды стало модным. Финны по-прежнему пьют кофе (думают, что больше всех в мире, но статистика этого не подтверждает. – *Е. П.*), и в современных кафе несколько лет назад появился выбор разных кофейных напитков, но предпочитают слабо обжаренный светлый. 75 % финнов (по сравнению с 82 % в 1990 г.) живут в семьях.

– С точки зрения журналиста, типичный город – Сейняйоки (59 тысяч жителей), где всё удобно, чисто, есть произведения национального архитектора Алвара Аалто, те же магазины, что в других городах, и даже построена пятая в Финляндии «Икеа» (первая после долгих дебатов появилась в 1996 г. в Эспоо). Так же, как и везде, собираются поговорить в центре города между собой пенсионеры и проводят время вместе с 9 до 13; потом идут смотреть отечественные фильмы по телевизору. Автозаправки, автобусные и железнодорожные станции превратились в места, где едят пожилые люди. В домах разогревают готовую пиццу. В кино большинство финнов ходит только раз в год, а фильмы смотрит дома, зато в библиотеку заходит 1200–1900 посетителей в день, представители всех слоев населения. На концерты ходят в течение всего года, а в театр и на выставки мало. Вставали в 1992 г. обычно в 6.45 (половина), а в 7.10 уже 2/3 были на ногах.

– Большие изменения произошли в отношении к гомосексуалистам: если в 1986 г. против них выступало 56 % финнов, то в 1992 г. – 35 %, а в 2009 всего 14 %. Согласно исследованию М. Яаккола, в 2007 г. около половины финнов были знакомы по крайней мере с тремя иммигрантами; если в 1993 г. только 14 % хотело, чтобы было больше иммигрантов, то в 2007 г. таких 38 %; против того, чтобы представители определенных рас жили в современном обществе, выступало в 1998 г. – 42 %, в 2003 – 45 %, в 2011 – 29 %.

– Среди популярных увлечений – дизайн своего жилища, где человек проводит все больше времени. Значительно улучшилось владение английским языком. По-прежнему важно проводить время на природе: 55 % хотят бывать на даче, 57 % – собирать грибы или ягоды, 89 % мечтают о тишине во время отдыха.

Велико значение леса в жизни финнов: будучи предметом то стыда, то гордости, лес показывает, как люди привыкли жить среди деревьев, в стороне от больших событий. Однако многие считают, что поле было важнее, что вначале финны жили сообща, договариваясь между собой. Отрицательные стереотипы кажутся странными, потому что на них настаивают, хотя они не соответствуют действительности [3]. Ученые исследования также подтверждают, что снег, лес и тишина – главные объекты исследований по семиотике [4].

Как мы видим, финны любят статистику и в целом доверяют ей. Им интересно видеть свою страну и ее народ в зеркале цифр, поместить себя на шкале данных и понять, насколько они соответствуют средним показателям. Они и сами с удовольствием участвуют в опросах и с интересом обращают внимание на сведения, даваемые другими респондентами.

Опрос газеты «Хельсингин Саномат» [5] выяснил моральные установки финнов, что с их точки зрения хорошо, а что плохо, причем задавали вопросы не только о действительно серьезных вещах, но спрашивали и мелкие подробности. Был опрошен 1051 человек в возрасте от 15 до 74 лет. Самыми страшными грехами оказались: сказать больным и не выйти на работу, если на самом деле не болен (так считает 85 % опрошенных). Не выйти на работу на день или на два из-за похмелья – 83 %. Предложение полицейским кофе, чтобы избежать штрафа, осуждают 76 %, употребление марихуаны и гашиша – 75 %. Снизить налог благодаря поездке, которой на самом деле не было, невозможно для 71 %, завести внебрачную связь неприемлемо для 70 %.

В отношении семейных проблем: 67 % осуждают чтение тайком эсэмэсок у супруга, 49 % – покупку секса, 36 % – физическое наказание ребенка, 27 % – однополые браки, 26 % – пользование услугами дошкольного учреждения, если оба родителя не работают, 6 % – развод, 5 % – внебрачных детей.

В отношении работы: 63 % осуждают преуменьшение прибыли ради снижения налогов, 54 % – работу «по-черному», 52 % – использование канцелярских товаров, принесенных с работы, для личных целей, 45 % – неофициальную оплату труда уборщицы или ремонтного рабочего, 37 % – донесение на соседа, замеченного в применении рабочей силы «по-черному», 12 % – сообщение начальству о том, что сослуживец злоупотребил алкоголем.

При сравнении с тем, что хотя бы однажды нарушал сам респондент, с тем, что он осуждает, выяснилось, что все живут, в общем-то, по тем законам и правилам, которые сами себе устанавливают или даже еще честнее. Так, 29 % не осуждают безбилетный проезд, но только 25 % ездили без билета (66 % осуждают), 25 % допускают измену супруга, но только 22 % изменяли, 15 % не против прогула из-за похмелья, но только 6 % так поступали. Кроме того, 70 % против словесных оскорблений неприятных людей, 68 % – против нарушений права на строительство, 66 % – против животноводческих ферм с целью получения дешевой еды, 24 % – против употребления алкоголя с целью выпиться, 14 % – против обязательной военной или альтернативной службы. Не одобряют месть (насилие в ответ на насилие) – 64 %, смертную казнь – 46 %, убийство террористов – 31 %, эвтаназию – 11 %, аборт – 9 %. Эти ценности и предпочтения можно считать, с одной стороны, устоявшимися, но с другой – постоянно переосмысливаемыми и обновляющимися в связи с развитием науки и технического прогресса.

В 2013 г. больше тысячи финнов участвовали в телефонном опросе фирмы Гэллуп. В порядке убывания степени единства мнений по разным вопросам передаем то,

что выяснилось. 74 % поддерживают эвтаназию (18 % против); 57 % – брак, не основанный на разнице полов (34 % против); 54 % считают, что постоянно проживающие в стране должны быть обеспечены минимальным уровнем дохода (34 % против); 53 % думают, что шведский язык можно учить по выбору (43 % против) (это второй государственный язык, обязательный для изучения в школе, чем многие недовольны. – ЕП); 47 % предлагают повысить выплаты матери во время беременности и отпуска по уходу за ребенком (35 % против); 45 % поддерживают идею о том, что если кто-то выходит с законодательной инициативой в парламент и требует референдума, его нужно устроить (44 % против). По поводу референдума о членстве в Евросоюзе половина населения 50 % высказалось отрицательно (44 % за), против отказа от перевода часов на летнее время 51 % (43 % за), против сокращения численности хищников 54 % (36 % за), против бесплатного транспорта в столичном регионе 71 % (22 % за), против мер за разрешение марихуаны 84 % (11 % за) [6].

В Финляндии ежедневно умирает около 140 человек, в год – около 50 000; наиболее типичные причины смерти у финнов – болезни, связанные с кровеносной системой (сердечные болезни, инфаркты, инсульты и др.), опухоли, заболевания нервной системы, несчастные случаи и насилие, психические заболевания и нарушения поведения, болезни дыхательной системы [7]. Врачами становятся самые интеллектуально развитые люди, им доверяет большинство населения, на исследования в области медицины и фармакологии тратятся значительные средства.

По статистике, 89 % финнов гордятся «финскостью», 8 % – не могут ответить и только 3 % не гордятся этим. Предметом гордости являются отпуск отца по уходу за ребенком, детские консультации и центры здоровья, обеспеченная старость, пособия студентам – все это достижения социального страхования, начавшего функционировать в 1880-е гг. Существовало, однако, опасение, что на эти расходы будет тратиться слишком много, а народ разленится и потеряет способность к соревновательности. Детские консультации появились в 1920-е гг., а пакеты с вещами для новорожденных – в 1930-е гг. Пенсию стали выплачивать в 1939 г., на нее тогда выходили в 60 лет (сейчас – в период от 63 до 68 лет). Пособие по уходу за ребенком начали платить в 1939 г. (его назначают вплоть до того, как ребенку исполняется 17 лет). С 1948 г. в школах кормят бесплатными горячими обедами. Страхование на случай болезни появилось в 1964 г., а после него – пособие по безработице, оплаченный материнский отпуск, поддержка в случае использования медицинской помощи, пособие на жилье и обучение, и сегодня таких услуг около 40. Центры здоровья (социальные поликлиники) существуют с 1970-х гг. Просветительский проект по организации правильного питания в целях профилактики сердечно-сосудистых заболеваний спас жизни четырем миллионам финнов [8]. Таким образом, гордость финны испытывают за вполне конкретные вещи, часто относящиеся к социальной сфере.

В 2010 г. Финляндия была на первом месте в списке «Лучшие страны мира» (согласно журналу "Newsweek"), в 2012 г. стала «самой стабильной страной мира» (американский "Fundfor Peace"). «Если ты на вершине, то отсюда

одна дорога – вниз, и что о нас подумают тогда за рубежом?», пишет фельетонист журнала «Суомен Кувалехти» Ю. Уккола [9]. Все знают, что родиться в Финляндии – это как выиграть в лотерею, но от успехов появляется стресс, который не подходит к финскому естеству: финны нетребовательны, а из них делают выставочного пуделя. Зависть, попрошайки и налоги – вот что следует за выигрышем. Если мы не хотим оплачивать чужие долги, то нас обвиняют в гордыне, зазнайстве, безответственности, расшатывании лодки, эгоизме. В другом фельетоне [10] он обращает внимание на то, что новым брендом Финляндии может быть климат, так как осенняя и зимняя погода особенно притягательна для международных предпринимателей, т. е. такие явления, как обледенение, гололедица, снег с дождем, заморозки, пороша, вьюга, метель и т. п., когда финны стараются сидеть в помещении и придумывают разные игры для мобильных приложений и подобные штучки. Ухудшение школьной успеваемости приведет к удешевлению рабочей силы. Преимуществом можно также считать молчаливость и относительную тишину. Можно сказать, что автор отчасти оказался прав, так как некоторые фирмы, например Гугл, переносят в страну свои офисы из-за того, что здесь высококвалифицированный, технически подготовленный персонал, а на охлаждение помещений не надо тратить столько средств, как в других странах.

Под редакцией и по инициативе депутата парламента, доцента И. Тайпале [11], на нескольких языках вышла книга «100 социальных инноваций Финляндии». На самом деле финских, с точки зрения финнов, особенностей 106, и не все они, как бесплатные школьные обеды и помощь одиноким асоциальным мужчинам, относятся к социальной сфере. В книге говорится об устройстве общества, жизни семьи, технике, жизни регионов, даже об уборной, анекдотах о сумасшедших, муке из сосновой коры, игре «Звезда Африки», нашатырной водке и лакрице. Финны убеждены, что многому могут научить человечество, например, тому, как сохранить воду чистой (ее можно пить из-под крана по всей стране), организовать общество равноправия и как производить экологически безопасные продукты. 80 % финнов считают прекрасной воду из-под крана [8].

В 2010 г. был опубликован рапорт рабочей группы создателей бренда «Финляндия» "Tehtävä Suomelle" («Задание для Финляндии») по улучшению условий жизни в стране и демонстрации ее преимуществ международному сообществу. В нем говорится о том, что Финляндия уже и сейчас лучшая для жизни страна в мире, а к 2030 г. будет решать все проблемы, возникающие в других странах. Мир, согласно рапорту, находится в таком положении, когда надо сократить бедность и не принимать решения, которые годятся только разово. Финляндия предлагает миру решения для устойчивого развития, функциональность общества, доступность продуктов и услуг, так чтобы в мире было лучше существовать [12]. На сайте Team Finland рассказывается о дальнейших усилиях рабочей группы [13]. В статье «Бренд "Финляндия" продается по обе стороны от Урала» утверждается, что финское качество само по себе пользуется успехом; финны экспортируют и инвестируют в спортивные, энергетические, строительные технологии [14].

Многие финны выросли в среде, где дизайн играет решающую роль в повседневности. То, что в 2012 г. Хельсинки являлся мировой столицей дизайна, наполнял сердца финнов чувством естественной гордости за свой вклад в мировые достижения в этой области. Тут соединяется несколько идей: городская и природная среда должны быть хорошего качества, все коммуникации должны хорошо работать, все должно быть продумано внешне и по сути на благо человеку, устойчивое развитие предполагает экологически правильное оформление здорового образа жизни. Известные отечественные марки окружают финна с детства, пока он еще сам не привык опознавать их, и влияют на формирование вкуса. Все это предполагает ответственность каждого за принимаемые решения и постоянный рост [15].

Осенью 2013 г. важными событиями стали продажа фирмы Nokia концерну Microsoft и ухудшение результатов финляндских пятнадцатилетних школьников в международном тесте PISA. В первом случае некоторые говорили о потере части успевшей сложиться национальной идентичности, основанной на успехе мобильных телефонов, а значит, и технологий, а во втором – о причинах изменения высокого уровня обучения. В качестве причин ухудшения результатов школьной успеваемости называли проблемы нарушения дисциплины (нет возможности спокойно работать, никто не принимает меры), дети не принимают установки школьного обучения, плохо относятся к школе; родители не умеют воспитывать детей; свободное время важнее школы; из-за смартфонов и цифровой техники дети не способны на длительные усилия. Менее значимы такие причины, как слишком большие классы, малая поддержка со стороны родителей, недостаточное количество учебных часов и т. д. Кроме того, говорилось об истории финляндской системы образования, о целях и ценностях, о поддержке семьей устремлений новых поколений к лучшей жизни и о потере соответствующих ориентиров сегодня. Стали слышнее голоса тех, кто обращает внимание на несправедливое распределение зарплат, неспособность к правильному руководству, плохое состояние ухода за престарелыми и иногда – на плохое качество медицинского обслуживания. То же, чем восхищаются, также становится предметом критики, без которой невозможен прогресс и улучшение качества.

Высказывается опасение, что финляндское общество, долгое время уверенно шедшее вперед и гордившееся своими достижениями, приближается к стагнации: безразличие к проблемам другого человека, проблемы, накапливающиеся вследствие расслоения общества, рост иммигрантов, старение населения вызывают так называемый эффект байстэндера, который видит несчастье, но не хочет вмешиваться. Из отдельных случаев вырастает общее неодобрение: бабушку кондуктор вывел из поезда, так как она неправильно купила билет по мобильному телефону, водитель автобуса оставил аутичного ребенка мерзнуть на остановке и т. п. [16]. Развенчивается миф о честности: ежегодно из магазинов и киосков воруются товаров на миллионы евро, а чтобы задержать нарушителей порядка, нужно быть сильным и хорошо бегать, но и это не всегда помогает [17].

Постоянная тема для тревоги и волнений – погода, а также связанная с ней жизнь растительного и животного мира. Любимые темы новостей – о кроликах, лисах и совах в Хельсинки, о медведях и лосях, о рыбе и рыбаках, о сайменской нерпле. Й. Похьола [18] рассказывает, что люди настолько доверяют прогнозам погоды, что если обещанного солнца нет, то чувствуют себя обманутыми, но ровно такая же реакция, если нет предсказанной грозы. Телевизионные и газетные прогнозы находят самых массовых слушателей и читателей. У человека, вернувшегося из отпуска, спрашивают, какая была погода, в то время как, например, японцы узнают, что вы ели. Автор предполагает, что корни такого отношения – в крестьянском обществе, откуда происходит большинство современных финнов. Многие увлекаются фотографированием погодных явлений. Но самое главное – то, что северное лето очень короткое, и им не успеваешь насладиться. Люди радуются, если у них погода лучше, чем в другом регионе.

Традиционные ценности сочетаются с современными, а выработка национальной самоидентичности не мешает сопоставлению своих особенностей с теми признаками, которые характеризуют жизнь людей в других странах, наоборот, авторы сознательно подчеркивают то, что выделяет финнов из прочих народов в хорошем или плохом смысле. Истина конкретна, предметом для гордости не может быть что-то раз и навсегда данное, уважение к себе должно возобновляться, успех преходящ. Необходимость интернационализации (потребность ездить в другие страны, шире продвигать свои бренды и больше приглашать к себе иностранцев), выдвинутая в качестве доктрины, все чаще требует от финнов объяснения своих решений международному сообществу, и тут не всегда удается быть убедительными настолько, чтобы все согласились с тем, что считается правильным в Финляндии. Разделяемые всем народом ценности честности, добросовестного отношения к работе, уважения к образованию, бережного и сознательного отношения к природе ставятся под удар в процессе глобализации, но некоторые готовы бороться за них до конца. Познание собственной культурной идентичности происходит на основе различных критериев категоризации (эстетических, этических, лингвистических и т. п.), выстраивающихся в определенную иерархию и подпитывающихся все новыми материалами, а также в результате участия в разнообразных международных конкурсах и рейтингах.

1. Sacks H. Lectures on conversation. Ed. G. Jefferson. Oxford: Blackwell, 1992.

2. Malmberg I. Enemistö // HS Kuukausiliite. 2013. № 1. S. 22–31.

3. Malmberg I. Mekö metsäläisiä? // HS Kuukausiliite. 2013. № 6. S. 54–59.

4. Taraste E. (Ed.) Snow, Forest, Silence. The Finnish Tradition of Semiotics. Bloomington: Indiana University Press, 1999. 402 p.

5. Berner A.-S. Kunnan kansa? // Helsingin Sanomat. 5.11.2011. S. D1–3.

6. Kansa antaa tuen eutanasielle // Helsingin Sanomat. 7.2.2013. S. A6–A8.

7. Huuskonen M. Suomalainen kuolema // Helsingin Sanomat. 6.11.2011. S. A6.

8. Västilä T. Rinta rottingilla // Yhteishyvä. 2014. № 2. S. 24–30.

9. Ukkola J. Menestysstressi // Suomen Kuvalehti. 2013. № 49. S. 74

10. Ukkola J. Rönttäbrändi // Suomen Kuvalehti. 2012. № 35. S. 74.

11. Тайпале И. (ред.) 100 социальных инноваций Финляндии. Хельсинки: Hakapaino, 2012.

12. TS 2010. Tehtävä Suomelle. Miten Suomi osoittaa vahvuutensa ratkaisemalla maailman viheliäisimpiä ongelmia // Maabrändivaltuuskunnan loppuraportti. URL: http://www.srv-1127.esp.mediateam.fi/documents/TS_koko_raportti_FIN.pdf

13. Team Finland. URL: <http://www.team.finland.fi>

14. Lipponen K. Suomi-brändi myy Uralin molemmin puolin // Kauppapolitiikka. 2012. № 1. S. 16–18.

15. Timonen P. Noin 250 sanaa muotoilusta // Näin muotoilu muuttaa maailmaa. Helsinki: World Design Capital. 2012. S. 5.

16. Nykänen A.-S., Snellman R.L. Rappion merkit // Helsingin Sanomat. 4.3.2012. S. D4–5.

17. Vehkaoja M. Suomi juoksee // Seura. 2014. № 3. S. 18–23.

18. Pohjola J. Suomi, sääfanatismi maa // Helsingin Sanomat. 15.7.2012. S. C5.

© Протасова Е. Ю., 2014

УДК 304.444

В. В. Стебляк

В. В. Steblyak

НЕОЛИБЕРАЛЬНАЯ ИДЕОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

В статье рассматриваются идеологические аспекты неолиберальной идеологии в формировании культурного пространства современной России и технологии, с помощью которых разрушаются ценностные основы российской культуры и экономики. Специфика западной идеологии заключается в том, что внешне не существует монолитного ценностного каркаса, но каждая из идей, дополняя друг друга, создает логично выверенную картину мира, с помощью которой можно решить все вопросы бытия. Концепции неолиберализма, глобализации, постиндустриального общества, «золотого миллиарда», постмодерна, мультикультурализма, потребительского общества, экологическая концепция, секуляризма, феминизма, однополых отношений внутренне связаны друг с другом. Основная проблема, решением которой озадачены российские ученые, как уйти от американской колониальной зависимости и неолиберальной доктрины, которые определяют деградацию и распад страны.

Ключевые слова: концептуальное управление, неолиберальная идеология, российская культура.

NEO-LIBERAL IDEOLOGY IN THE SYSTEM OF CONCEPTUAL MANAGEMENT

The article examines the ideological aspects of neo-liberal ideology in the formation of modern Russian cultural space and technology, by which the valuable bases of the Russian culture and economy are destroyed. The specificity of Western ideology is that superficially there is no monolithic valuable framework, but all the ideas, supplementing each other, create a logically considered picture of the world, with the help of which one can solve all the problems of life. Concepts of neoliberalism, globalization, post-industrial society, “golden billion”, postmodern, multiculturalism, consumerism, secularism, feminism, same-sex relationships, and ecological concept are internally related. How to get away from American colonial dependence and neo-liberal doctrine, that determine the degradation and disintegration of the country, is the main problem, which solution puzzles the Russian scientists.

Key words: conceptual management, neo-liberal ideology, Russian culture.

Современную российскую картину мира невозможно представить без комплекса концепций, структурирующих окружающий мир. Концептуальная зависимость российской элиты от западных идей есть плод гигантской работы, проведенной западными интеллектуалами. Идеи-концепции должны проникать в сознание и подсознание людей и у различных социальных слоев создавать картину мира. Сложные идеи предназначены для потребления интеллектуалов и изначально опираются на системные представления о миропонимании. Другие носят откровенно пропагандистский характер и предназначены для массового использования. Возникновение определенных концепций не может носить спонтанный характер, так как мировое распространение определенных мыслей про-

ходит посредством массовой информации, которую контролирует западная элита. Информация слишком ценный ресурс, чтобы он мог использоваться бесконтрольно. Поэтому управления мировыми трендами посредством концепций – это заданный коридор возможностей, выход за который могут позволить себе лишь те страны или группы, которые сами пытаются с помощью концептуального управления определять свое развитие. Россию большую часть ее исторического времени ведут западные интеллектуальные круги, определяя тот коридор возможностей, на которые может рассчитывать наша страна.

Эффективность концептуального управления определяется системным подходом к динамическим процессам и условиям их протекания [1]. Поэтому тренды, определя-

ющие собственные интересы, должны воплощаться в контексте проблемных условий, возникающих здесь и сейчас. Логика исторического процесса может лишь с внешней обывательской стороны восприниматься как некий объективный процесс, но наличие интересов мощных интеллектуальных групп создает условия, при которых в точке бифуркации запускается процесс им необходимый. Влияние той или иной группы помимо интеллектуального потенциала определяется наличием ресурсов, определяющих судьбу развития. В неустойчивой системе фактор случайности определяется наличием ресурса, который использовался в нужное время и месте. Наличие такой флуктуации в сконструированной ситуации приводит к качественным изменениям, но обывателю преподносится как случайность. Когда процесс идет в нужном направлении, определяется коридор возможностей, внутри которого могут происходить различные события, но они не изменяют заданную ситуацию. Описание модели концептуального управления только в поверхностном рассмотрении напоминает синергетическую систему, которая естественным образом подвергается изменениям, проходя стадии развития. В концептуальном управлении, как известно, саморазвивающаяся система, будь это мировые процессы или культура и экономика отдельной страны, используется как естественная среда, в которой продумываются точки кризиса, когда процесс направляется в нужное русло. Таким образом, система или процесс управляется не постоянным прямым воздействием, а только в необходимых для руководства зонах. Поэтому в отличие от административного управления, которое претендует на тотальное планирование и контроль, неструктурное или концептуальное управление задает достаточно свободный коридор возможностей с тем, чтобы у противника возникло сначала ощущение свободы, а затем после кризиса, чувство вины за собственные ошибки.

Концептуальное управление ставит своей целью получение ресурсов другой стороны с помощью создания ситуации, способствующей декапитализации противника. Создать ситуацию, при которой другая сторона отдаст свой ресурс, несомненно, требует выстраивания целого комплекса обстоятельств и процессов, способствующих этому. История мировых войн доказала, что вооруженный конфликт не является оптимальным способом приобретения национального капитала другой страны. «Мягкая власть» стремится создать ситуацию, при которой окружающий мир объяснялся бы с помощью множества образов, символов, концепций, сознательно вбрасываемых в общество. Точка сборки, при которой достигается определенная интерпретация реальности, включает в себя множество молекулярных идей и идеологий, работающих на сконструированную картину мира [2, с. 198]. «Молекулярные» идеологии, представленные на Западе за последние сорок лет, не представляют разрозненного конгломерата, но создают иерархически выстроенный мир неолиберальной идеологии. Поэтому внешне не существует монолитного идеологического каркаса, но каждая из идей, дополняя друг друга, создает логично выверенную картину мира, с помощью которой можно решить все вопросы общественной жизни. Концепции неолиберализма,

глобализации, постиндустриального общества, «золотого миллиарда», постмодерна, мультикультурализма, потребительского общества, экологическая концепция, секуляризм, феминизм внутренне связаны друг с другом.

Глобализация воспринимается как революционный проект, призванный сплотить человечество, унифицировав не только социальные, технологические, экономические, но и культурные особенности. Причем этот процесс интерпретируется не только как диалог равноправных культур, но приветствуется их возможный синтез. Однако неизменно то, что в процессе глобализации с признанием равенства культур идет процесс фактического навязывания им образа жизни и мировоззрения Запада. Эффективность западных информационных потоков и единые стратегии, которыми они руководствуются не оставляет сомнений относительно их планов, когда иная цивилизация представляется в крайне невыгодном для нее свете.

Информационное единство развитых стран определяется полной зависимостью средств массовой информации от своих финансовых хозяев. В связи с важностью для обывателя преподносимой по телевидению и в газетах информации, необходимо создавая иллюзию свободного освещения информации интерпретировать образы, идеи и сюжеты в коридоре заданных возможностей и представлять нужные мысли, доказывая их в различных контекстах.

Одной из форм дезинформации мира в своих целях служит борьба за историю, которую, как известно, пишут победители. Западный мир, победив в холодной войне геополитического врага, старается написать свою историю, создавая через фильмы, игровые диски негативный образ России, пытаясь навязать плохо информированному обывателю определенную канву рассуждений и картину исторического мира. Переигрывается вторая мировая, в которой фашизм и социализм оказываются одинаково виновными, неся равнозначную ответственность за развязывания войны. Русские могут вести информационную борьбу за свое прошлое у себя дома, но нормальный выход на западное информационное пространство им закрыт. Россия проигрывает войну за историю, потому что прекратила называть истинных зачинщиков и финансистов этой массовой бойни.

Происходит борьба за советскую историю, при которой каждый ее период и крупный политический деятель или герой должен быть подвергнут шельмованию [3, с. 396]. При такой борьбе за историю самое важное не истина, проявляющаяся через исторический факт, но наличие информационного ресурса. Поэтому современные западные люди не знают, что Россия принимала активное участие в войне против Германии, и тем более ее выиграла. Если наша страна потерпит окончательный крах, то первый космонавт постепенно станет американским, равно как и пространство, которое раньше принадлежало стране, канувшей в Лету.

Культурные стратегии отражают и выражают сложность современного положения, в котором оказался Западный мир. Логика колонизации, строящаяся на идеях протестантизма, европоцентризма и просвещения в современном мире заменена на более сложный и внутренне

противоречивый комплекс культурных концепций. Трансформирующийся капитализм создал систему культурного объяснения и понимания, которая выполняет поставленную задачу борьбы за мировые ресурсы.

В развитых странах идет процесс фактического размывания иерархической системы традиционных ценностей и их подмена юридическими нормами. Западному человеку фактически навязывают закон вместо традиций. Традиция при таких процессах представляется как этнографическая архаика, которая у современного человека может вызывать лишь любопытство.

Фактически ценности потребительского общества противоположны традиционным. Поэтому демонстративная поддержка традиционных культур нужна лишь как демонстрация лояльного отношения к другим народам. По сути, самые прочные устои мусульманской традиции пытаются с помощью методов неструктурного воздействия разрушить, как некогда это сделали с советской культурой.

Потеря традиционности ведет к утрате национальной идентичности, что важно хозяевам нового мира, но традиционные народы, этнически не принадлежащие к белой расе, не собираются расставаться со смыслами, определяющими их культурную жизнь. Как раз белое население земли за модными теориями быстрее всех утрачивает традицию, мотивирующую на труд, воспитание, семейные ценности и разумное ограничение потребления.

Теория потребительского общества, зародившаяся в США, фактически становится идеологией развитых стран и стран, стремящихся выйти на материальный уровень Запада. Общество массового потребления, стимулированное приобщением к потребностям, которые не были обязательными для 99 % населения земли в недалеком историческом прошлом, живет за счет других частей нашей планеты. Отрыв в уровне жизни не только с другими частями земли, но и со своим историческим прошлым формирует в странах «золотого миллиарда» иной образ жизни, другую социальную мобильность и совсем другое ценностное понимание культуры. Стимулируясь к труду материальными факторами, люди в развитых странах, становятся заложниками истерии потребления и массового рекламного манипулирования. Модные вещи являются смыслами, определяющими приобщение обывателя не только к престижной социальной страте, но и к высокой культуре.

Неолиберальные идеи, распространяемые командой Милтона Фридмана по всему миру с 1970-х гг., чаще несли экономике стран, вставших на этот путь, массовое обнищание на фоне колоссального обогащения небольшой группы, находящихся рядом с властью. Для США и Великобритании, проводящих неолиберализм, было выгодно рекламировать данный проект, так как он позволял в полной мере воспользоваться своим финансово-экономическим могуществом. Экономические идеи Фридмана до сих пор являются стержнем проводимой социально-экономической политики власти с небольшими поправками на российские условия.

Изначально было известно, к каким социально-экономическим последствиям приведут последователи Фридмана Россию. Начиная с беспрецедентного по своей жестокости опыта Чили, Аргентины, Боливии, Бразилии,

Индонезии и нескольких десятков других стран, каждый раз схема применения шоковой терапии осуществлялась по одному и тому же сценарию.

Наоми Кляйм в книге «Доктрина шока. Расцвет капитализма катастроф» [4] раскрыла алгоритм действий неолиберальных экономистов и политиков. Страна, успешно выходящая из-под контроля Международного валютного фонда и транснациональных корпораций, представляет собой угрозу и поэтому создается план по введению ее в политический, экономический и финансовый кризис. Средства мировых игроков хоть и известны, но каждый раз их применение находится в зависимости от уникальности складывающейся ситуации и специфики культуры, которую должны учесть манипуляторы. Сначала страну необходимо ввергнуть хотя бы в один из кризисов, а лучше сразу во все, затем сыграть на доверии и корысти элит, подкупив их духовно и материально. Если власть противостоит манипуляторам, то поддерживается оппозиция и организуется цветная революция, если первое лицо поддерживает реформаторов, то к нему присылают советников из Международного валютного фонда и занимают деньги под молодую демократию. Заем денег – ключевое звено в покорении страны, ибо предполагается, что кредитование правительства проходит в несколько стадий до наступления полного финансового коллапса, когда деньги неэффективно используются, а долги растут.

После предварительного этапа подготовки следует основная фаза операции, ради которой осуществлялся заем, предлагается тотальная приватизация как единственная мера, направленная на «спасение» экономики страны. Экономическая целесообразность страданий народа от шоковой терапии объясняется идеологически в средствах массовой информации.

Пропагандируется извечный тезис о принципиальной неэффективности государственных учреждений и устарелости кейнсианских идей о синтезе государственного патернализма и частного капитализма. Если отпустить рынок, то саморегулирующая система сама создаст наиболее оптимальные условия функционирования, и это позволит стать конкурентоспособными. Следовательно, невидимой руке рынка нельзя мешать некомпетентным государственным структурам, напротив, только устранение властного регулирования поможет создать здоровую экономику и процветающую жизнь. Государственные деятели и представители интеллигенции, приводящие контраргументы объявляются убогими ретроgrадами, цепляющимися за отжившую идеологию. Шельмование, аресты и убийства подобного рода несогласных – обычная практика проведения радикальных реформ.

После приватизации наступало самое неприятное для проводников реформ время, когда требуется на внятном уровне объяснить, почему вместо обещанного процветания наблюдаются процессы деградации и упадка, некогда прилично работающих предприятий, бегство капитала, сведение к минимуму социальных программ, безработица и иные позабытые язвы, с которыми уже справилось общество. Собственность концентрируется в руках немногих местных кланов или попадает в управление транснациональных корпораций. Новые собственники имеют ко-

роткие стратегии извлечения максимальной прибыли при минимуме затрат на технологическое обновление и социальные расходы. При малейшем намеке на социальную напряженность или финансовый кризис они выводят деньги в западные банки, и государство остается один на один с проблемами и страдающим народом. Адепты чикагской школы не только не осуждают либертаризм новых собственников, но считают их позицию единственно верной. Капитал должен уходить из опасных для него районов в благополучные зоны, т. е. на Запад. Таким образом, ресурсы и труд приватизируемой страны не в состоянии дать сносного уровня жизни для подавляющего большинства населения несчастной страны.

Сторонники отказа от государственного регулирования приводят примеры стран, которые в послевоенное время стали процветающими после проведения рыночных реформ. Подлог здесь заключается в том, что процветание данных стран, было важно Западу по политическим соображениям. Фактор существования социалистической системы, как отмечают отечественные и зарубежные исследователи, привел как к проведению социальной политики в странах Запада, так и к формированию образцовых капиталистических государств по периметру границы с социалистическим лагерем.

С 1990-х гг. наблюдается повсеместное наступление на права трудящихся Запада. Феномен послевоенного возрождения бывших геополитических врагов Японии, Германии или Южной Кореи, Тайваня, Гонконга, Финляндии, Австрии, Турции – вынужденная мера для усиления капиталистических позиций в мире. Феномен Китая возник как фактор противопоставления СССР. После демонтажа мирового социализма в Корею, Японию и других странах Юго-Восточной Азии был организован мощный финансовый кризис, отбросивший их далеко назад.

В российское реформирование изначально закладывались параметры, которые обусловили комплекс проблем, сложившихся впоследствии. Либерал-реформаторы объясняли шоковую терапию и умопомрачительную приватизацию исключительными обстоятельствами, сложившимися в экономике СССР. В своем известном труде «Гибель империи» [5] Егор Гайдар пытается представить аргументацию о предопределенности краха последней мировой империи и подвести к мысли о неизбежности именно такого, как у него варианта исполнения реформ. На самом деле страну подвели к кризису, тщательно его спланировав.

Ретроспективно просматривая логическую последовательность и результаты так называемых реформ,

можно утверждать, что алгоритм, отработанный, начиная с Чили, неолибералами в полной мере, воплотился в России. Самую длительную фазу операции заняла подготовка к подтачиванию основ социализма в ходе реализации самого дорогостоящего Гарвардского проекта ЦРУ. Потраченных средств было не меньше, чем на вторую мировую, но и результат превзошел для американцев все ожидания.

Созданные социокультурные условия вместо эффективного управления и мотивированной трудовой деятельности способствовали формированию паразитарной и безответственной элиты, не желающей вкладываться в развитие страны. Порочность элиты связана напрямую с неолиберальной идеологией, догматы которой разрушают нашу цивилизацию.

Основная проблема, решением которой озадачены многие российские ученые: как уйти от американской колониальной зависимости и неолиберальной доктрины, которые предопределяют деградацию и распад страны? Можно не сомневаться, что третий крах государственной системы за столетие станет смертельным для России, и потому нет задачи более значимой для российского народа, чем его предотвращение. Возможности преодоления негативного сценария существуют и надежда остается, но сменить траекторию возможно при учете сложного рисунка трендов мирового развития и анализе собственной стратегии, осознанной как комплекс идей, связанных с эволюционным развитием. Успех, реализуемый в общественном развитии, не может быть основан на созданных социально-экономических отношениях, но обретет динамику благодаря глубинному потенциалу российской культуры.

1. Парламентские слушания по теме «Концепция общественной безопасности» // Думский вестник. 1996. № 1 (16). С. 126–137.

2. Шварцмантель Дж. Идеология и политика. Харьков: Гуманитарный Центр, 2009. 312 с.

3. Кара-Мурза С. Советская цивилизация. М.: Алгоритм, 2008. 1200 с.

4. Кляйм Н. Доктрина шока. Расцвет капитализма катастроф. М.: Хорошая книга, 2011. 656 с.

5. Гайдар Е. Т. Гибель империи. Уроки для современной России. М.: РосПЭН, 2006. 448 с.

© Стебляк В. В., 2014

**ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СОЦИУМА**

Рассмотрены основные факторы и условия, сложившиеся в образовательной сфере, снижающие уровень международной конкурентоспособности современной модели социально-экономического развития РФ.

Ключевые слова: человеческий и физический капитал, высшее профессиональное образование, структура рабочей силы, образовательное учреждение.

**EDUCATION AS A FACTOR FOR INCREASING
THE COMPETITIVENESS OF THE SOCIETY**

The paper considers the factors and conditions established in the educational sphere and contributing to the reduction of the international competitiveness level of the modern model of socio-economic development in the Russian Federation.

Key words: human and physical capital, higher professional education, structure of the workforce, educational institution.

В современном остро конкурентном мире образование стало главным фактором воспроизводства человеческого капитала как наиболее значимого условия эффективности общественного воспроизводства. Работник в условиях современной фазы научно-технической революции стал важнее физического капитала. Изменение технико-организационных отношений и, как следствие, становление новейшего технологического уклада кардинально трансформировали теоретические представления о факторах экономического роста и развития. Два представителя «чикагской школы» – Т. Шульц («Формирование капитала образования» (1960), «Инвестиции в человеческий капитал» (1961), Нобелевская премия по экономике за 1979 г.) и Г. Беккер («Человеческий капитал: теоретический и эмпирический анализ» (1964), Нобелевская премия по экономике за 1992 г., автор концепции «экономического империализма») распространили неоклассические методологии анализа динамики капитала и предложения на рынке труда на социальные науки. В отличие от классического, «старого» американского институционализма, анализировавшего хозяйственные явления в терминах социальных категорий, методология «экономического империализма» опирается на приоритет экономически рационального поведения рыночно-хозяйствующего агента (субъекта) и постулирует, что работник в условиях современной волны научно-технической революции не производный от степени сложности средств производства элемент производительных сил, а сам по себе своеобразное новейшее средство производства. Таким образом, на место базового предмета исследования выдвигается не категория «труд», а «капитал», а главным капиталобразующим процессом становится образование. Образование – это совершенно особая сфера бытования социума, в которой совершенствуется передача и воспроизводство не только культурного опыта нации, знаний, умений, навыков, но и в значительной мере ментальности, характера мышления, мировосприятия, духовных ценностей, нравственного «самостояния». На основе постулата о приоритетности, «базовости» человека в современных производственно-экономических системах проводятся множественные аналогии структуры физического и человеческого капитала:

– биологическое воспроизводство и воспитание эквивалентны процессу воспроизводства капитала материального;

– информационный поиск и, как частное его следствие, территориальные, отраслевые, профессиональные и т. п. «миграции» способствуют оптимальной аллокации ресурсов;

– здравоохранение продлевает срок его реальной амортизации;

– и, наконец, образование – общее и специальное, производственно-профессиональные подготовка и переподготовка могут создать новое качество работника, что в соединении с естественным и физическим капиталом обеспечивает общественное развитие.

При всех трактовках приоритетного фактора экономического роста и развития как высококачественного человеческого капитала, или как квалифицированной и образованной рабочей силы и соответствующем ей качестве труда, в государствах, где ясно понимается значение образования, в него направляются необходимые ресурсы. В процессе поддержки, развития и совершенствования эффективной системы образования экономически развитые страны получают как результат до 40 % валового национального продукта. Именно инвестиции в образование окупаются наиболее быстро, в конечном итоге 1 денежная единица, вложенная в образование, даёт от 3 до 6 единиц прибыли [1, с. 28].

А между тем в России ситуация такова, что страна теряет ранее достигнутые позиции. Декларируя сферу образования как фактор и условие цивилизационного роста и развития общества, власть на деле финансирует образование по «остаточному принципу». Несмотря на вроде бы ежегодный (до последнего времени) рост средств в абсолютных цифрах, выделяемых на образовательные нужды, сравнительный анализ по годовым трендам показывает, что происходит систематическое сокращение вложений на эти цели (сейчас примерно 3,2 % от ВВП). Это в 2–3 раза ниже, чем в развитых странах (например, в Швеции доля составляет 8,7 % от уровня ВВП). По уровню расходов на одного учащегося-школьника Россия занимает предпоследнее место в мире, опережая лишь Зимбабве. Расходы на 1 студен-

та в России в 20 раз меньше, чем в Финляндии, и в 40 раз меньше, чем в США. Содержание 1 заключенного обходится России в 7 раз дороже, чем обучение 1 студента [2, с. 52].

Даже по данным официальной статистики за границами страны сегодня обретаются и работают как минимум 700 тысяч научных работников из Российской Федерации. Ежегодно страну покидает до 15 % выпускников вузов. Сегодня уже четвертая часть североамериканской индустрии «хай-тека» (т. е. высоких технологий) обеспечивается «мозгами» выходцев из России: они «закрывают» никак не менее 10 % соответствующего сегмента мирового рынка, сами же по себе сэкономили развитым капитанам на своей подготовке более 1 триллиона(!) долларов US [3]. Производная от эмиграции крупная проблема – старение кадров в РФ.

Вторая форма «утечки мозгов» – внутренняя, когда специалист живёт в России, но работает на зарубежных работодателей по международным грантам.

Третье направление потерь «интеллектуального ресурса» – структурный дисбаланс двух видов:

1. Выпускники-«естественники» предпочитают работать именно в обслуживающих производстве структурах. Как следствие – на мировом рынке высоких технологий в настоящее время доля США составляет 60 %, Сингапура – 6 %, России – 0,5–0,8 %. По «индексу технологий» Россия сегодня занимает 49 место в мировой таблице о рангах [3].

2. Структурный перекося непосредственно в самой образовательной системе РФ. В итоге система профобразования выпускает в 3 раза больше специалистов с высшим образованием, чем это нужно народному хозяйству, в полтора раза больше техников и в 5 с лишним раз меньше рабочих. Такая ситуация во многом порождена 1990-ми гг., к ней привели:

1) массовое открытие сотен слабых во всех отношениях НОУ ВПО;

2) данные НОУ ВПО сыграли свою важную (но всё же паллиативную – только для эпохи первоначального накопления капитала) роль социальных демпферов и адаптеров, но среднее качество рабочей силы значительно снизили;

3) существующая проблема «перекося» в системе профессионального образования обостряется демографической ситуацией – объём трудовых ресурсов к середине XXI в. сократится примерно вдвое [4].

За последние несколько лет почти каждый второй выпускник вуза оказался лишним. Зато у специалистов со средним профессиональным образованием – три места на одно предложение. Вдвое увеличился спрос на молодые рабочие кадры [4]. Тенденции же перманентного реформирования системы образования в РФ таковы, что, во-первых, лавинообразный рост платности образования в РФ исключает образование из системы экономических ресурсов общества и переводит его исключительно в сферу услуг, причём лишнюю критериев экономической эффективности. Принцип «деньги идут за студентами» однозначно означает, что структура государствен-

ного сектора образования ставится в зависимость не от государственных и народных интересов, а от желаний потребителей услуги и нанимателя «конечного результата», которые не несут за свой выбор никакой ответственности, так как пользуются (и фактически распоряжаются) чужими деньгами [5]. Во-вторых, профессиональные стандарты и квалификационные требования должны быть результатом сотрудничества представителей образования, науки, госслужб, бизнес-сообщества, юристов, просто высококвалифицированных отраслевых специалистов-практиков. В-третьих, в реальной, а не в декларируемой современной образовательной политике в России просматриваются абсолютно негативные социальные тенденции:

– торгашество как расширение платности образования, включая и систему среднего образования, школу, что явно противостоит тенденциям сложившейся мировой образовательной практики и конституционным уложениям страны;

– трансформация – превращение образования в инструмент социальной селекции, ужесточение дискриминации в доступе к образованию;

– сепарация – разделение образовательной системы на два сектора: для состоятельной «элиты» и для «остальных».

Российские «альма-матер» по-прежнему не имеют возможностей для объединения в профессиональное сообщество, совершенно обычное, даже стандартное для сообществ Запада, очень взаимоотноудалены, разобщены территориально, и эта разобщенность усугубляется фактическим (но как бы не замечаемым властью) межрегиональным экономическим неравенством, а конкуренция вузов за студентов локализована в пределах городских агломераций. Пока что объективно низкая конкурентность российского рынка образования не даёт сложиться механизмам распространения научных инноваций.

Вузы России, особенно расположенные на периферии, по-прежнему испытывают острый дефицит финансовых ресурсов. Первопричиной этого ресурсного ограничения также являются институциональные несовершенства экономики России, включая:

– нежелание государственного бюджета финансировать современную систему высшего образования,

– низкий уровень доходов и сбережений населения вследствие депрессивного состояния рынка труда,

– нежелание населения брать банковские образовательные ссуды на ростовщических условиях.

Недостаток денежных средств не позволяет большей части вузов обеспечить студентов необходимыми учебными материалами, сформировать библиотеки, и выплачивать профессорско-преподавательскому корпусу соразмерное квалификации и опыту вознаграждение.

Ситуация осложняется хорошо известной опасностью «утечки мозгов».

В РФ проблемы в образовании во многом схожи с теми, которые наблюдаются в развитых странах, хотя есть и существенные отличия:

1. Дефицитность бюджетного финансирования нагляднее. Если средний показатель уровня бюджетного финан-

сирования в Евросоюзе приближается к 5 % от регионального ВВП, то в России он ниже 4 % [6].

2. Доля выпускников, работающих по полученной специальности, относительно ниже. По опросным данным Российского общественного совета по образованию, только около 40 % российских вузовских дипломантов работают по специальности, а в странах Евросоюза этот показатель почти вдвое выше [6].

3. Система неформального образования в нашей стране ещё не сложилась, она практически отсутствует.

Кроме того, явный крен системы профессионального образования в сторону наиболее быстрого освоения профессиональных навыков с возможностью на выходе самостоятельного зарабатывания денег – тенденция, характерная для всего мира с конца XX в., в РФ даёт о себе знать особенно явно. Расширяя зону прикладного знания за счет фундаментального, можно получить «прикладника» среднего уровня (как в Южной Корее или Японии, реализующих чужие техно-идеи), но долговременные возможности обеспечивает только фундаментальная подготовка.

Опасность отрицательных моментов, имеющих в болонской модели образования, для России значительно выше, чем для государств-инициаторов. Реформаторы утверждают, что присоединение к «болонскому пространству» позволило взаимно признавать российские и европейские дипломы. Но, во-первых, российские специалисты-естественники и «технари» были и раньше в высшей степени востребованы во всём мире и, во-вторых, явно видна забота о максимальном облегчении трудоустройства за рубежом представителей «поколения Next» из рядов нового истеблишмента, имеющих почти исключительно экономическое и юридическое образование. (Уже сегодня, по данным ЮНЕСКО, по интеллектуальному потенциалу молодёжи Россия скатилась с 3-го места в мире (1953 г.) на 40-е, по другим данным – на 47-е место [3].) В такой ситуации слова о переводе страны на инновационный путь развития не более чем пропагандистская акция.

Сейчас народному хозяйству России не хватает примерно полумиллиона специалистов в области не только высоких технологий, но и в сфере административных кадров. При этом мы наблюдаем как складывается очень странный способ борьбы с кадровым дефицитом: создание комплекса крупных образовательных учреждений на базе федеральных университетов путём замены якобы недостающих отечественных научных кадров соответствующими (по качеству, но не по зарплаткам) кадрами и преподавателями из-за рубежа. Налицо продолжение опасной тенденции (опасной даже для российского истеблишмента – правда, только в долгосрочном аспекте) замещения «своих» гастарбайтерами с «воротничками» всех цветов – чёрных, синих, белых и даже золотых.

Очевидно, что пока разрушение образовательно-интеллектуальной среды России носит системный характер, никакие точечные разовые акции кардинально проблему не решат.

1. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.

2. Заятдинова Ф. Г. Российское образовательная политика в свете зарубежного опыта // Социс. 2006. № 5. С. 51–58.

3. Бояринцев В., Фионова Л. Третья труба // К барьеру. 2009. № 8. С. 5

4. Нецадин А. Актуальные проблемы профессионального образования в России // Общество и экономика. 2005. № 6. С. 106–122.

5. Концепция модернизации российского образования URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html#

6. Болонский процесс формирует новую модель образования // ПОИСК – еженедельная газета научного сообщества (Москва). 2004. 4 июня. № 22 (784). URL: <http://www.russianenic.ru/publications/7.html>

© Степнов П. А., 2014

СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ МИГРАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: СЕЛЬСКО-ГОРОДСКАЯ МИГРАЦИЯ В УКРАИНЕ

SOCIAL-LABOR MIGRATION IN MODERN SOCIETY: RURAL-URBAN MIGRATION IN UKRAINE

В статье исследуются миграционные процессы, которые происходят в современном обществе. На протяжении последних десяти лет наблюдается устойчивая миграция сельского населения в города. Мотивы сельской миграции разнообразны: широкие возможности для трудоустройства, лучшие бытовые условия, удовлетворение культурных потребностей.

Ключевые слова: миграционные процессы, миграция, сельское население, трудовая миграция, миграция села, внутренняя миграция, внешняя миграция.

This article examines the migration processes that take place in modern society. There has been steady migration of rural population to the cities over the past decade. There are various motives for rural migration such as job opportunities, better living conditions, and meeting the cultural needs.

Key words: migration processes, migration, rural population, labor migration, migration of people who live in villages, internal migration, external migration.

Миграционные процессы – неотъемлемая и постоянная составляющая истории человечества. Они являются факторами, серьезно влияющими на перспективы экономического, социального и культурного развития страны. В одном из своих выступлений И. Ф. Курас назвал Украину, начиная с 1994 г., страной миграций, поскольку ежегодные потери населения с этого года, по официальным данным, за счет межгосударственных миграционных потоков составляли от 80 до 140 тыс. чел. [1, с. 9].

Отдельные направления регулирования миграционных процессов разработаны в исследованиях С. Бандуры, Д. Богини, С. Вовканича, А. Воробьева, А. Гавришевского, Б. Довжук, Т. Драгунова, Ю. Евсюкова, Т. Заславской, А. Здравомыслова, С. Злупко, Л. Корель, Э. Либановой, А. Малиновской, В. Моисеенко, В. Нижника, А. Овчинниковой, В. Оникиенко, В. Переведенцева, Т. Петровой, М. Питюлич, С. Пирожкова, И. Прибыткова, Л. Рибакковского, Л. Семивен, В. Солнцева, А. Стасяка, В. Стешенко, С. Фильрозе, А. Хомры, М. Шабановой, В. Ядова и др. [2, с. 19]. В них дан теоретический анализ причин миграционных процессов, последствий, к которым они приводят, однако не уделено достаточного внимания вопросам управления миграционными процессами в сельской местности.

В настоящее время существует немало неоднозначных толкований самого понятия миграции и ее видов. Миграция населения рассматривается как социально-экономический процесс, демографическое состояние, как совокупность перемещений, осуществляемых людьми, связанных, как правило, со сменой места жительства. То есть миграция – это перемещение рабочей силы (трудоспособных мигрантов) через границы тех или иных территорий, стран, населенных пунктов с переменой места жительства навсегда или на длительное время [3, с. 85]. В экономическом аспекте И. Прибыткова определяет миграцию как движение рабочей силы в виде территориального и межотраслевого перераспределения трудовых ресурсов, а также профессионально-квалификационного продвижения кадров [4, с. 168]. Ясность в определение

понятия миграции внесла энциклопедия под ред. Ю. Рымаренко, в которой миграция как универсальное понятие соотносится с таким синонимичным рядом понятий, как движение, переселения, передвижения, перемещения [3, с. 85]. В историческом ракурсе миграция рассматривается как неотъемлемая и постоянная составляющая истории человечества, в результате которой люди, относящиеся к категории мигрантов, постоянно переходят из одного социально-экономического сообщества в другое [5].

Прежде чем охарактеризовать показатели различных видов миграций сельского населения, определим причины данного явления. Основными среди них являются: безработица сельских жителей вследствие упадка сельскохозяйственных предприятий, низкая заработная плата, отставание культурного развития сельского сектора, недостаточное медицинское обслуживание, упадок инфраструктуры села. В результате с 2000 по 2012 г. миграционные потоки сельских жителей усилились. Основным признаком данных процессов была их неуправляемость и стихийность.

На перераспределение населения между городом и селом влияют внутренние миграции. За этот период их направление менялось трижды. Согласно результатам переписи населения 2001 г., количество лиц, хотя бы один раз мигрировавшее, в общей численности населения в городах составляло 22 %, а в сельской местности – 10 % [6, с. 40].

Таким образом, показатели сельской миграции за прошлые годы представляют вот такие цифры: за счет внутренней миграции села Украины потеряли более 200 тыс. чел. В 2012 г. миграционное сальдо сельских жителей (превышение прибывших в сельскую местность над вышедшими) было отрицательным, хотя были исключения. В 2012–2013 гг. почти 83 % сельских мигрантов меняли свое постоянное местожительство в пределах Украины, в основном переезжая в города [7]. Начиная с 2009 и до 2013 г., в результате проведения экономических реформ, которые положили начало новому виду хозяйствования на земле, направление миграции изменилось в положи-

тельную для сельской местности сторону по количественным показателям. Так, в 2011 г. превышение прибывших в сельскую местность над выбывшими было высоким и составило 637 713 человек. Однако в следующем году превышение прибывших в сельскую местность над выбывшими уменьшилось на 40 %, а с 2013 г. миграция молодежи в направлении «село – город» вновь начала превышать миграцию в направлении «город – село». С 2011 по 2013 г. сальдо миграции (разница между количеством прибывших и числом выбывших на постоянное место жительства) уменьшалось, но все же оставалось положительным, соответственно: 2011 г. – 6 552 639 чел.; 2012 г. – 649 865 чел.; 2013 г. – 580 109 чел. [7]. С 2011 по 2013 г. количество прибывших в сельскую местность в Украине превышало количество выбывших из села более чем на 20 тыс. человек, 55 % из них мигрировали в села из городов, остальной трудовой потенциал села пополнился за счет внешней миграции [7]. С 2011 г. и до сих пор миграционное сальдо остается отрицательным. Превышение прибывших крестьян над выбывшими наблюдалось в некоторых Юго-Восточных областях Украины: Днепропетровской, Запорожской, Кировоградской, Луганской, Николаевской и Одесской, однако данный процент был незначительным и не влиял на общее перераспределение трудовых ресурсов села.

Следующим видом перемещения рабочей силы являются сезонные миграции. Сезонные миграции – это временные миграции, для которых характерно сезонное территориальное перемещение мигрантов [8, с. 25]. Они происходят в пределах областей, между областями, населенными пунктами. Сезонными миграции называют потому, что их частота зависит от времен года. Данный вид миграций трудоспособного населения чаще связывают с сельскохозяйственными работами, поскольку участвуют в них преимущественно сельские жители. Не имея работы в селах, где живут, они вынуждены ехать в другие регионы Украины или за границу.

Причинами сезонных миграций является также избыток рабочей силы в тех или иных регионах, где существует безработица, большая заработная плата в местах временного трудоустройства, разница в оплате труда между отдельными регионами.

Одним из видов внутренних перемещений населения также являются маятниковые миграции сельского населения. Маятниковую миграцию определяют как систематическое перемещение населения от места жительства к месту занятий и обратно с частотой, соответствующей периодичности занятий [8, с. 25]. Одним из центров маятниковых миграций в исследуемый период был город Николаев. Николаев как крупный научно-культурный центр со многими учебными заведениями и действующими промышленными предприятиями притягивает к себе население окрестных сел и городов. Количество сельских маятниковых мигрантов в 2011 г. составляло 5132 тыс. человек, каждый четвертый из которых работал за пределами своего населенного пункта, из них почти каждый второй – в городах и поселках городского типа [7]. Основной причиной развития интенсивных маятниковых миграций в регионе является достаточно высокая плотность

сельских и городских поселений. Наряду с внутренней миграцией крестьян с провозглашением независимости усилился еще один вид миграций – внешние или межгосударственные перемещения. Довольно печальным является факт, что 5–7 млн граждан ищут работу на сегодняшний день за пределами Украины [7].

Охарактеризуем основные источники пополнения количественного состава сельского населения за счет межгосударственных мигрантов из других стран. С начала 1990-х показатели внешней миграции государство практически не определяло и не регулировало. Внешние миграции, происходившие в течение 1989–2001 гг., имели социально-экономические, политические или религиозные мотивы. Высокий оборот мигрантов в Украину происходил во времена Советского Союза из других союзных республик. Ежегодный обмен населения между Украиной и другими республиками СССР составлял более 1,5 млн человек [9, с. 11]. За счет данных потоков мигрантов пополнились городские поселения, причем возрастной состав ухудшался.

Основным потоком внешней миграции, который больше заслуживает внимания, является миграция трудоспособной части сельского населения в направлении стран дальнего и ближнего зарубежья. Официальные показатели, которые фиксируют и обнародуют органы государственной статистики Украины, в действительности намного ниже, поскольку большая часть населения уезжает из Украины нелегально или под видом туристов. Однако даже данные официальной статистики демонстрируют увеличение количества населения, постоянно или сезонно работающего за рубежом. Проанализируем данные показатели за 2010–2011 гг. Южного региона. Миграция населения в 2011 г. по региону составляет в Николаевской области – 293 тыс. человек выбывших, в Херсонской – 249 тыс. человек, в Одесской – 726 тыс. человек выбывших [7]. Среди основных социальных последствий миграции населения, тесно взаимосвязанных между собой, следует выделить следующие: быстрые темпы старения украинского села и повышение показателей демографической нагрузки (отношение лиц нетрудоспособного возраста к лицам трудоспособного возраста), уменьшение плотности населения, ускоряющего процесс разрушения поселенческой сети.

Миграция вызвала резкое старение сельского населения. Почти в половине областей Украины доля сельских жителей старше трудоспособного возраста приблизилась к трети или превысила эту величину. По подсчетам П. П. Панченко, из общего числа молодежи, вступающей в трудоспособный возраст, лишь около 10 % остается работать в сельском хозяйстве [2, с. 33].

Особенно интенсивно уменьшается численность аграрных работников в отдаленных от городов сельских поселениях. Подтверждением этого является также разница в среднем возрасте сельских и городских жителей, которая составляет 5 лет. На начало 2000 г. в селах средний возраст составил 40,6 лет (39,5 у мужчин, 42,9 у женщин), в городах – 35,6 лет (35,3 и 36,3 соответственно) [10]. В 2011 г. пенсионером является каждый пятый житель села. Уменьшение количества сельских жителей

влечет за собой административно-территориальные преобразования поселков городского типа в сельские поселения, объединение сел. Количество сел с числом жителей более 500 человек сократилось на 11 % [11, с. 75]. В то же время количество населенных пунктов, в которых проживает до 25 человек, увеличилось в 1,5 раза (с 896 до 1336) [11, с. 77]. Государственным комитетом статистики были обследованы все без исключения сельские населенные пункты. Обследование показало, что 47,9 % сел имеют низкий уровень обеспеченности объектами социальной сферы [11, с. 76], что стало одной из важнейших причин того, что в них проживало лишь 13,6 % сельских жителей [12, с. 33]. Сокращение населения, в свою очередь, влечет вымирание сел. Итак, на протяжении 1989–2010 гг. продолжался процесс разрушения поселенческой сети, увеличивалось количество опустевших сельских жилищ.

Достаточная плотность сельского населения – главное условие обеспечения сельского хозяйства трудовыми ресурсами. Именно от их количества и качества зависит интенсивность хозяйствования, использования земли. В 2001 г. количество сельских населенных пунктов в Украине насчитывало уже 651 село с общей численностью населения 15,9 млн чел. [12, с. 33]. Население сел также, соответственно, уменьшилось до 542 чел. на одну деревню. За десять лет 233 села стали безлюдными. Всего их насчитывается в Киевской области – 78, в Харьковской – 23, в Николаевской – 19, в Полтавской – 14, в Черниговской – 13. По Украине 3538 сельских населенных пунктов относится к категории умирающих. В результате в сельской местности во многих регионах расширяются малозаселенные территории, где из-за этого изымаются из сельскохозяйственного оборота значительные по площади земли. В 1990-х гг. сняты с учета и объединены с другими более 300 сельских населенных пунктов. Около 8 тысяч деградирующих сельских поселений потеряли возможность самовоспроизводиться и более 120 районов охвачены демографическим и поселенческим кризисом. Среди сел, снятых с учета, было много таких, которые после осуществления аграрной реформы могли бы успешно функционировать. На характер всех социальных процессов, протекавших в украинском селе в течение исследуемого периода, в значительной мере повлияла экономически необоснованная политика ликвидации «неперспективных» деревень, проводившаяся в 1960–1980 гг. Данную политику относительно украинского села детально проанализировали в своих научных работах Г. Г. Кривчик, А. Кузнецов, Л. И. Полякова и др. и пришли к выводу, что она привела к разрушению поселенческой сети в Украине, усложнила решение задач благоустройства сел, способствовала усилению миграции сельских жителей в города, обострила и без того напряженную проблему трудовых ресурсов сельского хозяйства. [13, с. 10–11].

Итак, проанализировав основные показатели и виды трудовой миграции населения в течение 2000-х гг., можем сделать выводы, что миграционные процессы следует рассматривать как одну из основных причин социального упадка украинского села в течение исследуемого периода, поскольку они влияют на перераспределение населения,

«вымывая» из сел слой не только трудоспособных людей, но и группу населения, которая повышает рождаемость, обостряя процесс старения, снижая естественный прирост сельских жителей.

Таким образом, на сегодня процесс миграции является одной из актуальных проблем развития аграрного сектора Украины. Наряду с внутренней миграцией в последнее десятилетие усилилась внешняя миграция трудоспособной сельской молодежи, что ухудшает и без того сложную демографическую ситуацию. Ежегодно за границу выезжает около 50 тысяч украинцев, в основном молодежь и женщины разных возрастов [10]. Современные миграционные процессы протекают стихийно, мигранты имеют высокий уровень образования и профессиональной квалификации.

Для успешного реформирования сельскохозяйственного сектора необходимо постоянство демографических процессов, прекращение миграции трудоспособного населения. Несмотря на принятие государством на протяжении последнего десятилетия правовых актов, которые, казалось, должны улучшить миграционную ситуацию на селе, положение в этой сфере остается критическим. Это приводит, во-первых, к увеличению нагрузки на социальные фонды, в которые во время работы за границей мигранты не делают никаких взносов, во-вторых, к потере социальных взносов, которые мигранты платят в странах трудоустройства, однако воспользоваться ими в большинстве случаев не могут, в-третьих, к ограничению социальной защиты мигрантов, учитывается их страховой стаж только при работе в Украине [10].

Обязательным условием сохранения и оптимального использования человеческого капитала является практическая реализация работником своей способности к труду, общественно-полезной деятельности, благодаря эффективной занятости, обеспечивающей получение прибавочной стоимости, что находит свое проявление в повышении доходов и социального статуса работника, росте прибыли работодателя и национального дохода страны. Однако создать необходимое количество рабочих мест с приличной заработной платой и условиями, которые устраивали бы население, в ближайшее время не представляется возможным. Целесообразным было бы разработать программу мероприятий, направленных на поддержку и развитие малого бизнеса, в который бы вкладывали средства не только государство, но и сами работники за счет тех денег, что они зарабатывают за рубежом. К тому же легализация миграции, помощь государства работникам в вопросах получения визы, организации выезда и поиска работы за рубежом, стимулировала бы мигрантов к возвращению и защищала бы от рисков, связанных с нелегальной трудовой деятельностью. Особенно это касается молодежи, последствия от выезда которой существенно ухудшают социально-демографическую ситуацию. Такого рода позитивные сдвиги, безусловно, способствовали бы сокращению масштабов трудовой миграции, возвращению на родину части тех, кто длительное время работает за рубежом. Однако последствия нынешней политики правительства, несмотря на ранее провозглашенные цели, пока не дают повода для оптимизма. Скорее всего в бли-

жайшем будущем объемы трудовой миграции сохранятся на существующем уровне, а в случае продолжения спада в экономике, количество выезжающих за границу будет расти.

1. Малиновская А. Миграционная ситуация и миграционная политика в Украине. Киев, 1997.

2. Панченко П. П. Деформации в развитии украинского села в 80-х – начале 90-х годов // Украинский исторический журнал. 1992. № 1.

3. Миграционные процессы в современном мире: мировой, региональный и национальный измерения // Энциклопедия / сост. и ред. Ю. И. Рымаренко. Киев, 1998.

4. Прибыткова И. Современные миграционные процессы: теоретико-методологические аспекты исследований // Социология: теория, методы, маркетинг. 1999. № 1.

5. Насибуллин Р. Т. Миграция из города в деревню // Социс. 1990. № 3. С. 75–78.

6. Демографический кризис в Украине, его причины и последствия: сб. материалов / Верховная Рада Украины. Комитет по вопросам национальной безопасности и обороны. Киев, 2003. С. 40–45.

7. Государственная служба статистики Украины. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.

8. Сельская молодежь Украины в период политических и экономических трансформаций: настроения, ориентации, ожидания / Вородин Е. И., Ганюков О. А., Дулленко П. Ю. и др. Киев, 1998.

9. Демографический кризис в Украине: причины и последствия. Из доклада председателя Комитета Верховной Рады Украины по вопросам национальной безопасности и обороны Г. Крючкова на парламентских слушаниях 21 мая 2003 г. // Голос Украины. 2003. 3 июня.

10. Минсоцполитики: Создание новых высокооплачиваемых рабочих мест внутри страны замедлит уровень трудовой миграции 4 июля 2013 г. URL: http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article?art_id=152704&cat_id=107177.

11. Реформирование социальной сферы села: организационно-методические основы / под ред. П. Т. Саблука. Киев, 2000.

12. Максимюк О. Структурные сдвиги в сельской поселенческой сети Украины // Украина: аспекты работы. 2000. № 2.

13. Статистический ежегодник Украины за 2011 год / под ред. О. Г. Осауленко. Киев: Консультант, 2011. 551 с.

© Черная В. А., 2014

УДК 316.42

С. Г. Чухин
S. G. Chukhin

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются основные противоречия современной социокультурной обусловленности гражданского образования. Основная цель исследования – обосновать актуальность функциональных изменений теории и практики гражданского образования под воздействием социокультурной ситуации исторического периода постмодерна или постпостмодерна.

Ключевые слова: гражданское образование, модерн, модернизированное общество, постмодерн, постпостмодерн, постпостмодернизм.

SOCIO-CULTURAL CONDITIONALITY OF THE FUNCTIONAL CHANGES OF CIVIC EDUCATION

This article discusses the basic contradictions of modern socio-cultural conditionality of civic education. The main objective of the study is to of functional changes in the theory and practice of civic education under the influence of socio-cultural situation of the postmodern historical period or post-postmodern.

Key words: civic education, modern, modernized society, postmodern, post-postmodern postmodernism.

Актуальность заявленной темы характеризуется тем фактом, что современный молодой человек имеет дело с различными системами гражданской морали (ностальгически тоталитарной, прагматически авторитарной, нормативно-правовой моделью гражданского общества), каждая из которых равным образом претендует на всеобщую ценность, хотя они и противоречат друг другу. Следствием является то, что их претензии становятся для индивида проблематичными, а вслед за тем и сама возможность гражданской самореализации ставится под сомнение, возникает проблема граж-

данской аномии, девальвации ценностей гражданского общества.

Гражданское образование личности является одной из основ правового демократического общества. Гражданское образование личности позволяет овладеть умениями по участию в управлении обществом и защите собственных интересов, способствует формированию морали и традиций демократии, сопровождается личностным и духовным развитием. Гражданское образование – это «непрерывный процесс освоения молодыми людьми знаний об устройстве и действиях общества, на-

выков жизни и деятельности в условиях демократического гражданского общества, способствующих воспитанию гражданственности и социализации личности в новых социально-экономических условиях» [1, с. 13].

Современная социокультурная ситуация характеризуется как переходный исторический период, который наступил вследствие масштабного кризиса эпохи модерна. Можно выделить следующие признаки модернизированного общества: люди начинают во всех областях жизни действовать рационально, в то время как в традиционном обществе люди действуют так, как поступали их отцы и деды; достаточно высока как физическая, так и социальная мобильность населения; человек должен обладать способностью приспосабливаться к изменяющейся среде; имеются механизмы, которые обеспечивают возобновление экономического роста после любого кризиса. Общество модерна отличается от традиционного достаточно высоким уровнем гражданской культуры широких масс, что создает предпосылки для демократии. Само зарождение и развитие идеи гражданского общества, в современном ее понимании, связано прежде всего с идеалами эпохи модерна.

Новые социокультурные особенности развития были проанализированы представителями философии постмодернизма. Постмодернизм (фр. *postmodernisme* – после модернизма) – это «комплекс идей, характерных для новейшей, «постсовременной» культуры» [2, с. 240]. Социальные процессы перехода от модерна к постмодерну ставят вопрос о переосмыслении традиционных представлений о гражданственности, характерных для обществ пре-модерна и модерна. Постараемся обозначить основные проблемные (бифуркационные) точки «надлома» традиционного понимания феномена гражданственности в ситуации перехода к обществу (постобществу) постмодерна и сформулировать их в виде противоречий.

Первое противоречие. Неравномерность перехода различных обществ к стадии постмодерна. Отсюда противоречие между необходимостью переосмысления гражданской ответственности в условиях перехода к постмодерну и отсутствием либо незрелостью представлений о гражданской ответственности, характерных для эпохи модерна. Характерным примером данного противоречия являются общества России и Восточноевропейских стран, развивающихся стран. Вся ситуация осложняется еще и тем, что цепочка пре-модерн – модерн – постмодерн действительна только применительно к западным обществам – к Европе, США, Канаде, Австралии и т. д. В зоне устойчивого и доминирующего развития западной цивилизации мы можем четко фиксировать переход общества по всем трем парадигмам, при том, что утверждение каждой новой парадигмы тяготеет к фундаментальности, необратимости и освобождению от остатков предыдущей. Процесс парадигмальных сдвигов для западной цивилизации является эндогенным, т. е. двигателем его выступают внутренние факторы. Кризис политики мультикультурализма в экономически развитых странах Запады непосредственно связан с данной неравномерностью перехода стран с различным экономическим потенциалом к эпохе постпостмодерна. Обращение к концепции мультикульту-

рализма в экономически развитых странах Запады было обусловлено «становлением государств благоденствия в послевоенное время и совпадением по времени «дorasпадом» колониальной системы. В качестве своего рода «компенсации» за историческую несправедливость бывшие центры колониальных империй позволили представителям бывших колоний практически беспрепятственно перемещаться по своей территории и претендовать на гражданство. Перед европейскими государствами остро встала проблема интеграции «новых» членов общества, количество которых неуклонно росло» [3, с. 118–119].

В результате возникает множество «гибридных вариантов» гражданского общества, которые теряют потенциал к развитию, а следовательно, порождают нигилизм в отношении традиционных для эпохи модерна идеалов гражданства. Политика мультикультурализма оказалась в кризисе, так как демонстрировала новый формат гражданской стигматизации для «новых» граждан Европейского Союза, выходцев из экономически менее развитых стран, отстающих в формировании институтов гражданского общества. Мультикультурализм предполагает «механизмы «включения», интеграции представителей этнокультурных групп в жизнь большинства. Просто условием такого включения приверженцы мультикультурализма ставят запрет на насильственную ассимиляцию, когда иммигранты или их потомки, если они имеют желание получить доступ к общественным благам в своем новом «отечестве», ставятся перед необходимостью гласно или негласно предать анафеме свое происхождение... как «низкое», «некультурное», нецивилизованное» и так далее» [3, с. 121].

Второе противоречие. «Дегероизация гражданского подвига» – еще одна из кризисных тенденций переходного периода от эпохи модерна к эпохе постмодерна в традиционном определении феномена гражданской ответственности. Героизм личности, проявляющийся в исполнении гражданского долга, в том числе в «пограничных» жизненных ситуациях, способность к самопожертвованию во имя высоких моральных общественных ценностей – неотъемлемое качество гражданина эпохи модерна. По своей сути массовый человек общества постпостмодерна «не авторитетен, а авторитарен... Авторитетный человек ставит принцип выше правил, реальные достижения выше, чем статус, авторитарный – с точностью до наоборот. В результате склонность к лицемерию массового человека взяла верх над открытостью и искренностью в современном мире, а свобода – над необходимостью и ответственностью, хотя и не устранила и неспособна устранить их полностью» [4, с. 60].

Поэтому имеется противоречие между потребностью субъекта к свершению героического гражданского подвига в традиционном понимании идеала гражданства и отсутствием общественной поддержки в создании условий для актуализации данной потребности. Менеджер (постмодерн) – это не викинг (премодерн) и не солдат-патриот (модерн). Менеджеру достаточно трудно сформулировать гражданские идеалы, ради которых стоит участвовать в «пограничных» ситуациях.

Третье противоречие. Отсутствие интереса к преемственности в эталонах гражданской ответственности. Человек эпохи

постмодерна живет прежде всего настоящим. Настоящее не в состоянии создавать идеализацию для личности, это может делать только прошлое либо будущее. Американский социолог Альфред Шюц (1899–1959), основоположник феноменологического направления в социологии, разделял сферы жизни обывателя на четыре горизонта: горизонт предшественников; горизонт потомков; горизонт близких пространственно людей; горизонт людей, живущих одновременно с данным индивидуумом. В переходный период от модерна к постмодерну характеризуется тем, что повседневное становится еще более повседневным. Первые два горизонта – отношение к предкам и к потомкам – практически исчезают или по меньшей мере становятся настолько второстепенными, что на структуру повседневности никак не влияют. Таким образом, у типичной фигуры постмодерна остаются только два горизонта – горизонт близких пространственно людей и горизонт людей, живущих одновременно с данным индивидуумом.

Прошлое и будущее в переходный период достаточно мало интересуют среднего обывателя. Общество постмодерна характеризуется усталостью от нормативных образцов, помещенных в прошлое (история) или в будущее (утопия). С этого момента начинается «завоевание настоящего». Отсюда следует противоречие между потребностью традиционного гражданства в создании вдохновляющих гражданских идеалов на основе образов прошлого или будущего и слабой актуализацией данной потребности в социуме.

Четвертое противоречие. «Гражданская акция против гражданского акта» или политика «больших акций» против политики «малых дел». В условиях переходного периода от модерна к постмодерну «меняется баланс между мотивацией цели и мотивацией причины. Постмодерн делает акцент на мгновении, на близком и очень близком, на сейчас. Так возникают топоры новой социологии – «микрособытие», «реализация утопии здесь и сейчас», «праздник», «локальность». «Дело» заменяется «деланием», «акт» – «акцией», т. е. ориентацией на показную, официозную гражданственность. Так называемые акции гражданского протеста, сопровождающие «цветные революции», яркий пример данного явления. Происходит девальвация «гражданского поступка» в пользу «гражданской акции». Наблюдается противоречие между необходимостью конкретных актов гражданского действия в условиях традиционной гражданственности и имитации данного действия через виртуальные эффекты средств массовой информации и официозные идеологические мероприятия. Данное явление представляет фактор риска прежде всего для государств, которыми эпоха модерна еще «не прожита». В отношении данных государств, ситуация в которых характеризуется недостаточно высокими темпами экономического развития, начальной стадией становления институтов гражданского общества, «использование «мягкой силы» возможно лишь при условии, если в стране сложились необходимые для этого социальные предпосылки. Важнейшими из них, по опыту «цветных» революций на постсоветском пространстве и в арабском мире, являются: сильная дифференциация населения по доходам, ликвидация или серьезное затруднение социальной мобильно-

сти, в частности разрушение системы социальных лифтов, превращающих правящую элиту в замкнутую касту, развитая коррупция и правовой беспредел» [5, с. 137]. Следовательно, осуществляется отчуждение личности от творимой ею гражданской действительности.

Пятое противоречие. Гражданский нигилизм молодежи как ответ на гражданское лицемерие элиты. Данное следствие кризиса традиционной гражданственности характерно прежде всего для обществ, которые как бы «повисли» между премодерном и модерном и поставлены перед фактом перехода от модерна к постмодерну. Институты гражданского общества не сформированы, прогресса в движении к гражданским идеалам эпохи модерна в широком плане не наблюдается. Это противоречие между идеологическими и воспитательными стереотипами гражданственности «гибридного общества», застывшего в состоянии премодерн / модерн, и наличием новых критериев социальной успешности, которые значительно расходятся с существующими стереотипными нормами гражданского поведения.

Шестое противоречие. Гражданин без жесткой идентификации себя с определенной нацией или государством. Государственная идентичность гражданина описывается такими элементами, как «понимание исторической общности территории, законов и институтов, общность гражданства; политическое равенство граждан, выраженное в действующих правах и обязанностях, наличие у людей сознания равенства перед законом, приверженность определенной идеологии; доверие политическим институтам и равенство политических прав; общность гражданской культуры, желание и согласие быть частью государства» [6, с. 77]. Многие исследователи выдвигают гипотезу о том, что «в течение двух-трех столетий национальные барьеры размоются, нации начнут сливаться, наступит безнациональный этап развития единого человечества, состоящего из автономных всечеловеков без отчетливо выраженной национальной принадлежности» [7, с. 66]. Традиционно считалось, что гражданство, по определению, есть – национальное гражданство. Гражданственность «...претерпевает в последние десятилетия существенные изменения. Они вызваны в первую очередь глобальной мобильностью населения ...некоторые исследователи выдвинули тезис о «денационализации» гражданства. Согласно данному тезису, гражданство больше не следует рассматривать сквозь призму нации – государства (или национального государства)» [8, с. 42]. Как отмечает У. Бек: «мировое общество, которое образовалось в процессе глобализации во многих сферах, а не в одной только экономической, ослабляет, ставит под сомнение могущество национального государства» [9, с. 14]. Так проявила свою слабость «модель первого, национально-государственного модерна, задуманного и осуществленного на принципе единства культурной идентичности (народ), пространства и государства» [9, с. 20]. Противоречие заключается в том, что традиционное понимание гражданственности ассоциирует его с принадлежностью к определенному национальному государству, в России данный аспект акцентирован прежде всего с военно-патриотической принадлежностью к государству. На

чем основана «привязка» гражданства к национальному государству? Прежде всего на том факте, что все ключевые социальные институты (промышленное производство, образование, культура, ведение военных действий) до относительно недавнего времени функционировали на национально-государственном уровне. Однако в конце XX в. человечество столкнулось с ситуацией, когда в каждой из четырех упомянутых социальных сфер появились «акторы, конкурирующие с национальным государством. Итог: территория нации-государства больше не является исключительно значимой. Она... перестает быть «повсеместной». Формируются новые «места», новые «локальности», которые живут отдельно от национального государства жизнью. Они не привязаны к его территории» [8, с. 43]. Так называемый гражданин мира, живущий в масштабах приоритета общечеловеческих ценностей над национальными, – самой логикой глобализационных процессов выталкивается из собственно национального государства: «частная жизнь уже не привязана к какому-либо определенному месту, это уже не устоявшаяся, оседлая жизнь. Это жизнь «в пути», кочевая жизнь... Полилокальность, транснациональность биографии, глобализации частной жизни создают и далее почву для подрыва суверенности национального государства и устаревания национально-государственной социологии» [9, с. 133]. Современные миграции порождают множество случаев парадоксального гражданства – и «фактического членства при отсутствии формального членства, и, напротив, формального членства при отсутствии членства фактического» [8, с. 44]. Среднестатистический гражданин экономически развитой страны Европейского союза превращается в своеобразного «гражданского туриста», т. е. человека, который регулярно платит налоги и требует соответствующих благ от своей страны. Если государство выдвигает по отношению к нему слишком высокие требования, он предпочитает выбрать другой «отель» для своей остановки. Данные социокультурные обстоятельства символизируют «отрыв citizenship от nationality, гражданства как участия и идентичности – от гражданства как статуса. Nationality характеризует принадлежность индивида определенному территориально ограниченному политическому целому (национальному государству), тогда как феномен, обозначаемый словом citizenship – это участие в жизни определенного сообщества, причем сообщества, совсем не обязательно территориально ограниченного. Итак, если гражданство есть в первую очередь членство, то сегодня мы имеем дело с разнообразием форм членства» [8, с. 43]. Сегодня возможность свободного передвижения как в физическом, так и в социальном и виртуальном пространствах, преодолевая географические и культурные границы, изменила практики «выбора» человеком самого себя и своего отношения к событиям, процессам и институтам, связанным с традиционной гражданской идентификацией. Процесс обретения собственной гражданско-государственной идентичности, предполагающий переживание человеком целостности своего «я», превращается в этой ситуации в самопроектирование – «экспериментальную ситуацию» с неопределенным исходом. Как отмечает А. Г. Санина, «идентичность не предусматривается

ни традицией, ни местом проживания или рождения, а формируется, выбирается человеком в процессе собственной жизни... Информатизация общества поместила каждого отдельно взятого индивида в центр коммуникативного пространства, основанного на глобальных поводах взаимодействия, влияющих на развитие идей, норм, ценностей, моделей поведения... Агенты глобализации формируют феномен, который можно обозначить как «невидимая» государственная идентичность» [6, с. 78].

Седьмое противоречие. Кризисные явления, наблюдаемые не только в традиционном отечественном военно-патриотическом воспитании, но и в патриотическом воспитании иных стран, позволяют отметить, что само понятие и явление патриотизма в социокультурной ситуации постмодерна и постпостмодерна существенно изменяется. «"Невидимая" государственная идентичность развивается на основе когнитивных, культурных и социальных процессов, в реальной и виртуальной средах и далеко не обязательно предполагает лояльность государственным институтам и политической элите» [6, с. 78]. В той мере, в какой и права, вытекающие из гражданства, гарантировались национальным государством, и обязательства (правовые и моральные), которые брали на себя граждане, адресовались государству – нации, гражданство и национальное государство были друг от друга неотрывны. Как раз эта связь в сегодняшнем мире ослабевает. Практически все традиционные «видимые» формы государственной идентичности характеризуют сегодня «не столько отношения между государством и обществом в их индивидуальном, групповом и институциональном выражении, сколько институционально легитимированный образ «гражданина» – нормативную модель, «модальную личность»... абсолютно конформную по отношению к требованиям политического строя. Проблема, однако, состоит в том, что в современном обществе такой личности не существует даже в качестве "идеального типа"» [6, с. 77]. В связи с ослаблением монополии на формирование государственной идентичности государство встает перед необходимостью «борьбы» за гражданина, а традиционные инструменты патриотического воспитания теряют свою эффективность, поскольку перестают соответствовать интеракционному и нормативному измерениям социальной системы. Спустя 20 лет после распада СССР в России так и не сформировалась концепция патриотического воспитания, которая учитывала бы интересы государства и потребности индивидов и социальных групп, формирующиеся в рамках нового мировоззрения и новой системы ценностей. И если государство как важнейший социальный институт не хочет проиграть борьбу за гражданина, его усилия должны быть направлены на выработку новой стратегии патриотического воспитания, которая должна учитывать социокультурную ситуацию становления гражданина постпостмодерна.

Восьмое противоречие. Дискуссия о так называемом «постнациональном государстве» приводит к предположению о том, что в ситуации общества постпостмодерна наблюдаются кризисные явления во взаимоотношенности, с одной стороны, политической формы правового национального государства и, с другой стороны, собственно гражданского общества. Очевидно, что «тен-

денция развития состоит в дистанцировании общества и государства, которое на сегодняшний день во многом проигрывает конкуренцию за гражданина, ценности которого формируются в эпоху глобализации, территориальной открытости и информационной доступности» [6, с. 86]. Факт сам по себе невозможный для идейных традиций эпохи модерна. Данное противоречие характеризуется двумя основными аспектами. Первый аспект заключается в том, что в «современном мире происходит отрыв прав от гражданства. Если прежде основанием для обладания правами выступал статус гражданина той или иной страны, в наши дни таким основанием стало постоянное жительство в этой стране» [8, с. 44]. Второй аспект заключается в том, что происходит «универсализация дискурса прав человека. В современном международном праве субъектом права выступает не гражданин, а индивид, человеческое существо... В результате права индивидов могут быть защищены независимо от их гражданства» [8, с. 45]. Например, Я. Сойсал (Soysal) в своей работе «Пределы гражданства» (1994) предлагает перефокусировать исследования в сфере гражданства с национального уровня на транснациональный. Полярные точки зрения по вопросу о трансформации гражданства в условиях постпостмодерна предполагают наличие следующих ответов, в зависимости от политической ориентации оппонентов. Ответ, «даваемый исходя из радикально-консервативной перспективы, гласит: этим трансформациям надо препятствовать. Ответ, даваемый исходя из радикально-либеральной перспективы, напротив, предполагает, что эти трансформации надо приветствовать» [8, с. 46].

Девятое противоречие. Виртуализация постпостмодерна против традиционных источников коммуникации модерна в процессе выработки моделей гражданской идентификации. В российском обществе «растет разрыв между частью общества, имеющей доступ в Интернет и освоившей культуру сетевого взаимодействия, и потребителями телевизионной, в основном развлекательной, продукции – это касается... и моделей формирования государственной идентичности» [6, с. 87].

Итак, если исходить из предположения, что мы находимся в состоянии фазового перехода от общества модерна к обществу постмодерна, то традиционное пони-

мание гражданского образования характеризуется следующими признаками кризиса: низкий уровень популярности идеи гражданского общества и идеологии гражданственности в интерпретации эпохи модерна, смена романтизма на рационализм в идеалах гражданственности, падение интереса к преемственности идеалов гражданственности прошлого с современностью, политика «больших акций» против политики «малых дел», массовый гражданский нигилизм молодежи экономически слаборазвитых стран, падение авторитета национальных государств и военно-патриотического аспекта гражданского образования.

1. Мальковец Н. В. Гражданское образование студентов вуза / под общ. ред. Н. Э. Касаткиной. Кемерово; М.: Издат. объединение «Российские университеты»: Кузбассвуиздат – АСТШ, 2006. 227 с.

2. Краткий философский словарь / под ред. А. П. Алексеева. М.: Проспект, 1997. 400 с.

3. Веретевская А. В. Проблемы и перспективы европейского мультикультурализма // Социологические исследования. 2013. № 3 (335). С. 117–124.

4. Митрошенков О. А. Постпостмодернизм как предчувствие // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 4. С. 52–61.

5. Сивков К. В. «Цветной» сценарий для России // Социологические исследования. 2013. № 8 (340). С. 136–142.

6. Санина А. Г. Государственная идентичность: издержки виртуализации // Социологические исследования. 2013. № 3 (335). С. 77–87.

7. Ярошук Н. З. К вопросу о национальной форме социального бытия // Вопросы философии. 2013. № 1. С. 65–73.

8. Малахов В. С. Трансформация гражданства в условиях массовой иммиграции: концептуальный аспект // Социологические исследования. 2013. № 6 (338). С. 42–46.

9. Бек У. Что такое глобализация? / пер. с нем. А. Григорьева и В. Седелника; общая ред. и посл. А. Филиппова. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 304 с.

ПЕДАГОГИКА



Асриев А. Ю., Трубин Ю. В.

*Система кадетского образования
и подготовка молодежи к военной службе*

Кривогина Д. Н., Хаматнурова Е. Н.

*Объективные причины перехода
к модульным программам, основанным
на компетенциях (на примере дисциплины «Инженерная
подготовка и благоустройство территорий»
специальности 270802 «Строительство
и эксплуатация зданий и сооружений»)*

Лоренц В. В.

*Условия реализации
трансграничного обучения в вузе*

Макарова Н. С.

*Развитие дидактического знания
об образовательном процессе
в высшей школе*

Синицына Г. П.

*Изменение
профессионально-образовательной среды
в условиях отраслевого
образовательного кластера*

Федяева Л. В.

*Элективные курсы:
неоправдавшиеся надежды*

СИСТЕМА КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ

В статье рассматриваются основные факторы формирования государственной системы подготовки граждан к военной службе и возможности кадетского образования в этой области. Рассматривается современное состояние кадетского образования и его основные идеи.

Ключевые слова: военная служба, подготовка граждан, кадетское образование, тенденции.

SYSTEM OF CADET EDUCATION AND PREPARATION OF YOUTH FOR MILITARY SERVICE

In article major factors of formation of the state system of training of citizens to military service and possibility of cadet education in this area are considered. The current state of cadet education and its main ideas is considered.

Key words: military service, training of citizens, cadet education, tendencies.

Современный этап строительства Вооруженных Сил РФ характеризуется повышенным вниманием к проблеме надежного и эффективного функционирования человека в их составе. Решение кадровых задач силовых ведомств во многом зависит от того, насколько военно-профессиональная деятельность будет привлекательной для молодых людей – потенциальных ее субъектов. Сегодня очевидны положительные, хотя и не радикальные, изменения в социальной оценке военной службы, и в обществе постепенно восстанавливаются традиционное представление о ней, как о важнейшей части службы государственной, понимание ее сути и значимости, одобрение деятельности Вооруженных Сил и других силовых ведомств.

Заметны шаги, предпринимаемые государством в ходе военной реформы с целью создания механизмов экономического и правового характера, которые обеспечивают заинтересованность молодежи военно-профессиональной деятельностью. С одной стороны, несмотря на временную отдаленность результатов сегодняшних преобразований, служба в армии уже сейчас по ряду показателей могла бы быть интересной для многих юношей, но этот факт не всегда осознается ими самими. С другой стороны, военно-профессиональная деятельность сама предъявляет все возрастающие требования к субъекту, для реализации которых уже недостаточно только профессионального отбора, требуются надежные инструменты предпрофессиональной подготовки.

Сегодня, когда советская система подготовки граждан к военной службе разрушена, актуализировалась проблема формирования аналогичной российской государственной системы, соответствующей современным реалиям. Такая необходимость закреплена рядом программных документов, прежде всего Стратегией национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г. и Военной доктриной Российской Федерации 2010 г. [1; 2]. Так, в Военной доктрине Российской Федерации совершенствование допризывной подготовки и военно-патриотического воспитания граждан определено как необходимое условие выполнения основной задачи строительства Вооруженных Сил.

Новейшие исследования в области геополитики, выполненные А. В. Возжениковым, Л. Г. Ивашовым,

С. В. Смутьским и др., подчеркивают полицентрическое распределение военной силы, готовность многих центров, и прежде всего США и НАТО, применить ее в борьбе за глобальные ресурсы [3; 4; 5]. В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г. эта возможность подчеркнута предельно конкретно: «В условиях конкурентной борьбы за ресурсы не исключены решения возникающих проблем с применением военной силы – может быть нарушен сложившийся баланс сил вблизи границ Российской Федерации и границ ее союзников» [1, с. 4]. Войны, которые вели США и их союзники в Ираке, в Афганистане, и особенно в Югославии, со всей очевидностью продемонстрировали, что в ситуации, когда паритет военной силы нарушен, международная правовая система не способна защитить государство. Кроме того, очевидным является тот факт, что армия всегда и везде являлась главным инструментом влияния на контрагентов для достижения национальных интересов, которые далеко не всегда совпадают у государств, а чаще всего просто противоположны. Эти и ряд других фактов доказывают, что строительство Вооруженных Сил является частью строительства современного гражданского общества России, а формирование и развитие системы подготовки граждан к военной службе имеет статус государственной задачи.

Подготовка граждан к военной службе является важным компонентом не только военной безопасности, но и строительства гражданского общества Российской Федерации и представляет собой процесс обучения и воспитания граждан, формирования у них убеждений, знаний, навыков и умений, необходимых для исполнения общих и специальных должностных обязанностей военной службы [6]. Это одна из форм целенаправленной социализации молодых людей, в которой собственные функции и задачи выполняют практически все институты.

Решение проблемы комплектования Вооруженных Сил квалифицированными кадрами за счет создания целенаправленных педагогических систем подготовки граждан к военной службе – способ, к которому традиционно прибегает российское общество и государство в случае обострения противоречий между потребностями армии в кадрах и их качественным удовлетворением.

Основными вызовами общества, определяющими развитие системы подготовки граждан к военной службе, являются противоречия между:

- ростом требований к будущим защитникам Отечества и уровнем их умственного, психологического, духовно-нравственного и физического развития. Противоречие возникает в связи с ослаблением традиционных институтов воспитания и развития личности: семьи, школы, общины и др., снижением роли «двора», спортивных, общественных и молодежных объединений в развитии личности, а иногда и полным исключением их из жизни молодого человека;

- высоким образовательным цензом для большинства воинских специальностей и снижением образовательного уровня призывного контингента;

- изменением срока службы, увеличивающим ежегодную кадровую потребность Вооруженных Сил и уменьшением численности граждан, которых можно направить на их комплектование. Противоречие связано как с общей демографической ситуацией в Российской Федерации, так и с уклонением части граждан от призыва на военную службу.

Это только одна группа противоречий, разрешение которых связано с формированием и развитием педагогической системы подготовки граждан к военной службе. Эта группа определяется прямыми потребностями Вооруженных Сил. Она наиболее очевидна, поэтому практически всегда подчеркивается исследователями проблемы, но такое понимание является узким, если не сказать ошибочным. Например, этой же группой противоречий часто оперируют противники системы, которые уверены, что она станет неактуальной с появлением профессиональной армии. На самом деле, педагогическая система подготовки граждан к военной службе образуется также потребностями личности, общества и государства.

Потребности строящегося гражданского общества России связываются, наряду с экономическими, политическими, социальными условиями, с личностью, с гражданином, без которого это строительство невозможно. В первую очередь следует отметить, что физическое, духовное и умственное развитие человека является его жизненно важным интересом, который стремится реализовать любое развитое общество. Реализация жизненно важных интересов личности справедливо считается фактором безопасности и развития общества, и в этой связи педагогическая система подготовки граждан к военной службе представляет собой дополнительное средство и ресурс реализации интересов и потребностей личности, дефицит которых сегодня очень ощущаем.

Подготовка молодых людей, осуществивших ранний профессиональный выбор военно-профессиональной деятельности, – одна из задач системы дополнительного военного образования, объединяющей учреждения «...основного общего, среднего (полного) общего образования с дополнительными образовательными программами, направленными на проведение военной подготовки несовершеннолетних граждан мужского пола, суворовских военных, Нахимовского военно-морского училищ и кадетских (морских кадетских) корпусов» [7]. В современном

понимании, к ней можно отнести любые образовательные и воспитательные системы, решающие задачи обучения и воспитания в тесном контакте с военно-профессиональной деятельностью: кадетские школы (школы-интернаты), кадетские классы, многочисленные казачьи и др. объединения детей и подростков. Идеей их объединяет стремление использовать огромный воспитательный потенциал военной службы. В свою очередь, сегодня нет более эффективного инструмента подготовки молодежи к службе в Вооруженных Силах, которая предусматривает не только овладение первичной воинской специальностью, но и развития позитивного отношения к службе, к людям в погонах.

Кадетское образование – это уникальный российский социокультурный, исторический и педагогический феномен, который сегодня насчитывает почти 300 лет. Это педагогический инструмент, обладающий высокой воспитательной эффективностью и выраженным социальным характером. Не случайно интерес к кадетскому образованию неизменно повышается тогда, когда наша страна испытывает наибольшее социальное напряжение.

Россия – страна, которая строила свою государственность, непрерывно отстаивая собственную независимость, защищая свои интересы и интересы своих соседей. В известной истории страны зафиксировано более 10 000 войн и конфликтов разных масштабов. У нас, по сути, нет ни одного неволевавшего поколения. Такой исторический опыт сформировал военно-профессиональную деятельность, наполненную глубоким воспитательным содержанием: смыслами и ценностями, примерами и образцами поведения, героическими личностями, нормами и традициями. Военная профессия и люди в погонах пользуются уважением общества и молодежи, несмотря на многочисленные попытки оспорить этот факт. Сущность кадетского образования заключается в использовании этого потенциала в воспитании личности молодого человека в контакте с военно-профессиональной деятельностью.

Современное состояние кадетского образования характеризуется рядом тенденций, среди которых следует отметить:

- бурный рост числа воспитанников и образовательных учреждений, вариативность организационных форм и ведомственной принадлежности на фоне отсутствия единого правового, научно-методического и материально-го обеспечения;

- появление принципиально разных идеологий кадетского образования при сохранении инвариантного ядра;

- усиление внимания к историко-педагогическому наследию кадетского образования в современной науке;

- развитие общественных организаций и движений, связанных с кадетским образованием, конфронтация их между собой;

- становление специфичных региональных моделей кадетского образования, отражающих социально-исторические, этнические, экономические и другие особенности региона.

Эти тенденции уже не обеспечивают центростремительного развития системы кадетского образования, скорее напротив, несмотря на внимание государства и обще-

ства, оно развивается стихийно и неравномерно. Назрела проблема качественного изменения системы кадетского образования, которая требует разрешения противоречий между:

- объективно возрастающими требованиями со стороны общества и государства к личностным качествам офицеров Вооруженных Сил и других силовых структур, духовно-нравственным основам государственной службы и реальными возможностями системы кадетского образования помочь в их обеспечении;

- актуальными задачами подготовки молодежи к военной службе, военно-патриотического воспитания, формирования нравственных качеств и актуализации общечеловеческих ценностей у современной молодежи и усилившимися после распада старого и формировании нового гражданского общества деструктивно-конструктивными процессами в идеологии государства;

- характером проблем формирующегося гражданского общества, воспитания подрастающего поколения и потенциалом образования в их решении.

Система кадетского образования должна готовить хорошо образованных и просвещенных граждан-патриотов России, способных правильно, нравственно и эффективно выстраивать собственную жизнь, активно участвовать в общественной жизни и государственном строительстве и в буквальном смысле пригодных к этому.

Базовая «идея» кадетского образования подразумевает наличие реестра собственных требований к процессу и качеству образовательного процесса, который неразрывно связан с особым процессом воспитания в учреждениях кадетского типа.

Учреждения кадетского образования являются статусными закрытыми образовательными учреждениями специального (собственного) интернатного типа с содержанием воспитанников на полном государственном пансионе. Воспитанники проходят специальный отбор, который диктуется требованиями, предъявляемыми к выпускникам учреждений и их особым назначением.

У выпускников учреждений изначально есть целевое назначение (наиболее близкое к духовно-нравственному идеалу) – служение своему Отечеству на гражданском и военном поприще. Распределение происходит применительно к этому назначению, а также действует распределение в профильные учреждения высшей школы, согласно желаниям выпускника и качеству его успеваемости.

Система воспитания кадетов носит специальный характер, центральной и главной фигурой этой системы является офицер-воспитатель. Система воспитания строится на исторических традициях многовековой давности: на идеалах чести, благородства, товарищества, патриотизма, долга. Воспитание направлено на формирование осознания каждым выпускником своей государственной и патриотической идентификации и кадетской корпоративной принадлежности. Система воспитания предполагает совместное проживание воспитанников с детства, раздельное по гендерному признаку, в условиях общежития.

Условия жизни воспитанников в учреждениях кадетского образования определяются:

- полным государственным пансионом их содержания и специальным военизированным образом жизни кадетов;

- строгой регламентацией взаимоотношений старших и младших;

- жесткой иерархической вертикалью, в состав которой входят сами воспитанники;

- обязательным ношением специальной (военной) формы одежды и знаков различия;

- распорядком обучения, включающим систему обязательных ежедневных и специальных торжественных ритуалов и церемоний;

- периодическим исполнением воспитанниками обязанностей по внутренней службе, таких как несение нарядов по расположению, уборку территории, столовой и кухни.

В образовательный процесс введены некоторые специальные предметы военного образования, а также проведение летних и зимних лагерей, где особое внимание уделяется физической, строевой и военной подготовке, формированию навыков выживания и т. д.

Меры поощрений и взысканий, применяемые к воспитанникам, носят специфический военный характер. Регламенты жизни и распорядок дня воспитанников основаны на общевоинских уставах и находятся под постоянным (круглосуточным) контролем воспитателей и администрации учреждения.

Непосредственный контроль и управление процессом воспитания суворовцев и кадетов лежит на освобожденных ответственных лицах: офицерах-воспитателях, проходящих специальную методическую подготовку и в большинстве случаев прошедших подобную школу воспитания в суворовских училищах.

Важность воспитания в учреждениях кадетского типа предполагает выделение его как отдельного компонента образовательного стандарта наряду с общеобразовательным и профессиональным компонентами.

Воспитательная компонента кадетского образования должна обеспечивать подготовку и воспитание своих питомцев как:

- граждан России, чье основанное на исторических национальных ценностях мировоззрение и укорененные в сознание принципы жизни делают их способными и умеющими успешно и нравственно жить и «установленными на добро» людьми;

- государственно социализированных и ответственных граждан России, сознающих свою ответственность за судьбу и будущее страны;

- безусловных и просвещенных патриотов России, способных и готовых служить ей на гражданском и военном поприще;

- духовно-нравственных, честных, сострадающих, способных успешно жить и работать в коллективе, и во всех отношениях здоровых и хороших людей;

- свободных личностей, способных к саморазвитию, к принятию решений, к реализации собственных способностей, планов и проектов, но при этом не любой ценой;

- активных членов общества, желающих и способных создать свою семью и воспитать детей, а также имеющих

свою жизненную позицию и собственное мнение, и способных отстаивать его перед государством;

– людей, способных к созидательному и творческому труду, понимающих его необходимость и гордящихся своими трудовыми (творческими) достижениями и т.д.;

– личностей, с раннего возраста приученных к четкой организации своей деятельности, с дисциплинированным и организованным складом ума и характера.

1. Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» // Российская газета. Федеральный выпуск № 4912. 2009. 19 мая. С. 2–12.

2. Указ Президента Российской Федерации от 5 февраля 2010 г. N 146 «О Военной доктрине Российской Федерации» // Российская газета. Федеральный выпуск № 5106. 2010. 10 февраля. С. 1–14.

3. Возжеников А. В., Выборнов М. А., Коростылев Д. В. Глобальные вызовы, угрозы и опасности современности.

Приоритеты политики обеспечения национальной безопасности России / под общ. ред. А. В. Возженикова. М.: Изд-во РАГС, 2008. 222 с.

4. Ивашов Л. Г. Геополитические угрозы безопасности России / Академия геополитических проблем. URL: <http://www.akademiagr.ru> (дата обращения 10.01.2014).

5. Смульский С. В. Интересы России: стратегический курс // Государственная служба. 2008. № 6. С. 130–138.

6. Поляков С. П. Модернизация педагогической системы подготовки молодежи к военной службе в Российской Федерации: дис... д-ра пед. наук. М., 2010. 576 с.

7. Постановление Правительства Российской Федерации № 696 от 11 июня 1996 г. «Об утверждении Положения о суворовских военных, нахимовских военно-морских училищах и кадетских (морских кадетских) корпусах и Положения о музыкальных военных училищах и музыкальных кадетских корпусах» / Российская газета. 1996. 28 августа. № 163.

© Асриев А. Ю., Трубин Ю. В., 2014

УДК 372.8

**ОБЪЕКТИВНЫЕ ПРИЧИНЫ ПЕРЕХОДА
К МОДУЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ,
ОСНОВАННЫМ НА КОМПЕТЕНЦИЯХ
(НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ
«ИНЖЕНЕРНАЯ ПОДГОТОВКА
И БЛАГОУСТРОЙСТВО ТЕРРИТОРИЙ»
СПЕЦИАЛЬНОСТИ 270802 «СТРОИТЕЛЬСТВО
И ЭКСПЛУАТАЦИЯ ЗДАНИЙ И СООРУЖЕНИЙ»)**

В статье рассматриваются объективные причины перехода Российской Федерации к модульным программам, основанным на компетенциях. Для формирования компетенций, предъявляемых в настоящее время к специалистам, на примере дисциплины «Инженерная подготовка и благоустройство территорий» специальности 270802 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» разработан состав учебно-методического комплекса с использованием компьютерных обучающих и контролирующих программ.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, модульное образование, компетенции.

*Д.Н. Кривоги́на, Е.Н. Хаматну́рова
D.N. Krivogina, E.N. Khamatnurova*

**OBJECTIVE REASONS
FOR THE TRANSITION TO MODULAR
PROGRAMS BASED ON COMPETENCIES
(ON THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE
«ENGINEERING PREPARATION
AND LANDSCAPING» OF SPECIALTY 270802
«CONSTRUCTION AND OPERATION
OF BUILDINGS AND STRUCTURES»)**

The article deals with the objective reasons for the Russian Federation transition to modular programs based on competencies. For the formation of the competencies of today's specialists, teaching materials involving computer training and supervising programs have been developed on the example of the discipline "Engineering preparation and landscaping" of specialty 270802 "Construction and operation of buildings and structures".

Key words: teaching materials, modular education, competencies.

Болонская декларация (1999 г.) и иные документы об образовании, принятые в последние годы в Европе, предусматривают создание единого европейского образовательного пространства, главной целью которого является сделать европейское образование конкурентно-способным по отношению к образовательным системам иных регионов, куда в настоящее время происходит существенный отток обучающихся из стран Европы и государств «третьего мира» [1, с. 7].

Болонские образовательные программы характеризуются следующими важнейшими признаками:

- 1) компетентностным подходом;
- 2) модульным построением;
- 3) объемом учебной нагрузки при освоении образовательной программы или курса, исчисляемым в кредитах ECTS.

Эти три характеристики (компетенции – модули – кредиты) взаимосвязаны, и построить образовательную

программу, применяя только одну из них (например, компетентностный или модульный подход) совершенно бессмысленно. Это может привести к разрушению прежнего порядка обучения без его замены новым полноценным порядком и к негативным последствиям в системе образования.

19 сентября 2003 г. в Берлине во время саммита европейских министров образования Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу. Это было связано с тем, что высококвалифицированная рабочая сила в современном мире является важнейшим условием успешного экономического развития страны в целом.

Вхождение в Болонский процесс потребовало от России реформирования системы образования.

По Болонской системе образования результаты обучения описываются компетенциями. В отличие от традиционных для российского образования «ЗУНов» (знаний, умений и навыков), которые ранее оценивались в процессе обучения и по его завершении, компетенции имеют комплексный характер. Компетенции включают, помимо высоких требований к знаниям, систему социальных, нравственных и профессиональных ориентиров, позволяющих выпускнику вести себя нужным образом в различных ситуациях, как профессиональных, так и внепрофессиональных [1, с. 8].

В связи с переходом на новую систему образования за последние годы содержание всех профессий претерпело ряд изменений. Появилось много новых профессий, некоторые оказались невостребованными.

Эти изменения были вызваны следующими причинами:

- 1) изменением организации труда и ориентацией работодателей на новые умения;
- 2) поднятием спроса на высококвалифицированный ручной труд;
- 3) потребностью в новом знании и новом содержании обучения;
- 4) переходом на автоматизированные системы управления производственными процессами;
- 5) спадом массового производства;
- 6) повышением уровня взаимодействия работников в коллективе и необходимостью непосредственного общения работников с клиентами и заказчиками;
- 7) повышением индивидуальной ответственности работников за качество труда [2, с. 6–7].

Разработка модульных программ начинается с анализа профессиональных компетенций, разработки функциональной карты, в основе которой лежит функциональный анализ. Функциональный анализ – это совокупность действий, которые выполняет работник определенной профессии и тех компетенций, которые необходимы для выполнения данной профессиональной деятельности. Выявленные функции кладутся в основу разработки программы обучения.

Структура учебного плана по специальности среднего профессионального образования (далее – СПО) 270802 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» разбита на определенные циклы, которые включают в себя соответствующие модули:

1) ОГСЭ.00 Общий гуманитарный и социально-экономический цикл;

2) П.00. Профессиональный цикл, включающий в себя профессиональные модули.

В профессиональный модуль ПМ.04 «Организация видов работ при эксплуатации и реконструкции строительных объектов» МДК.04.01 «Эксплуатация зданий» включена дисциплина «Инженерная подготовка и благоустройство территорий». Данная дисциплина имеет практическую направленность и основывается на знаниях и умениях, полученных при изучении следующих дисциплин: «Геодезия», «Геология», «Материаловедение», «Инженерные сети и оборудование территорий, зданий и сооружений», «Архитектура зданий», «Технология и организация строительного производства», «Техническая эксплуатация зданий и сооружений». Она является базовой для дисциплин специализации МДК.04.02 «Реконструкция зданий». Поэтому дисциплина «Инженерная подготовка и благоустройство территорий» весьма востребована.

Для успешного усвоения студентами материала по дисциплине «Инженерная подготовка и благоустройство территорий» необходимо наличие учебно-методического комплекса в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по специальности СПО 270802 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений».

По модулю МДК.04.01 «Эксплуатация зданий» должны быть следующие материалы и компьютерные обучающие и контролирующие программы:

- 1) готовые программные продукты-энциклопедии, словари, обучающие тренажерные программы, которые имитируют сложные производственные процессы в режиме реального времени;
- 2) авторские программные продукты;
- 3) интерактивные доски;
- 4) учебных пособия с компьютерной поддержкой, в состав которых входит необходимый компьютерный иллюстрированный материал, в том числе видеоматериал, позволяющий учащимся эффективно освоить тему или модуль в целом;
- 5) базы оцифрованных фото- и видеоматериалов с конкретных предприятий;
- 6) компьютерные тесты и диагностические комплексы, позволяющие осуществить входной, промежуточный и итоговый контроль;
- 7) базы электронных учебников и мультимедийных пособий;
- 8) учебно-методические комплексы отдельных дисциплин, входящих в модуль.

Содержание учебно-методического комплекса должно соответствовать требованиям федерального государственного стандарта. Структура и состав учебно-методического комплекса для конкретной дисциплины регламентируется ее особенностями и принятыми методами и технологиями обучения. Также важную роль играет личность преподавателя, его профессиональная компетентность, опыт работы и творческий подход. Проектировать учебный комплекс следует с учетом компетентностной

модели обучения. В России как в высшем, так и в среднем профессиональном образовании актуальными остаются вопросы структуры и содержания учебно-методических комплексов их разработки, апробации и внедрения как современного средства обучения. Как показывают результаты теоретического исследования, в настоящее время не существует единого состава учебно-методического комплекса, он инвариантен.

Состав учебно-методического комплекса определяется содержанием утвержденной рабочей программы по соответствующей дисциплине и включает следующие элементы:

- 1) учебную программу;
- 2) программу по организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся;
- 3) комплект учебников и учебных пособий, практикумы. Один из учебников обязательно должен быть базовым;
- 4) дидактические материалы и сборники заданий;
- 5) информационные материалы к электронным и техническим средствам учебной деятельности;
- 6) комплект наглядных пособий и контрольно-измерительных материалов;
- 7) комплект программных средств учебного назначения по базе информационно-коммуникативных технологий;

Значительную часть учебно-методического комплекса составляют средства обучения.

Средства обучения – это материальные объекты и предметы естественной природы, а также искусственно созданные человеком, используемые в учебно-воспитательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития [3, с. 24].

Средства обучения являются компонентом учебно-воспитательного процесса, а также важнейшей составляющей учебно-материальной базы учебного заведения.

Учебник остается основным компонентом учебно-методического комплекса, и для формирования у студентов базовых компетенций ему необходимо постоянное обновление.

Наиболее сложным и в меньшей степени разработанным вопросом, связанным с учебно-методическим комплексом, является создание корпуса контрольно-измерительных материалов. В соответствии с требованиями Болонской конвенции все контрольно-измерительные материалы должны быть сертифицированы.

Корпус контрольно-измерительных материалов позволяет обеспечить качественное и эффективное сопровождение учебного процесса. Он представляет совокупность обучающих, корректирующих, контролирующих, диагностических, оценочных, развивающих, стимулирующих и иных материалов. Данные материалы направлены на установление сформированности той или иной компетенции на определенной траектории обучения.

В стандарте третьего поколения большее внимание уделяется самостоятельной работе обучающихся, в него включены положения, требующие обеспечения более широкого доступа студентов к сетевым ресурсам в Интернете. Применение информационно-компьютерных техно-

логий в учебном процессе дает возможность максимально приблизить процесс обучения к решению проблемы повышения практического уровня подготовки специалистов.

Рабочая программа формируется на основе требований ФГОС-3. Она определяет цели изучения, результат обучения по дисциплине, ее содержание, структурирование учебного материала, формы и методики учебной деятельности. Рабочая программа выполняет ряд основных функций:

1. Контрольно-диагностическая. Рабочая программа включает средства проверки степени достижения учащимися заявленных целей курса.

2. Оценочная. Рабочая программа содержит всю информацию о курсе, которая может быть использована для его предварительной оценки.

3. Прогностическая. Рабочая программа задает предполагаемый конечный результат обучения.

4. Целеполагания. Поставленные цели определяют все основные компоненты курса.

5. Информационная. Рабочая программа представляет в сжатой форме информацию, которая формирует представление о курсе [4].

К содержанию рабочих программ предъявляются следующие требования:

- 1) соответствие программ ФГОС-3;
- 2) направленность программ на формирование базовых компетенций;
- 3) соответствие программ принципам профессионального образования: универсальность и фундаментальность образования;
- 4) отражение в программах основных направлений научной, творческой и педагогической деятельности учебного заведения;
- 5) включение в содержание программы регионально-ориентированного материала;
- 6) отражение в программах междисциплинарных интегративных связей, обеспечивающих высокое качество профессиональных компетенций будущих специалистов;
- 7) соответствие программ общей логике образовательного процесса по годам и семестрам обучения.

Преподаватель имеет право творчески использовать различные способы построения программы.

План, составляемый по одной из дисциплин и включающий перечень тем, задачи их изучения, количество отводимых на темы часов, определение типа урока, межпредметные связи, методическое обеспечение называется календарно-тематическим планом.

Назначение календарно-тематического плана заключается в том, чтобы разделить содержание учебного материала, предусмотренного программой, по учебным занятиям, заблаговременно спланировать практические работы; подготовить нужные средства обучения, определить объемы домашних заданий и предусмотреть их равномерное распределение. Он помогает преподавателю узнать перспективу своей работы в более подробном виде.

Теоретический материал должен излагаться в форме, удобной для изучения и преподавания, а также содержать классифицированные сведения научного или прикладного характера. Во время подготовки материала следует руководствоваться следующими положениями:

1. Особое внимание следует уделять связи анализируемых вопросов с объектами профессиональной деятельности выпускника и требованиями его образованности.

2. На рассматриваемые вопросы должны отражаться различные взгляды преподавателя, без учета его личной позиции.

3. Запрещается употребление устаревших и вызывающих сомнение сведений.

4. Должна содержаться сопоставительная оценка отечественных и зарубежных достижений.

5. Особое внимание нужно уделять рассмотрению новых концепций, фактов.

6. Краткие выводы по теме должны быть направлены на ориентирование совокупности определенных сведений, которые следует надежно усвоить и запомнить учащимся.

Материал должен делиться на логические структурные единицы. Для полноценного усвоения материал должен сопровождаться рисунками, схемами, графиками, и в конце каждой темы необходимо наличие вопросов или тестов.

Практикум является существенным элементом учебного процесса и учебно-методического комплекса в целом. Он содержит упражнения и практические задания, способствующие усвоению пройденного материала, в процессе реализации которого обучающиеся фактически впервые сталкиваются с самостоятельной практической деятельностью в конкретной области. Практикум направлен на формирование умений и навыков применения теоретических знаний с примерами выполнения задач и анализом часто встречающихся ошибок. Рекомендуется представлять подробные решения типичных заданий и упражнений с выдачей разъяснений, ссылаясь на соответствующие разделы теоретического курса. В зависимости от предметной области применение практикума может варьироваться.

В состав практикума, как правило, входят семинарские, лабораторные и практические занятия.

В состав учебно-методического материала семинарских и практических занятий входят:

1. План проведения занятий, в котором указывается объем аудиторных часов, и последовательность рассматриваемых тем.

2. Краткие теоретические и учебно-методические материалы по каждой теме, которые позволяют ознакомиться с сущностью обсуждаемых и изучаемых вопросов на семинарском и практическом занятиях. Также дают возможность студентам ознакомиться со ссылками на дополнительные учебно-методические материалы, позволяющими более глубоко изучить рассматриваемые вопросы.

3. Вопросы, выносимые на обсуждение, и список литературы, который необходим для работы учащегося при подготовке к семинару. Список литературы необходимо оформлять в соответствии с правилами библиографического описания и с указанием конкретных страниц.

4. Тексты ситуаций для анализа, заданий, задач, которые рассматриваются на семинарских и практических занятиях. Практические занятия целесообразно проводить и с использованием деловых ситуаций для анализа.

5. Контрольно-измерительные материалы.

6. Различные материалы методического и материально-технического обеспечения на различных видах носителей информации.

Контрольные мероприятия необходимы для обеспечения контроля знаний студентов на всех этапах процесса обучения. Содержательная часть должна быть представлена тематикой контрольных работ, срезовыми работами, комплектами разноуровневых задач по каждой теме программы дисциплины, системой вопросов для самоконтроля студентов, перечнем основной и справочной литературы. Также средствами, которыми преподаватель разрешает пользоваться студентам во время сдачи экзамена, комплектом экзаменационных билетов и задач к ним.

К контрольным мероприятиям относятся:

1. Контрольные вопросы по каждой теме учебной программы и по всему курсу. Перечень вопросов необходимо предоставлять в заданной последовательности в полном соответствии с образовательной программой).

2. Тесты являются стандартизированными методами исследования, предназначенными для точных количественных и определенных качественных оценок знаний студентов.

3. Вопросы к зачету или к экзамену представляют собой перечень вопросов по теоретическому курсу дисциплины.

4. Контрольная работа является эффективным методом контроля усвоения учебного материала, в состав которой входят: примерная тематика работ, рекомендации по выполнению, рекомендуемая литература. Сущность проведения контрольных работ состоит в том, что после изучения отдельных тем или разделов учебной программы преподаватель проводит проверку качества усвоения знаний.

5. Курсовая работа представляет собой самостоятельное научное исследование студента по конкретной теме изучаемого предмета под руководством преподавателя. Благодаря курсовой работе преподавателю легче проверить качество полученных студентом знаний и способность применять эти знания к решению профессиональных задач.

В программах различных учебных заведений содержание модулей и сам их набор могут быть различны, в зависимости от традиций обучения, научных школ, региональной и государственной образовательной политики и т. п. Однако если те или иные модули формируют ряд сопоставимых компетенций и при этом занимают примерно одинаковый объем трудозатрат, то различие в их наполнении перестает быть значимым как для выпускников, так и для работодателей.

1. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / под ред. С. В. Коршунова. М.: МИПК МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2010. 212 с.

2. Методические рекомендации по разработке модульных образовательных программ, основанных на компетен-

циях / М. З. Гамзатова, Х. Г. Махачева, Т. М. Меджидова и др. Махачкала: Эко-пресс, 2012. 62 с.

3. Степанова-Быкова А. С. Методика профессионального обучения. URL: http://www.blockpostgroup.ru/files/Biblio/Master_driving/stepanova.pdf.

4. Элементы реализации учебно-методического комплекса как документа в управлении достижением качества

преподавания. URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/elementy-realizatsii-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-kak-dokumenta-v-upravlenii-dostizheniem-kachestva-prepodavaniya#ixzz2sw9i9jyh>

© Кривогино Д.Н., Хаматнурова Е.Н., 2014

УДК 378.1

В. В. Лоренц
V. V. Lorents

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ТРАНСГРАНИЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются культурно-исторические предпосылки формирования трансграничного образования в России: глобализация образовательных рынков, актуальность и цели трансграничного высшего образования, перспективы формирования информационного образовательного пространства.

Ключевые слова: трансграничное образование, интернационализация, международное сотрудничество, непрерывное образование, интеграция, глобализация, единое образовательное пространство.

Современное инновационное образование предполагает создание оптимальной и устойчивой учебно-организационной, научно-методической и нормативно-административной среды, обеспечивающей поддержку инновационных подходов к образовательному процессу, которые ориентированы на интеграцию научно-образовательного потенциала, использование возможностей международного сотрудничества в плане создания единого образовательного пространства.

Согласно образовательному законодательству Российской Федерации (Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании») одним из принципов государственной образовательной политики является «интеграция системы высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации, при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы, в мировую систему высшего образования» [1].

Среди факторов, определяющих развитие систем высшего образования в мире, значительное место занимают процессы глобализации и интернационализации. Глобализация и становление трансграничного образования не обходит стороной и Россию. В условиях глобализации мировой экономики, мощной конкуренции на международных рынках товаров и услуг экономика нашей страны не может устойчиво расти без развития ряда направлений внешнеэкономической деятельности. Одним из важнейших, является подготовка зарубежных специалистов как в отечественных учебных заведениях, так и за рубежом в филиалах российских вузов. Это обстоятельство обуславливает необходимость выработки в России государ-

CONDITIONS OF REALIZATION OF THE CROSS-BORDER HIGHER EDUCATION

The article considers cultural and historical background of the development of cross-border education in Russia, globalization of the educational markets, relevance and purposes of the cross-border higher education, prospects of the information educational space development.

Key words: cross-border education, internationalization, international cooperation, continuous education, integration, globalization, common educational space.

ственной политики в отношении экспорта национальных образовательных услуг.

В этой связи немаловажным является факт присоединения России к Всемирной торговой организации (ВТО). Начиная с 2012 г., после ратификации Государственной Думой протокола о вступлении России в ВТО и подписания указа Президентом РФ, Россия стала полноправным участником международного рынка по торговле образовательными услугами. Данный указ, как и подписание Болонской декларации странами ЕС в 2001 г., предопределяют необходимость вовлечения Российской высшей школы в международные интеграционные процессы с целью создания единого образовательного пространства.

В. С. Сенашенко, профессор Российского университета дружбы народов, в своих работах подчеркивает как положительные стороны и возможности развития системы высшего образования в контексте глобализации, так и определяет возможные негативные последствия для отечественной системы образования в условия присоединения России к ВТО [2, с. 48]. Мы согласны с тем, что процессы глобализации могут оказать заметное воздействие на формирование образовательной среды современной высшей школы и ведут к существенным изменениям как в плане управления, организации, так и в определении содержания образования, форм, методов, технологий взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Международный рынок и новые технологии содействуют глобализации образования. Повышение квалификации, высшее образование и обучение более не ограничиваются границами государств. Сегодня становится все более

актуальным трансграничное непрерывное образование в разных формах, включая обучение, проводимое с использованием Интернета, а также традиционное обучение на месте с помощью обучающих программ, доступное как через образовательные учреждения, так и через предпринимательские структуры.

В связи с этим образование становится сегодня трансграничным благодаря применению образовательными учреждениями разнообразных способов продвижения за рубежом собственных учебных программ в традиционной форме, в первую очередь путем создания представительств, филиалов. Трансграничное, или транснациональное, образование (ТГО) обозначает любую образовательную или обучающую деятельность, в процессе которой обучаемый находится в одной стране, в то время как учебное заведение, предоставляющее ему образование, находится в другой стране. Возможно, что учебные материалы пересекают государственные границы при помощи сервисов Интернета, электронной почты, радио, телевидения или иным способом.

Будучи прямым результатом интернационализации, трансграничное образование тесно связано с применением новых информационных технологий. Оно знаменует собой реальный переход к этапу глобализации образовательных рынков. Спрос на высшее образование в мире ежегодно растет на 6 % со значительным опережением услуг ТГО. Если в 2003 г. зарубежное образование во всех его формах получали чуть более 2,0 млн студентов, то в 2025 г. таковых ожидается 7,2–7,3 млн человек, существенная часть которых будет обучаться по программам ТГО.

Актуальность и цели трансграничного образования в системе образования России отражены в Проекте Постановления Правительства России о проведении эксперимента по распределенному и трансграничному образованию (опубликован 19 апреля 2011 г.) [3]. Необходимость проведения данного эксперимента для высшего профессионального и дополнительного профессионального образования обусловлена их взаимосвязью, а также тем, что высшее профессиональное образование наравне с дополнительным профессиональным образованием нуждается в инновационном подходе реализации образовательных программ, в повышении доступности образования. Кроме того, в настоящее время не полностью используются возможности информационных и коммуникационных технологий, которые особенно необходимы с учетом географии России и возможности осуществления экспорта российского образования в его наиболее эффективной форме – трансграничное образование по месту проживания обучающегося. Поэтому эксперимент направлен на создание, совершенствование и внедрение в образовательную практику новых видов образовательных организаций (распределенных учебных заведений), объединений образовательных, научных и иных организаций (инновационных альянсов, рекомендованных итоговым документом саммита «Группы восьми» – «Образование для инновационных обществ в XXI веке»). Эксперимент направлен на формирование технологического и организационного обеспечения экспорта российского

трансграничного образования, выработку предложений по совершенствованию законодательства в области образования, что позволит решить проблему непрерывного образования и реализовать принцип «образование через всю жизнь».

Предусматривается, что в число участников эксперимента будут включены образовательные организации, являющиеся распределенными учебными заведениями, независимо от их организационно-правовой формы, прошедшие отбор в порядке, определяемом Министерством образования и науки Российской Федерации. Под распределенным учебным заведением (далее – РУЗ) понимается образовательная организация, имеющая свидетельство о государственной аккредитации, реализующая образовательные программы высшего профессионального и (или) дополнительного профессионального образования на основе единой информатизационной образовательной среды с использованием единого контента, библиотечных ресурсов, единого профессорско-преподавательского состава, единого администрирования, а также имеющая в качестве структурных подразделений территориально удаленные центры доступа к информационно-образовательным ресурсам в Российской Федерации и (или) за рубежом, объединенные посредством телекоммуникаций пункты доступа, и прошедшая отбор для участия в эксперименте.

Развитие систем образования направлено не только на повышение качества подготовки специалистов, но и на расширение круга людей, получающих возможность обучаться. Во многом этому способствует повсеместное распространение и проникновение в систему образования современных информационных и коммуникационных технологий. Благодаря их использованию многие люди приобрели возможность получать образовательные услуги не только у себя в стране, но и использовать для получения образования огромный опыт, накопленный многими странами мира. Использование средств информатизации оказывает реальное положительное влияние на интенсификацию труда педагогов, а также на эффективность подготовки обучаемых в различных системах образования.

Неслучайно современное образование становится межгосударственным, межнациональным, трансграничным. С появлением компьютерных сетей обучаемые и педагоги приобрели новую возможность оперативно получать информацию из любой точки земного шара. Через глобальную телекоммуникационную сеть возможен мгновенный доступ к мировым информационным ресурсам (электронным библиотекам, базам данных, хранилищам файлов и т. д.) С помощью коммуникационных средств становится возможной организация оперативной консультационной помощи, моделирование научно-исследовательской деятельности, проведение виртуальных учебных занятий в реальном режиме времени.

Глобализация и непрерывность образования являются тенденциями развития современной системы образования. Это обусловлено многими предпосылками. В первую очередь следует учесть глобализацию мировой экономики, ставшую возможной благодаря совершенствованию телекоммуникационных и информационных

систем, включая развитие Интернета. Глобализация приводит к существенным изменениям в организации труда, производстве товаров и услуг, включая образовательные услуги, отношениям между странами, затрагивая даже культуру отдельных народов. Глобализация образования тесно связана с процессами интернационализации систем образования разных стран мира.

Специалисты, работающие в системе высшего образования, должны знать, что страны, не рассматривавшие ранее интернационализацию образования как часть своей стратегии развития, в условиях глобализации в настоящий момент вынуждены определяться и находить себя в формирующемся общемировом образовательном пространстве. Однако, несмотря на объективность и очевидную необратимость процесса глобализации образования, он далеко не во всех странах приводит к активному и эффективному межгосударственному сотрудничеству с целью взаимообогащения и обмена опытом в сфере образования. Многие страны до сих пор не выработали собственную стратегию интернационализации образования. Чаще всего это объясняется существующим межгосударственным разрывом в уровне образования и качестве механизмов управления им.

По мнению ряда Санкт-Петербургских ученых, при внедрении информационных технологий и стирания границ между участниками образовательного процесса системы образования все большего числа стран ориентируются на «международный формат образования», который призван способствовать национальному развитию в направлении общества, основанного на знаниях, в русле модели, основанной на экспорте [4]. Ориентация на международный рынок становится жизненно необходимой. Поэтому интернационализация образования представляет собой результат государственной политики стран, успешно реализующих программы информатизации образования, вошедших в международный рынок образовательных услуг и воспользовавшихся преимуществами участия в нем. Немаловажно, что рынок трансграничного образования имеет тенденцию к постоянному росту, что укрепляет его как весьма выгодное место вложения инвестиций. Интернационализация образования и участие систем образования в международных интеграционных процессах повышают национальный образовательный потенциал, а значит и конкурентоспособность государств на данном рынке.

Сейчас уже можно уверенно говорить о перспективах формирования информационного образовательного пространства системы образования отдельных стран, выстраиваемого на идеях непрерывности и многоуровневости образования. Нельзя не отметить необходимость его интеграции с формируемым в настоящее время мировым информационным образовательным пространством. Об этом свидетельствует все большее количество появляющихся информационных образовательных ресурсов, предназначенных для использования не только в стенах организаций-разработчиков, но и вне таких организаций [5].

Постоянный прогресс в области создания и внедрения в систему образования средств информационных и ком-

муникационных технологий является основным толчком для развития и интенсификации открытого образования, идеи и специфика которого продолжают оказывать влияние на развитие концепции дистанционного образования. Благодаря внедрению новых информационных и коммуникационных технологий расширяется доступ к образованию людям, живущим в разных странах мира, а расширение образовательного использования средств информационных и коммуникационных технологий облегчает взаимодействие между различными типами образовательных учреждений, а также между различными источниками учебных материалов. Дистанционное обучение является важнейшей формой трансграничного образовательного процесса, появившейся благодаря внедрению в вузы современных средств электронных коммуникаций.

Круг людей из разных стран мира, желающих получить качественное и доступное образование, постоянно расширяется. Кроме этого, в условиях рыночных отношений возрастает спрос на образовательные услуги различных уровней со стороны всех слоев населения. Дистанционное обучение позволяет получить основное или дополнительное образование параллельно с основной деятельностью человека или же дает возможность получить профессию лицам, которые по состоянию здоровья или по причине удаленности места проживания от интересующего учебного заведения не могут обучаться по дневной очной системе. Такие формы обучения стирают границы между учебными заведениями и участниками образовательного процесса, способствуя развитию трансграничного непрерывного образования. В свою очередь, становление и совершенствование дистанционного непрерывного образования влечет за собой появление новых подходов к разработке учебно-методических материалов и комплексов средств обучения, таких как учебники, практикумы, сборники заданий и тестов. Разрабатываются различные тренажеры и самоучители, а с развитием телекоммуникационных технологий важнейшими педагогическими средствами, используемыми в рамках трансграничного образования, становятся образовательные ресурсы Интернета.

Процессы информатизации трансграничного образования и внедрения новых высокоэффективных методов и средств обучения выдвигают на первый план ценность индивидуальности личности и утверждают приоритет ее активности на протяжении всего процесса обучения, открывают возможность наиболее эффективного использования всей полноты функций средств информатизации образования как посредников становления открытых способов непрерывной познавательной деятельности.

В рамках трансграничного образования создается возможность многомерного движения специалиста в образовательно-профессиональном пространстве нескольких стран, его развитие через обучение, а также постоянный образовательный и профессиональный консалтинг.

Сегодня именно высшее образование формирует международный рынок образовательных услуг, на котором, несмотря на большое количество участников, экспортерами являются в основном развитые страны, в которых сформировалась национальная школа высшего образования.

Интернационализация и информатизация системы высшего образования способствуют развитию навыков студентов и повышению качества национальных систем образования. Поэтому в последние десятилетия количество различных международных образовательных программ резко выросло под влиянием отдельных государств и международных организаций, а также самих студентов, желающих учиться за рубежом.

В заключение следует подчеркнуть, что система трансграничного образования, основанная на повсеместном использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, должна стать таким социальным институтом, который был бы способен предоставить человеку разноуровневые образовательные услуги, позволяющие учиться непрерывно и обеспечить возможность приобретения современных профессиональных компетенций. Подобная система должна дать возможность каждому обучаемому, вне зависимости от того, в каком государстве он живет или находится, выстроить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям.

УДК 378.1

РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается развитие дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе. Основная цель работы заключается в обосновании актуальных направлений исследований в дидактике высшей школы. Отмечается, что развитие научно-дидактического знания представляет собой поэтапный процесс его концептуализации, дана характеристика внешних и внутренних факторов, определяющих его современное состояние.

Ключевые слова: дидактическое знание, образовательный процесс в вузе, дидактика высшей школы.

Теоретические основы обучения в высшей школе, которые разрабатывались в эпоху индустриального общества, достигли критической фазы своего развития. Это связано с тем, что практика обучения в высшей школе подверглась серьезным изменениям, связанным с Болонским процессом, переходом на уровневое образование, развитием информатизации образовательного процесса и т. д. Симптомом возникновения критической фазы развития вузовской дидактики является разрыв между большим фактическим материалом, накопленным практикой обучения в ведущих вузах страны, и исходными принципами теории обучения в высшей школе, сформулированными еще в период ее зарождения. В этой связи становится актуальной проблема развития дидактического знания

1. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». URL: http://www.ed.gov.ru/ofinf/nd_fao/6656/ (статья 2.1.).

2. Сенашенко В. С. Образование и процессы глобализации // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 48–53.

3. Проект Постановления Правительства России о проведении эксперимента по распределенному и трансграничному образованию (опубликован 19 апреля 2011 г.). URL: <http://www.mon.gov.ru/>

4. Заир-Бек Е. С., Тряпицына А. П. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. 214 с.

5. Жарикова Л. И. Ценностное отношение будущих учителей к непрерывному педагогическому образованию: проблемы и перспективы. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2008. 208 с.

© Лоренц В. В., 2014

*Н. С. Макарова
N. S. Makarova*

THE DEVELOPMENT OF DIDACTIC KNOWLEDGE OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTE

The article considers the development of didactic knowledge of educational process in higher educational institution. The main objective of the article is to give reasons for the development of certain research trends in higher education didactics. The author underlines that the development of scientific and didactic knowledge is a step-by-step process towards its conceptualization. The author gives characteristics of internal and external factors that determine a current state of scientific and didactic knowledge.

Key words: didactic knowledge, educational process in higher educational institution, higher education didactics.

и обоснования перспективных направлений исследований в дидактике высшей школы. В философии науки развитие научного знания рассматривается как перманентное возрастание его содержательного потенциала – инструментального, категориального, фактологического, «что отражает и выражает ориентацию науки на совершенно фундаментальную цель: адекватное проникновение в природу вещей, доказательное освоение истины» [1, с. 309]. «Развитие» предполагает качественные изменения; переход на новый этап развития происходит по мере накопления противоречий между фактуальным и концептуальным базисом научного знания. Дидактика, являясь частью педагогики, не развивается изолированно, в современных условиях процесс развития педагогического знания связан

с процессами интеграции-дифференциации, происходящими в науке.

Диверсификация образовательной практики в современных условиях приводит к тому, что усложняется внутренняя структура педагогики. Сегодня она представляет собой сложный комплекс (систему) педагогических наук, в котором осуществляется их тесное переплетение, взаимодействие в разработке новых междисциплинарных проблем образования. Характеристики современного образа педагогики во многом обусловлены усилением социальной и гуманитарной функции науки. В педагогическом знании происходит становление гуманитарной парадигмы, чем обусловлено усиление внимания к исследовательским стратегиям гуманитаристики, ориентирующимся на интерпретативную практику, т. е. на понимание и объяснение. С позиций гуманитарного подхода научно-дидактическое знание как часть педагогического знания обладает всеми его признаками: человекоразмерностью, аксиологичностью, диалогичностью и др. Научно-дидактическое знание ориентируется на гуманитарный идеал научности, этим и определяются его особенности. Дидактика рассматривается нами как социогуманитарное знание, которое развивается в условиях интеграции науки и образовательной практики. На современном этапе развития для дидактического знания характерно расширение внутритеоретической рефлексии (усиление внимания к внутренним проблемам, разработка исследовательских стратегий и методов исследования), использование в современных работах как объяснительного, так и интерпретирующего подходов, возникновение потребности в выявлении концептуальных изменений в подходах к пониманию сущности образовательного процесса как социогуманитарного исследовательского объекта.

В процессе дифференциации дидактики И. Марев выделяет уровни дидактического познания [2, с. 45]. Такой подход вполне обоснован и позволяет составить представление о месте дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе в общей дидактике. Представим его подробнее.

1. Познание в дидактике *на уровне общего*. Здесь функционирует и развивается наука «общая дидактика». Отметим, что хотя И. Марев и высказывался на этот счет оптимистично еще в 1987 г. до сих пор вряд ли возможно с уверенностью говорить о том, что процессы интеграции в дидактике достигли таких «дидактико-гносеологических высот» и общая дидактика полностью сложилась.

2. Дидактическое познание *на уровне особенного, ориентированного на общее*. На этом уровне разрабатывается школьная дидактика, *дидактика вуза* и т. д.

3. Дидактическое познание *на уровне собственно особенного*. На этом уровне преимущественно разрабатываются общие методики по соответствующим учебным дисциплинам: исторические, химические, биологические, инженерные и т. д.

4. Дидактическое познание *на уровне единичного, ориентированного на особенное*. Здесь уже обособляются и функционируют отдельные, конкретные дидактики (методики) по различным учебным предметам.

Между всеми уровнями существуют восходящие и нисходящие связи, переходы и взаимодействия.

Таким образом, можно констатировать, что дидактическое знание об образовательном процессе в высшей школе является производным структурным элементом общей дидактики, его объектная и предметная область несколько сужается и конкретизируется. Дидактика высшей школы как часть научно-дидактического знания обладает специфическим объектом, предметом, целями, задачами, методами исследования, категориями и отношениями в дидактической системе.

В зависимости от признания приоритета факторов, влияющих на развитие науки, выделяются два основных подхода к решению данного вопроса: *экстерналистский* (от лат *externus* – внешний) – признающий основным фактором развития науки обслуживание производства, ответ на запросы экономики, социальной жизни, т. е. факторы, внешние по отношению к самой науке и *интерналистский* (от лат *internus* – внутренний) – видящий движущую силу развития науки внутри самой науки: ее потребности, цели, программы и проблемы исследования.

Описание развития дидактического знания только на основе какой-то одной группы факторов было бы неполным, поэтому кратко охарактеризуем обе позиции. С одной стороны, развитие дидактики высшей школы связано с особенностями современной социокультурной ситуации. Для нее характерны процессы информационного общества, изменяющие типы общения, формы коммуникации и образ жизни человека. Кроме того, меняется направленность прогресса с ориентацией на будущее, происходит отказ от идеи «усовершенствования» и переход к смене парадигм. Все это приводит к ускорению темпов социальных изменений и трансформации системы ценностей. Автономизация личности, активная трансформация социальных связей людей, переход к обществу, постоянно изменяющему свои основания, приводит к тому, что преобразующая деятельность рассматривается как главное предназначение человека.

С другой стороны, современное состояние дидактического знания обусловлено тенденциями развития гуманитарных наук. Здесь происходит антропологизация науки, информатизация науки, интернационализация, глобализация науки, коммерциализация науки и распространение в гуманитаристике ориентации на постнеклассический тип рациональности.

Начнем рассмотрение перспективных направлений развития исследований в дидактике высшей школы с описания влияния факторов первой группы. Говоря о переменных, происходящих в высшем образовании, философы, социологи, педагоги, экономисты подчеркивают социокультурную природу этих изменений, их объективный характер, связь с развитием экономики, рынка труда, форм и типов занятости населения, информатизацией и глобализацией. Как уже отмечалось, теория и практика обучения в высшей школе более других отраслей педагогики заинтересована в разработке научно-обоснованных подходов к прогнозированию и сценированию трансформаций образовательного процесса вуза в настоящем и будущем. Для современности характерна вероятностная приро-

да социальных изменений, их хаотичность, отсутствие жесткого детерминизма, нелинейность процессов, происходящих в современном обществе. Изучение такого рода трансформаций сталкивается с необходимостью выработки адекватной методологии, позволяющей максимально точно спрогнозировать варианты развития событий и на их основе разработать сценарии перехода от существующих моделей обучения в высшей школе к новым, которые будут результативны в условиях будущего.

Среди основных внешних факторов, оказывающих влияние на изменение дидактики, ученые называют переоценку ценностей в образовании. Гуманитарный и аксиологический смысл образования в современных условиях возрастает, образование рассматривается как «показатель социального благополучия общества и государства». «Образование выступает непроизводительным ресурсом экономики», налицо связь между устройством экономики и организацией образовательных ресурсов, смена экономических стратегий приводит к изменениям в образовании. Информация и знания постепенно становятся важным продуктом человеческой деятельности, распространяются технологии, базирующиеся на знаниях, возрастает значимость производства нового знания. Образовательное пространство приобретает свойства открытого, становится «образованием без границ». Информатизация образования и науки приводит к тому, что уровень развития информационных технологий позволяет ученым моделировать исследуемые объекты с высокой точностью, делает возможным изучение широкого круга проблем, ранее недоступных. В теории обучения в высшей школе появляется необходимость осмысления дидактических аспектов дистанционного образования, изучения особенностей применения информационно-коммуникационных технологий, их влияния на организацию образовательного процесса и т. д. Кроме того, относительно дидактики высшей школы отмечается устойчивая тенденция, свидетельствующая о появлении новой функции, связанной с производством инновационных образовательных технологий.

Важным фактором изменений являются достижения самой дидактической теории и практики. Происходит распространение технологического подхода в обучении, «теоретически обоснована совокупность процедур конструирования учебного процесса, представлены технологические характеристики всех основных дидактических элементов, произошла их систематизация» [3, с. 67]. Своеобразным «ограничителем» развития дидактики является противоречие между сильной дидактической традицией (предметоцентрический подход) и необходимостью разработки дидактической модели образования в информационном обществе. Также невысоким остается уровень технического оснащения большинства вузов, несовершенна система подготовки преподавателей для высшей школы.

Будущее дидактики связано с исследованием новой роли самостоятельной образовательной деятельности студента и изменений в функциях процесса обучения (ориентирующей, презентационной, систематизирующей). Нуждается в научном осмыслении изменение основного дидактического отношения и характера взаимодействия

субъектов образования в информационно-образовательной среде.

Таким образом, обозначаются следующие векторы развития дидактического знания:

- усиление прогностической функции дидактических исследований;
- формирование представлений о ценностных основаниях обучения в вузе;
- осмысление функций процесса обучения, его технологических аспектов в условиях информатизации образования.

Перейдем к описанию влияния второй группы факторов на развитие дидактического знания. Прежде всего надо отметить, что значительное влияние на перспективы дидактики оказывает антропологизация науки. Происходит своеобразное «очеловечивание» дидактики, смещение акцента в выборе темы исследования с проблем обучения, когда во главу угла ставится предметная составляющая на проблемы развития субъектов образовательного процесса, на механизмы, гармонизирующие их отношения в обучении. Дидактика дифференцируется внутри себя самой, в ней выделяются более частные теории: средовая дидактика – теория обучения, рассматривающая весь комплекс средств обучения, образующих образовательную среду; дидактика обучающегося – теория обучения, основанная на характеристике и факторах учебной деятельности студентов; дидактика деятельности преподавателя, рассматривающая специфику его деятельности в новых условиях. Это, на наш взгляд, должно привести к расширению проблематики дидактических исследований и усилению внимания к качеству результатов научной работы, к необходимости разработки гуманитарной экспертизы как технологии оценки качества дидактических исследований. Как пишет О. Б. Даутова, исследователю сегодня важно не столько «установить демаркационную линию между знанием и незнанием, сколько выявить такие характеристики знания, как личностный характер, оценочность, смыслопорождение, понимание, т. е. внести «человеческое измерение» в оценку качества получаемых научных результатов» [4, с. 28].

Коммерциализация науки, обусловленная распространением «экономики знаний», развитием наукоемких технологий оказывает влияние на исследовательские цели научных проектов, сегодня они зачастую дополняются целями экономического и социально-политического характера. Знание становится основой человеческого капитала, получает распространение формула «образование в течение всей жизни». В дидактике высшей школы меняются подходы к исследованию. Большинство ученых при определении актуальности дидактических разработок указывают на их социальную значимость, общественно-педагогическую направленность, содействие реформированию образовательной системы. Для дидактики высшей школы это представляет достаточно серьезную проблему, так как она не имеет прямого выхода на практику (она устанавливает только общие, универсальные для всех вузовских дисциплин закономерности и принципы обучения) и связана с практикой через методiku профессионального образования. При этом социокультурная динамика современ-

ного образования приводит к тому, что практика обучения постоянно меняется применительно к новым условиям, становится инновационной. В этих условиях значительная часть современных дидактических исследований ориентирована на решение узких прикладных задач, посвящена разработке оптимальных ситуативных моделей, условий, технологий обучения. Нередко приходится сталкиваться с вполне справедливыми обвинениями в адрес дидактов в «мелкотемье». Такие исследования позиционируются авторами как оптимальные в данное время в конкретных обстоятельствах. Очевидно, что их результаты актуальны непродолжительное время, что меняет представление о ценности научного знания. При этом складывается парадоксальная ситуация – фундаментальное дидактическое знание плохо внедряется в практику, а прикладное – ситуационно и не может решить проблем обучения. Выход из сложившейся ситуации – в поиске оптимальных форм проведения дидактических исследований, ориентированных на практическое использование. Наилучшей формой внедрения результатов исследований в практику выступает научный междисциплинарный инновационный проект. Научные исследования, проводимые в форме проектов, неразрывно связаны с практикой, поэтому вопрос их внедрения не стоит. Именно проекты являются и механизмом трансформации результатов фундаментальных исследований и средством их трансляции в практику.

В начале XXI века деятельность по разработке различных проектов и программ, вносящих изменения в традиционную практику обучения в вузе становится массовой. Обеспечиваются они не столько теоретическими (фундаментальными) исследованиями в области дидактики высшей школы, сколько аналитической работой с моделями образовательного процесса. Вследствие этого у дидактики высшей школы появляется новая задача – разработка методологии проектирования дидактических моделей и систем, изменился и подход к исследованиям в дидактике – они строятся в логике проектов.

Подводя итоги, укажем на перспективные направления, исследование в рамках которых будет способствовать развитию дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе в ближайшей перспективе.

Во-первых, системные изменения практики образовательного процесса в вузе требуют совершенствования методологии дидактического прогнозирования и более взвешенных подходов к оценке изменений, проведения исследований на основе социогуманитарной экспертизы дидактических новаций.

Во-вторых, ориентация дидактики высшей школы на гуманитарную методологию стимулирует постановку новых научных проблем, имеющих гуманитарный характер, актуализирует использование исследовательских стратегий гуманитаристики (дискурс, понимание, интерпретация и оценка моделей обучения в вузе, концепций, технологий и т. д.), обогащение понятийной системы дидактики гуманитарными категориями (диалог, знак, интерпретация, смысл, субъектность участников образовательного процесса, рефлексивность, образовательное пространство, образовательное событие-ситуация, образовательная траектория и т. д.).

В-третьих, изменение характера взаимодействия дидактической теории и образовательной практики обуславливает распространения таких современных форм исследований, как междисциплинарный проект дидактической системы.

1. Ильин В. В. Философия: учебник: в 2 т. Ростов н/Д: Феникс, 2006. Т. I. 832 с.

2. Марев И. Методологические основы дидактики. М.: Педагогика, 1987. 224 с.

3. Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. М.: Педагогическое общество России, 2004. 192 с.

4. Даутова О. Б. Новый образ педагогики как науки в свете междисциплинарных исследований Герценовского университета // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2011. № 8. С. 24–36.

© Макарова Н. С., 2014

**ИЗМЕНЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ОТРАСЛЕВОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА**

В статье анализируются подходы к определению, описанию структуры и функций образовательного кластера, раскрываются существенные признаки отраслевого образовательного кластера, дана характеристика структуре и изменениям профессионально-образовательной среды колледжа в условиях отраслевого образовательного кластера.

Ключевые слова: кластеризация, образовательный кластер, отраслевой кластер, архитектура образовательного кластера, профессионально-образовательная среда, образовательное пространство.

Современное состояние экономики диктует необходимость сближения производственной сферы и образовательной деятельности по подготовке специалистов, которые характеризуются высоким уровнем социальной и профессиональной мобильности, адаптивностью, сформированностью общих и профессиональных компетенций в рамках актуальных требований предприятий отрасли региона. Данный вызов, обращённый к системе профессионального образования, сформулирован в современной модели российского образования, ориентированной на решение задач инновационного развития экономики (Российское образование – 2020), отражён в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), образовательной политике регионов. Новые социально-экономические условия приводят к созданию региональных многоуровневых отраслевых образовательных кластеров, сформированных внутри производственных объединений предприятий отрасли [1, с. 373]. В Омской области в рамках концепции отказа от провинциально-ресурсной логики развития экономики и перехода к промышленному доминированию происходит формирование «новой экономической платформы», которая основана на создании промышленно-аграрных региональных кластеров (ПАРК), которые формулируют заказ профессиональному образованию и определяют направление развития профессиональных образовательных учреждений [2].

Формирование образовательных кластеров как составляющей части производственных кластеров или промышленно-аграрных региональных кластеров решает задачи обеспечения на региональном уровне эффективного взаимодействия промышленной, научно-технической и образовательной политики. Опыт формирования промышленных и научно-технических кластеров по принципу развертывания взаимовыгодной кооперации в рамках общей территориальной дислокации заинтересованных организаций, включая и сферу профессионального образования, имеет положительные результаты в России и за рубежом [3, с. 96].

**CHANGES IN THE VOCATIONAL
AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN TERMS OF THE INDUSTRIAL
EDUCATION CLUSTER**

The article analyzes the approaches to the definition, description of the structure and functions of the education cluster, reveals the essential features of the industrial education cluster and describes the structure and changes in vocational and educational college environment in terms of the industrial education cluster.

Keywords: clustering, education cluster, industrial cluster, education cluster architecture, vocational and educational environment, educational space.

Процессы кластеризации в профессиональном образовании актуализируют следующие противоречия: между новыми, динамично меняющимися условиями развития экономики, региональной экономической политикой, направленной на формирование отраслевых кластеров, внутри которых создаются образовательные кластеры, и неоднозначностью трактовки определения сущностных характеристик образовательного кластера в педагогической науке; между актуальным состоянием профессионально-образовательной среды учреждения среднего профессионального образования и неопределённостью перспектив её развития в условиях регионального отраслевого образовательного кластера.

Таким образом, возникает необходимость определения сценария развития профессионально-образовательной среды учреждения среднего профессионального образования (колледжа) в условиях регионального отраслевого образовательного кластера.

В разработке содержания исследования учтен опыт регионов России в формировании образовательного пространства производственных кластеров, использованы материалы опытно-экспериментальной работы БОУ СПО «Омский государственный колледж управления и профессиональных технологий» (экспериментальная площадка Министерства образования Омской области «Проектирование новых форм подготовки конкурентоспособного специалиста в профессионально-образовательной среде колледжа» (2006–2010 гг.).

Исследование проводилось на базе БОУ СПО «Омский государственный колледж управления и профессиональных технологий» и его социальных партнёров – потенциальных компонентов отраслевого образовательного кластера: ПО «Мир»; ООО «Телексдор»; ОАО «Сибирь-телеком» ФОР, РУС муниципальных образований Омской области; ОАО Саргатский филиал «Электросвязь»; ООО «Городской телеканал (Антенна-7)»; ФГУП ОмПО «Иртыш»; ООО «Предприятие "Квадрат"»; ООО «Апрель СВ»; Антенная служба; ООО «Электрон»; ООО «Омские

спутниковые коммуникации»; ФГУП «Омский приборостроительный завод им. Козицкого»; ПО «Полет»; ПО «Аверс-Сервис»; ОАО «Сатурн»; «Радиозавод им. Попова»; ЗАО ПО «Электроточприбор»; ФГУП ОНИИП.

В результате исследования были решены следующие задачи:

- выявлены существенные признаки отраслевого образовательного кластера на основании анализа подходов к его определению, описанию структуры и функций в гуманитарных науках;

- определены структура и направления изменений профессионально-образовательной среды колледжа в условиях отраслевого образовательного кластера;

- исследовано актуальное состояние профессионально-образовательной среды колледжа на основе анализа психолого-педагогических условий подготовки специалиста в среде колледжа;

- охарактеризован средообразовательный процесс профессионально-образовательной среды колледжа в отраслевом образовательном кластере;

- определён прогноз развития профессионально-образовательной среды колледжа в условиях отраслевого образовательного кластера.

В профессиональное образование термин «кластер» и принципы его построения пришли из экономики вместе с идеями обогащения профессиональной составляющей подготовки конкурентоспособного специалиста, внедрением компетентного подхода, разработкой механизмов его реализации в Федеральных государственных образовательных стандартах III поколения как необходимость установления взаимовыгодных партнёрских отношений между производством и профессиональным образовательным учреждением. Профессиональное образование стремится к открытости, что обеспечивает широкую кооперацию деятельности образовательных систем разного ранга, типа, уровня с другими системами и сферами, преодоление социальной замкнутости. Результатом взаимодействия различных систем, структур, организаций, учреждений может стать кластер [4, с. 35].

На уровне федеральных законов определение «кластер» отсутствует. Существование в настоящее время отношений, связанных с созданием и развитием кластеров предприятий, подтверждается тем, что данный термин активно применяется в отраслевых подзаконных актах Российской Федерации.

Из представленных определений кластера как модели взаимодействия различных структур (компонентов), объединённых общими целями достижения положительного эффекта в развитии производства, прослеживается два подхода к его построению. Одна группа авторов (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, В. М. Юрьев, Ю. И. Головин, М. С. Чванова, О. Е. Яворский) представляет кластер как сеть, гроздь, скопление независимых элементов (компонентов), объединение которых происходит на основании взаимовыгодных договорённостей и не имеет характера подчинённости друг другу. Инициатор создания кластера не обязательно становится центром его формирования. Инициатива переходит от одного компонента к другому в зависимости от внешних условий.

Другие авторы (Д. Ю. Трушников, Д. И. Файзрахманов, А. Р. Валиев, Б. Г. Зиганшин) рассматривают кластер как иерархическую структуру, которая создана на принципах добровольного, взаимовыгодного подчинения всех компонентов кластера кластерообразующему предприятию для достижения положительного эффекта развития.

На основании анализа различных подходов нами принято следующее определение: образовательный кластер – это разновидность открытой, динамичной, самоорганизующейся неоднородной системы, компоненты которой – учреждения профессионального образования, предприятия отрасли, иные учреждения и организации – объединяются на основе координационных связей и взаимовыгодных договорённостей с целью диверсификации профессионального образования по заказу отрасли экономики. Для описания образовательного кластера как сложного объекта мы используем понятие «архитектура», которое наиболее полно отражает многомерность его построения.

Архитектура образовательного кластера как динамичной самоорганизующейся системы рассматривается с позиций синергетического подхода, имеет следующие принципы построения: гомеостатичность, иерархичность, нелинейность, открытость, неустойчивость, эмергентность, наблюдаемость [5; 6].

Архитектура образовательного кластера формирует особое образовательное пространство обеспечивающее, подготовку специалиста по заказу определённой отрасли региона.

Под образовательным пространством кластера (единым интеграционным образовательным пространством) понимается совокупность материально-технических организационно-педагогических, технологических, социокультурных условий и возможностей, появившихся в результате интеграции образовательных учреждений и производства [7]. Субъектами образовательного пространства выступают студенты, педагогические руководящие работники образовательных учреждений, все работники производств, являющихся компонентами отраслевого образовательного кластера.

Для образовательного пространства кластера характерен ряд базовых функций по отношению к человеку и обществу, которые можно разделить на две группы [8, с. 93].

К первой группе функций относятся реляционная, регулятивная, аксиологическая и интегративная, которые обеспечиваются особыми условиями единого интеграционного образовательного пространства архитектуры образовательного кластера.

Вторая группа функций определяется особенностями воздействия на субъектов образовательного пространства кластера. К ней относятся образовательная, воспитательная, развивающая, мировоззренческая, инновационная, экономическая функции.

Образовательное пространство отраслевого образовательного кластера строится согласно идеям непрерывности и многоуровневости, основной характеристикой которых является диверсификация [9, с. 9].

Архитектура образовательного кластера представляет собой целостную систему, обеспечивающую свое раз-

вите за счет активного использования как внутренних ресурсов, так и внешних, которые определяются возможностями и условиями внешней среды [8, с. 84]

К внутренним ресурсам относятся ресурсы компонентов образовательного кластера: материально-технические, информационные, кадровые. Материально-технические ресурсы представлены учебными и научно-исследовательскими лабораториями образовательных учреждений; учебно-производственными центрами, индустриальными площадками предприятий. Информационные ресурсы согласно законодательству РФ – отдельные документы и в информационных системах: библиотеках, архивах, фондах, банках данных, других видах информационных систем, отдельные массивы документов, документы и массивы документов. Информационные ресурсы представлены книгам, статьями, патентами, диссертациями, научно-исследовательской и опытно-конструкторской документацией, техническими переводами, данными о передовом педагогическом и производственном опыте и др. Результатом интеграции материально-технических и информационных ресурсов в образовательном кластере может стать создание отраслевого ресурсного центра.

Внешними ресурсами являются ресурсы учредителей кластера, гранты Правительства России, региона, международные проекты, экономическая политика региона, региональная и общероссийская законодательная и нормативно-правовая база.

Среда образовательного учреждения, являющегося компонентом образовательного кластера, приобретает черты его образовательного пространства, появляется общий для компонентов кластера архитектурный стиль, формируется единый архитектурный ансамбль.

Интеграция профессионально-образовательной среды колледжа в образовательное пространство отраслевого кластера создаёт особые условия профессионального развития личности. Осваивая актуальное и ближайшее образовательное пространство, студент постоянно находится в социально-профессиональном контексте отраслевого кластера, т. е. в перспективном образовательном пространстве. Этот феномен обеспечивает формирование профессиональных компетенций, их постоянную оценку, коррекцию и актуализацию, значительно сокращается адаптационный период молодого специалиста на предприятии.

Включение профессионально-образовательной среды колледжа в образовательное пространство кластера стимулирует её к постоянным изменениям вслед за динамикой процессов, происходящих в других компонентах кластера и транслирующихся на его образовательное пространство.

На основе принятого нами определения, анализа работ В. А. Ясвина, В. И. Слободчикова, Э. Ф. Зеера, И. В. Мешкова, Л. С. Выготского, представления о профессионально-образовательной среде колледжа как ближайшей динамичной расширяющейся в направлении от микросреды (внутренней среды) к макросреде (внешней среде), специально организованной, дидактически регулируемой совокупности условий, обеспечивающих современное качество образования, включающих воз-

можности для личностного развития студентов и удовлетворения их потребностей, определяемых социальным и пространственно-предметным окружением, а также используемыми в образовательном процессе педагогическими и профессиональными технологиями; учитывая её компонентную структуру и параметры анализа состояния среды, мы установили направления изменений субъектов и компонентов профессионально-образовательной среды колледжа интегрированной в образовательное пространство архитектуры кластера. Профессионально-образовательная среда колледжа для эффективной реализации функций образовательного пространства кластера должна развиваться в следующих направлениях:

1. Создание условий для выполнения субъектами различных социальных ролей через распространение в профессионально-образовательной среде технологии социально-педагогического проектирования, что позволит реализовать реляционную функцию.

2. Формирование эффективных моделей поведения, характерных для профессионального сообщества отраслевого кластера, которые создадут условия для реализации регулятивной функции.

3. Акцентуация образовательного процесса на общечеловеческие и профессиональные ценности, использование положительных примеров карьерного роста в воспитательной деятельности позволит реализовать аксиологическую функцию профессионально-образовательной среды колледжа.

4. Создание условий для овладения технологиями адекватного выбора из многообразия возможностей для личностного роста, профессионального самоопределения и совершенствования через вовлечение в проектную деятельность, преобразование системы управления в матричную предоставит возможность выполнения интегративной функции.

5. Образовательная функция будет обогащена за счёт привлечения работодателей, материально-технической базы производства к подготовке специалиста и оценке результатов образовательной деятельности, а также построения диверсифицированного образовательного процесса.

6. Воспитательная функция реализуется в процессе освоения субъектом профессионально-образовательной среды, которая способствует активизации субъектов за счёт разнообразия социально-профессиональных ниш.

7. Развивающая функция усиливается за счёт использования программ адаптации, саморазвития, диагностики способностей и потребностей, тренингов саморазвития.

8. Эффективность мировоззренческой функции может значительно повысится за счёт информационной открытости, в том числе через свободный интернет-доступ, проведение открытых семинаров, конференций, научно-популярных публичных лекций учёных, дискуссий, организацию внутрифирменного повышения квалификации, профессиональной переподготовки, дополнительного профессионального образования.

9. Инновационная функция обеспечивается через создание в среде колледжа студенческих фирм, профессиональных клубов, конструкторских бюро, исследова-

тельских лабораторий, в которых происходит овладение методами исследовательской деятельности, конструирования, изобретательства в рамках профессии, специальности; предоставление возможностей субъектам среды публичного представления результатов научно-исследовательской деятельности как внутри среды, так и за её пределами: в регионе, стране, за рубежом.

10. Экономическая функция будет реализована при условии инвестиционной привлекательности колледжа за счёт мобильности и ожидаемого инвесторами качества образовательных услуг, а также организации деятельности студенческого предпринимательского инкубатора, консалтинговых студенческих фирм.

Результаты экспертизы профессионально-образовательной среды колледжа позволяют определить её сильные и слабые стороны для реализации функций образовательного пространства кластера.

В ходе экспериментальной работы мы адаптировали методику экспертизы образовательной среды школы В. А. Ясвина для проведения анализа актуального состояния профессионально-образовательной среды колледжа [10]. Проведённый анализ актуального состояния профессионально-образовательной среды колледжа позволил на основе векторной модели и графического портрета выявить проблемные зоны развития среды колледжа и потенциал её развития.

Общее состояние профессионально-образовательной среды (портрет) характеризуется высокими показателями мобильности, обобщённости, широты, интенсивности, активности, эмоциональности, которые позволяют колледжу быть узнаваемым в социуме, значимым для учредителя (Правительство Омской области) образовательным учреждением и, как следствие, иметь конкурентные преимущества перед образовательными учреждениями среднего профессионального образования региона. Однако средний уровень показателей осознаваемости, доминантности, низкий уровень когерентности и устойчивости демонстрирует слабые стороны состояния среды и неоднородность развития её компонентов. Однако в целом состояние компонентов профессионально-образовательной среды колледжа, выявленное через анализ показателей, позволяет положительно оценить потенциальную готовность среды к выполнению функций образовательного пространства кластера и интеграции колледжа в отраслевой образовательный кластер. Потенциальные возможности профессионально-образовательной среды колледжа для интеграции в образовательное пространство кластера будут успешно реализованы при нивелировании слабых сторон её развития.

Результатом средообразовательного процесса в условиях отраслевого образовательного кластера станет обогащение компонентов профессионально-образовательной среды колледжа.

Обогащение пространственно-архитектурного компонента профессионально-образовательной среды колледжа является следствием появления в среде колледжа современных предметов труда, связанных с профессиональной деятельностью будущих специалистов данной отрасли.

Развитие технологического компонента обеспечивают новые эффективные профессиональные и образовательные технологии, освоение которых повышает уровень адаптивности и профессиональной компетентности субъектов среды.

Обновление социального компонента связано с появлением новых возможностей для выполнения реальных социальных ролей, возникающих в процессе освоения производственных отношений, проявления социальной активности.

Взаимодействие субъектов в среде колледжа приобретает производственную профессиональную направленность, сохраняя уже приобретённый характер.

Критериями оценки эффективности средообразовательного процесса являются:

– представленность и состояние предметов труда (для пространственно-архитектурного компонента);

– используемые в профессионально-образовательной среде колледжа образовательные и профессиональные технологии по освоению профессионально-значимых видов деятельности, формированию профессиональных компетенций, социализации (для психо-дидактического (технологического) компонента);

– социальная активность субъектов среды в освоении специальности, выполнении различных социальных ролей. Направленность социальной активности (для социального компонента).

– производственная направленность взаимодействия субъектов среды (для субъектов среды).

Изменения профессионально-образовательной среды колледжа происходят с целью создания условий оптимального взаимодействия, взаимопроникновения (интеграции) в образовательное пространство кластера. Продуктом интеграции профессионально-образовательной среды колледжа и образовательного пространства отраслевого кластера может стать новый структурный компонент кластера – региональный отраслевой ресурсный центр профессионального образования, который станет фокусом воздействия на компоненты среды, существенным фактором их обогащения, развития, изменения.

1. Актуальные вопросы современного образования: монография / под ред. Д. Ю. Трушников. Тюмень: Тюм-ГНГУ, 2010. 404 с.

2. Эксперт Online 2.0: Инновационный движок развития Омской области URL: <http://www.rusnanonet.ru/articles/45681/> (дата обращения 28.02.2014)

3. Цветков С. А., Таймазов А. В., Сатаненко О. А. Особые экономические зоны – инструмент регионального развития образования в России // Учёные записки. Научно-теоретический журнал. 2008. № 5 (39). С. 94–97.

4. Салахов И. Р. Социально-экономическое обоснование образовательного кластера // Казанский педагогический журнал. 2007. № 6. С. 33–38.

5. Файзрахманов Д. И., Валиев А. Р., Зиганшин Б. Г. Инновационная модель эффективного взаимодействия государственных образовательных учреждений и частного

бизнеса внутри отраслевых кластеров // Вестник Казанского ГАУ. 2009. № 4. С. 93–96.

6. Буданов В. Г. Синергетика: история, принципы, современность // Синергетика: сайт С. П. Курдюмова. 2007. URL: <http://www.spkurdyumov.narod.ru/SinBud.htm> (дата обращения 28.02.2014)

7. Кузнецов А. С. Концептуальная идея создания кластеров для подготовки кадров в сфере физической культуры и спорта // Фундаментальные исследования. 2008. № 5. С. 21–22. URL: http://www.rae.ru/fs/?section=content&opshow_article&article_id=7780933 (дата обращения 28.02.2014)

8. Трушников Д. Ю. Система воспитания инженерных кадров в условиях университетского комплекса: дис. ... канд. обществ. наук. Тюмень, 2009. 212 с.

9. Яворский О. Е. Образовательный кластер как форма социального партнёрства техникума и предприятий газовой отрасли: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2008. 20 с.

10. Ясвин В. А. Экспертиза образовательной среды школы. М.: Сентябрь, 2000. 128 с.

© Сеницына Г. П., 2014

УДК 5.1-77

ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ: НЕОПРАВДАВШИЕСЯ НАДЕЖДЫ

В статье рассматриваются основные направления инновационной педагогики: личностная направленность и вариативность образования, реализуемые через внедрение профильного обучения. Автор проводит сопоставление углубленного и профильного обучения, и особенно составной части профильного обучения – элективных курсов, и дает анализ содержания элективных курсов в период 2008–2014 гг.

Ключевые слова: профильное обучение, элективные курсы.

Взаимосвязь школы и общества во многом определяет цели, задачи, содержание и методы обучения. С одной стороны, государство дает школе социальный заказ на подготовку определенного типа личности, с другой стороны, сама школа должна оказывать значительное влияние на развитие общества.

Отсюда следует, что одной из задач современной школы должно стать создание условий для развития личности учащегося как субъекта жизнедеятельности. В частности, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года справедливо считала «среднюю школу важнейшим фактором формирования новых жизненных установок личности» (цит. по [1, с. 1]).

Для решения этой задачи старшая ступень общеобразовательной школы в процессе модернизации образования подверглась существенным изменениям, суть которых заключается в обеспечении личностной направленности и вариативности образования, его дифференциации и индивидуализации.

Среди основных направлений совершенствования российского образования, предложенных Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года, особо выделялись следующие аспекты: гуманизация и демократизация образования, реализация предпрофильного и профильного обучения, реализация идей развивающего обучения и уровневой дифференциации и др.

*Л. В. Федяева, Е. М. Сапкорева
L. V. Fedyaeva, Y. M. Sapkireva*

ELECTIVE COURSES: FRUSTRATED HOPES

The article considers the main directions in innovative pedagogy, such as personal orientation and variability in education, that are implemented through subject oriented training. The author draws a parallel between extensive training and subject oriented training, represented by elective courses as its component, and analyzes the content of the elective courses of the years 2008 – 2014.

Key words: subject oriented training, elective courses.

Остановимся на одном из этих аспектов образования – реализации профильного обучения. Мы выбрали профильное обучение потому, что это направление, с одной стороны, успешно вошло в школьную жизнь, а с другой – располагает неиспользованным потенциалом, который не хотелось бы растратить впустую.

Можно отметить ряд причин успешного внедрения профильного обучения в практику российских школ.

Во-первых, идея профильного обучения возникла не на пустом месте. Почти трехсотлетняя история российского образования уже использовала лучшие аспекты профильного обучения. Считается, что своего расцвета российское образование достигло к началу XX в., когда система образования предусматривала своеобразную профильность (гимназии и реальные училища). В этот период, например, математическое образование в реальных училищах России стало основой международной классической системы школьного математического образования.

Во-вторых, в начале XXI в. отечественное образование не соответствовало европейским стандартам, что выражалось в технологической отсталости процесса обучения, в девальвации духовных ценностей, в серьезном разрыве между требованиями высшей школы и конечным продуктом средней школы. В частности, высшая школа указывала на существенные недостатки в подготовке уча-

Таблица 1

Сравнительная характеристика углубленного и профильного обучения

| Критерий сравнения | Углубленное обучение | Профильное обучение |
|---|--|--|
| Основная цель | Самореализация личности | Самоопределение личности |
| Особенности содержания, приращенного к базовому | Приращенное содержание направлено на обогащение и уточнение понятийного аппарата, увеличение рассматриваемых закономерностей, усиление системности излагаемого материала | Приращенное содержание направлено на профессиональную ориентацию, выяснение аксиологических аспектов |
| Приоритет форм деятельности при изучении содержательного приращения | Приоритет репродуктивных форм деятельности | Приоритет творческих форм деятельности |
| Основное средство содействия | Учебный текст | Методы познания себя и окружающей действительности |

щихся. Среди этих недостатков, присущих большинству первокурсников, можно отметить следующие:

- 1) неумение отличать то, что они понимают, от того, чего они не понимают;
- 2) неумение логически мыслить, отличая истинное рассуждение от ложного;
- 3) неправильное представление о главном и второстепенном, о том, что необходимо помнить, а что можно забыть;
- 4) неумение найти несколько ответов на один вопрос;
- 5) стереотипность восприятия информации;
- 6) снижение культурного уровня и др.

В-третьих, в большинстве европейских стран с седьмого класса начинается профильное обучение, суть которого заключается в том, что каждый ребенок, достигший указанного в законе возраста, должен определиться с выбором траектории своего дальнейшего образовательного пути.

В ряду других причин, обусловивших введение профильного обучения, необходимо отметить рост объема знаний, накопленных человечеством. «В условиях, когда в среднем каждые 10–15 лет объем информации удваивается, становится невозможным выделить необходимую сумму знаний на всю жизнь... в результате этого возникает ситуация разрыва образовательного пространства, что создает для учащихся «образовательные тупики» [2, с. 8]. Следовательно, приоритет развивающей функции обучения выражается в том, что обучение каждого ребенка должно ориентироваться не на увеличение объема информации, предназначенной для усвоения, а на повышение уровня интеллектуального и культурного развития учащегося. По словам А. Д. Александрова, «цель среднего образования состоит в том, чтобы дать человеку основные практически нужные знания и развить его личность, развить духовно – в умственном и нравственном отношении» [3, с. 56].

Профильное обучение встроено в современную парадигму образования, предоставляющую учащимся возможность выбора вариативной части обучения, а учителю – свободу выбора средств, методов и форм обучения.

Профильное обучение, в отличие от углубленного, встроено на основе личностно ориентированного обучения (см. табл. 1).

Сравнительный анализ углубленного и профильного обучения показывает, что профильное обучение по своим целям, формам деятельности и содействия содержит философское наполнение, которое реализуется через креативную составляющую профильного обучения – элективные курсы.

Профильное обучение не просто дает возможность передавать знания от учителя к ученику, а прежде всего способствует развитию личностного потенциала школьника с учетом его возрастных интересов и способностей.

Элективные курсы, являясь своего рода «приращением» к профильным и базовым курсам, как бы «компенсируют» возможности (во многом достаточно ограниченные) последних в удовлетворении разнообразных образовательных потребностей старшеклассников. При этом элективные курсы будут действительно отвечать по-

требностям учащихся, если при их составлении учесть три важнейших аспекта: познавательный, развивающий и воспитательный.

1. В аспекте *познания* элективные курсы призваны сформировать знания по теме, отвечающие требованиям глубины, оперативности, осознанности, прочности.

2. В аспекте *развития* элективные курсы должны способствовать решению следующих задач:

а) стимулировать развитие речи, в том числе интенсифицировать обогащение словарного запаса, усиление коммуникативных свойств речи выразительными средствами языка;

б) стимулировать развитие мышления, что предполагает, например, формирование следующих навыков: анализировать, выделять главное, сравнивать, строить аналогии, определять и пояснять понятия, ставить и решать проблемы.

3. В аспекте *воспитания* элективные курсы позволяют влиять на формирование и развитие личности школьника.

О. Н. Крылова [4], В. А. Орлов [5] дают собственную классификацию элективных курсов (см. табл. 2).

В свою очередь, Е. А. Богданова [1] предлагает классификацию элективных курсов на основании отношения к предметам федерального и регионального компонентов (см. рис.).

Анализ тематики элективных курсов по математике (табл. 3), проведенный в 2008 г. показал, что около половины элективных курсов, заявленных в методической литературе и Интернете, предполагали углубление интереса к математике через расширение связей с другими предметами, знакомства с будущей профессией или же изучение дополнительных тем, напрямую не связанных с школьной программой.

Типы элективных курсов

| <i>Предметные</i> | <i>Межпредметные</i> | <i>Надпредметные (внепредметные)</i> | <i>Лабораторно-практические (прикладные)</i> |
|---|---|--|---|
| Углубление изучаемого предмета, углубление отдельных разделов обязательного курса, углубление необязательного курса, подготовка к ЕГЭ по предмету | Изучение смежных учебных предметов, компенсирование курсов для классов гуманитарного и социально-экономического профилей, обобщение курсов для классов естественно-научных профилей | Изучение предметов, выходящих за рамки традиционных школьных, которые распространяются на области деятельности человека вне круга выбранного учеником профиля обучения | Изучение методов познания природы, изучение истории предмета обязательного или необязательного курса, изучение методов решения задач, составление и решение задач на основе образца |

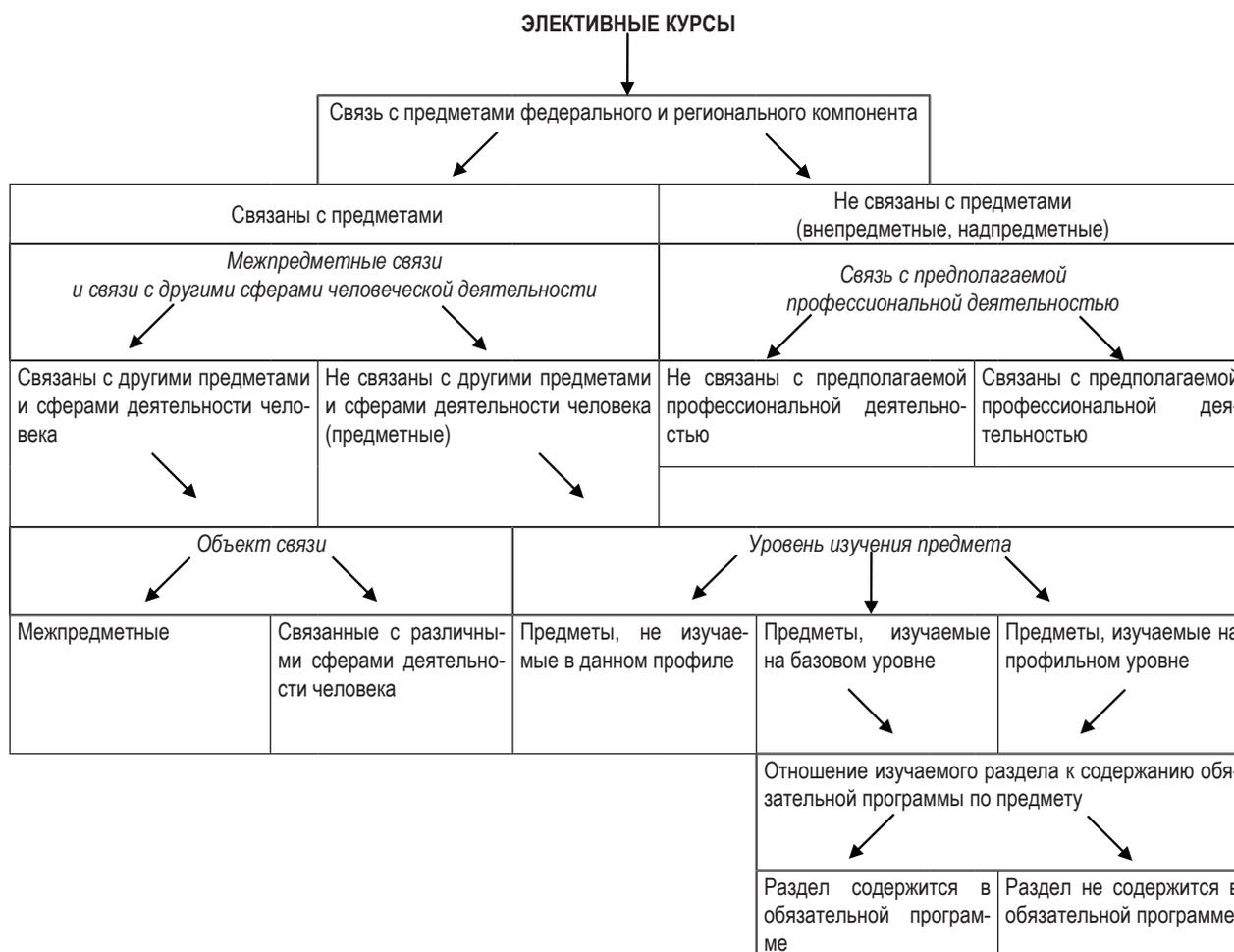


Рис. Классификация элективных курсов

Такое же положение в 2008 г. складывалось и с элективными курсами по другим предметам. В то же время высказывались опасения, что элективные курсы могут стать своеобразным репетиторством, т. е. будут направлены на подготовку к ЕГЭ. А ни для кого не секрет, что подготовка к ЕГЭ в первую очередь связана с решением тестовых заданий, а это не способствует решению задач по устранению трудностей, о которых говорилось выше.

В 2013 г. можно констатировать, что профилизация оправдала надежды разработчиков программы развития. Причем развитие профильного обучения идет по разным направлениям. Можно наблюдать развитие сетевых про-

филей, когда несколько школ объединяется для создания оптимальных условий подготовки к ЕГЭ. Ряд школ пошел по пути углубленного изучения ряда профилей. Другие школы предпочитают модульное обучение с полным погружением в изучаемые предметы.

Совсем другая ситуация складывается с элективными курсами. Анализ элективных курсов в 2012–2013 гг. показал, что опасения оправдались. Если 2008 г. тематика элективных курсов была достаточно разнообразной, элективные курсы рассматривались как средство развития познавательного интереса к предмету, учителя разрабатывали оригинальные программы, то в 2013 г. трудно найти

Классификация тем элективных курсов по назначению

| <i>Углубленное изучение математики</i> | <i>Связь математики с другими науками</i> | <i>Знакомство с выбранной профессией</i> |
|---|--|---|
| Математическая логика | Математика в архитектуре | Финансовая математика |
| Теория вероятностей | Векторы в решении физических задач | Математические основы информатики |
| Замечательные неравенства, их обоснования и применение | Математические этюды в литературе | Экономика и статистика |
| Обоснования в математике | Геометрия и компьютерная графика | Проценты и банковское дело |
| Геометрия Лобачевского | Математика и экология | Математика и основы сельского хозяйства |
| Текстовые задачи в ЕГЭ | Графики в медицине | Математика и здоровый образ жизни |
| Графическое описание процессов и явлений | Смеси и сплавы вокруг нас | Конструкторское бюро |
| Элементарная алгебра с точки зрения высшей математики | Пестрые картинки разных стран | Графики в медицине |
| Язык математики | Математика в произведениях Л.Н.Толстого | Хочу стать банкиром |
| Вычислительная математика и программирование | Исследовательские задачи на стыке наук (биология, химия, математика) | Задачи на оптимизацию в жизни |
| Математика. Задачи с параметрами | | Процентные вычисления в жизненных ситуациях |
| Интегрированный элективный курс по математике для химико-биологического профиля | | Шифрование и математика |
| Математика и ее подводные рифы | | Экономика в задачах |
| Замечательные уравнения и неравенства | | |
| Решение квадратных уравнений с коэффициентами, зависящими от параметра | | |
| Избранные вопросы математики | | |

публикации, касающиеся тематики элективных курсов. Они действительно превратились в дополнительные часы подготовки к ЕГЭ.

В принципе нет ничего плохого в том, что учащиеся будут дополнительно готовиться к ЕГЭ, но при таком положении элективные курсы сразу же теряют те качества, ради которых они вводились в образовательный процесс. Решение тестовых заданий, особенно в первых частях ЕГЭ, не способствует развитию умений логически мыслить, отличать главное от второстепенного, находить несколько ответов на один вопрос. Такие занятия развивают стереотипность восприятия и не способствуют повышению культурного уровня.

Чтобы элективные курсы стали действительно развивающей составляющей образовательного процесса, необходимо вернуться к вопросу об их содержательном компоненте, который нужно формировать, реализуя принципы личностно-ориентированного подхода, абсолютной ценностью которого являются не отчужденные от личности знания, а сам человек.

Именно такое определение «содержания образования» полностью соответствует духу элективных курсов, так как обеспечивает свободу выбора с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности ученика. Рассматривая психологические вопросы сознательности учения, А. Н. Леонтьев обращает внимание на условия, при которых содержание входит в сознание ребенка. Так, исследователь считает, что «для того, чтобы восприни-

маемое содержание было осознано, нужно, чтобы оно заняло в деятельности субъекта структурное место непосредственной цели действия и, таким образом, вступило бы в соответствующее отношение к мотиву этой деятельности» [6, с. 248]. Иными словами, для того чтобы содержание было воспринято учеником, необходимо, чтобы оно превратилось в непосредственную цель действия и таким образом стало мотивом всей деятельности.

1. Богданова Е. А. Дидактическая система подготовки студентов к проектированию учебного процесса в рамках школьного компонента профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2006. 20 с.

2. Белова С. В. Элективные курсы гуманитарной направленности для различных профилей обучения: учеб.-метод. пособие. М.: Глобус, 2006. 190 с.

3. Александров А. Д. О геометрии // Математика в школе. 1980. № 3. С. 56–62.

4. Крылова О. Н. Технология работы с учебным материалом в профильной школе: учеб. пособие для учителей. СПб.: КАРО, 2005. 112 с.

5. Орлов В. Н. Элективные курсы по физике и их роль в организации профильного обучения // Физика в школе. 2003. № 7. С. 17–21.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. М.: Изд-во полит. лит., 1975. 304 с.

© Федяева Л. В., 2014

ПСИХОЛОГИЯ



Стебляк Е. А.

*Восприятие и понимание трудных
и кризисных ситуаций лицами
с интеллектуальной недостаточностью*

**ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ
ТРУДНЫХ И КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ
ЛИЦАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

В статье рассматриваются направления исследований представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью о социально-значимых объектах и социальных ситуациях, особенности восприятия и понимания лицами с интеллектуальной недостаточностью трудных и кризисных ситуаций. Указывается на ограниченное использование поведенческой стратегии «разрешение ситуации» этими лицами и гипертрофированное использование незрелых и неэффективных механизмов психологической защиты.

Обсуждается целесообразность формирования у лиц с интеллектуальной недостаточностью поведенческих и интерпретативных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями. Рассматриваются теоретико-методологические основания обучения лиц с интеллектуальной недостаточностью анализу проблемных ситуаций и интерпретативному копингу. Указываются средства психологического влияния на уровень и качество когнитивного оценивания лиц с интеллектуальной недостаточностью. Рассматриваются возможности концептуального осмысления вариантов интерпретации проблемной ситуации и перспективы их дидактического оснащения.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, социальная адаптация, копинг-стратегии, интерпретативный копинг.

**PERCEPTION AND UNDERSTANDING
OF THE DIFFICULT
AND CRISIS SITUATIONS BY PERSONS
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

The article discusses research directions representations of persons with intellectual disabilities about socially significant objects and social situations, especially the perception and understanding of persons with intellectual disabilities and challenging crises. Indicated limited use of behavioral strategies «resolution of the situation», these persons and hypertrophied immature and inefficient use of psychological defense mechanisms.

Discussed the advisability of forming individuals with intellectual disabilities and behavioral coping strategies interpretive with difficult life situations. Theoretical and methodological basis of training for people with intellectual disabilities analyze problem situations and interpretive coping. Indicate the means of the psychological impact on the level and quality of cognitive appraisal of persons with intellectual disabilities. The possibilities of conceptual understanding on the interpretation of the problem situation and the prospects for their didactic equipment.

Keywords: intellectual insufficiency, social adaptation, coping strategies, coping interpretative.

Современные исследователи рассматривают социальную адаптацию лиц с ограниченными возможностями здоровья в единстве процессов социального приспособления и индивидуальной интерпретации субъектом адаптации стимулов социальной реальности [1]. Являясь итогом интерпретации «себя в мире и мира в себе» (М.В. Ромм), социальная адаптация проявляется в более или менее осознанном реагировании субъекта приспособительного процесса на внешнее воздействие.

Полный и комплексный анализ феномена социальной адаптации при интеллектуальной недостаточности (далее – ИН) неосуществим без применения интерпретативного анализа ее социального контекста и смыслов социальной реальности, рождающихся в результате мыследеятельности лиц с ИН [1, с. 87]. Именно интерпретация смыслов предметного пространства, объектов, людей и ситуаций социального мира определяет характер взаимодействия с миром и, как следствие, адаптацию в нем. Любой человек, даже имеющий ограниченные возможности интеллекта, постоянно интерпретирует социальный мир и себя в этом мире. К сожалению, результаты смысловых процессов лиц с ИН труднодоступны для изучения по ряду причин, рассмотренных ранее. В силу наибольшей доступности для исследования поведенческих

сценариев лиц с ИН их характеристика нашла отражение в следующих направлениях исследований:

– исследования нарушений поведения лиц с ИН (Г. Э. Абреу, Э. Я. Альбрехт, А. А. Богданова, Е. А. Винникова, Н. А. Гусева, Г. Г. Запругаев, М. В. Малинаускене, С. А. Масленникова, Ф. В. Мусакаева, В. Б. Никишина, Я.Н. Николаенко, М. Г. Царцидзе);

– исследования эмоционального реагирования и психосемантической адаптации лиц с ИН (Н. Ю. Верхотурова, Н. А. Деревянкина, С. А. Дмитриева, Е. А. Колотыгина, И. А. Коробейников, В. А. Кудрявцев, Е. Б. Моисеева, Т. Н. Павлий, Л. В. Токарская, Ю. К. Умилиа, О. Е. Шаповалова, Н. В. Шкляр);

– исследования копинг-поведения лиц с ИН (Н. В. Иванова, Т. А. Колосова, С. А. Масленникова, О. Е. Шаповалова, Ю. В. Чиркова);

– исследования защитного поведения лиц с ИН (Д. Н. Исаев, Т. А. Колосова, Н. П. Кондратьева, Е. С. Ляпина, М. А. Панфилова, Ю. В. Чиркова, Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов).

Изучение представлений о социально-значимых объектах и ситуациях в специальной психологии только начинается, причем осмысление проблем и перспектив психологического сопровождения плодотворно ведется

также в социально-философском аспекте (В. В. Дегтярева, Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейников, Л. А. Потылицина). В целом нетипичные для олигофренопсихологии исследования когнитивной картины социальных ситуаций пока интересуют достаточно узкий круг специалистов. Получают освещение содержание образов объектов и ситуаций жизненного мира, их значения для указанных лиц, особенности понимания кризисных, страшных, экзистенциальных и наиболее значимых ситуаций общения, межличностного взаимодействия (Д. В. Буфетов, Д. А. Леонтьев, В. Н. Бузин, С. А. Завражин, С. А. Алексеева, С. А. Завражин, Н. В. Жукова, Н. К. Радина, Е. А. Стебляк).

Характерные для лиц с ИН коммуникативные затруднения и нехватка навыков общения, затруднения в рефлексии собственных эмоциональных переживаний, проблемы социального мышления и нестабильная критичность делают труднодостижимым решение адаптивных задач в суверенном личном и социальном пространстве (О. Н. Березина, Е. В. Ватина, И. С. Володина, О. А. Гултыяева, П. О. Омарова, В. Г. Печерский, О. И. Суворова). Самовосприятие и осмысление социальных ситуаций лицами с ИН подвержено дефекту когнитивной компоненты. Отмечаются трудности реагирования на те объекты познания, с которыми трудно себя идентифицировать, преобладание поведенческой, а не когнитивной форм копинга (Т. А. Егорова). В целом смысловая структура мировоззрения характеризуется предельной упрощенностью и мозаичностью, а внутренний мир – «исходной бедностью, затрудняющей ориентацию на сложные системы смысловых связей» (Д. А. Леонтьев, В. Н. Бузин). В отношении проблемных и кризисных ситуаций противоречивость и непоследовательность дискурса только возрастают. По мнению Т. А. Колосовой, у умственно отсталых подростков в силу недостаточного осмысления социальных ситуаций и развития внутренней речи психологические проблемы часто возникают там, где их сверстники решают задачи без особого напряжения. Ограничено использование поведенческой стратегии «разрешение ситуации», заключающейся во внутреннем диалоге с целью лучшего осмысления и реконструкции образа проблемной ситуации. В силу взаимозависимости процессов внутренней речи, мышления и саморегуляции поведения, недоразвитие речи и затрудненность обобщений ограничивают дальнейшее развитие образа жизни и смысла социальных практик взаимодействия.

Исследование психологических защит умственно отсталых подростков обнаружило более частое, по сравнению с нормально развивающимися подростками, использование механизмов психологической защиты, соответствующих более раннему возрасту, их слабую структурированность и незрелость [2]. В связи с гипертрофированным использованием таких незрелых и неэффективных механизмов, как *регрессия, отрицание и проекция* неизбежно существенное искажение реальности лицами с ИН.

Данные исследования стратегий поведения детей со сниженным интеллектом в кризисных ситуациях свидетельствуют о том, что им не свойственны реакции принятия вины или ответственности за исправление возникшей ситуации. Однако они «...ни в коем случае не считают

фрустрирующую ситуацию благоприятной для себя. Их реакция направлена либо на внешнее окружение, либо предложенная ситуация не воспринимается как кризисная (в силу недоразвития интеллектуальной сферы или особенностей характера), и обвинение окружающих и самого себя отсутствует» [3, с. 57]. Исследователями были выявлены следующие типы реакций умственно отсталых лиц в кризисных ситуациях:

– «с фиксацией на препятствии» (препятственно-доминантные) (43 %), т. е. дети всячески подчеркивают преграды, вызвавшие фрустрирующую ситуацию;

– «с фиксацией на удовлетворении потребностей» (необходимо-упорствующие) (30 %), т. е. дети ожидают обязательного разрешения ситуации от окружающих лиц, реже – от себя;

– самозащитные (26 %), т. е. дети просят прощения, чтобы их не ругали, на самом деле не собираясь прекращать подобное поведение («Это не я сделал», «Простите меня, пожалуйста, я больше не буду») [3].

Исследование Т. А. Колосовой показало ограниченность и стереотипность репертуара копинг-стратегий поведения умственно отсталых подростков по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками, что характеризует «недостаточную пластичность» личности первых. Приверженность непродуктивным и деструктивным стратегиям поведения, связанным с вербальной и невербальной агрессией, объяснима, по-видимому, практикой социального научения через подражание. Стратегии совладающего поведения у подростков этой группы носят характер эмоционального отреагирования на ситуацию, в то время как подростки с нормальным интеллектом в большей степени ориентированы на решение проблемной ситуации. Использование данной стратегии, заключающейся во внутреннем диалоге с целью лучшего понимания проблемной ситуации, умственно отсталыми подростками ограничено. Ригидность структуры личности подростков с умственной отсталостью, замедленное накопление и осмысление уроков жизненного опыта объясняют, по мнению исследователя, преимущественное использование незначительного количества копинг-стратегий и шаблонный образ действий. Редкое применение стратегий *смены деятельности, общения и расслабления* способствует дальнейшему снижению адаптационного потенциала. Вместе с тем продемонстрирована доступность подросткам с легкой степенью умственной отсталости таких достаточно эффективных в адаптационном плане стратегий поведения и механизмов психологических защит, как расслабление, воображение, смена деятельности и общение со сверстниками [2].

Недостаточное использование психологических защит по типу фантазирования и интеллектуализации, связанных с процессами мышления и воображения, актуализирует поиск оптимальных психолого-педагогических условий, способствующих развитию у подростков с нарушениями интеллекта эффективных стратегий совладания, в том числе интерпретативного копинга.

Руководствуясь представлением об адаптации как активном использовании человеком созданных условий для достижения своих целей, реализации ценностей

и стремлений и учитывая склонность лиц с ИН к стратегиям бегства от проблем, исследователи подтверждают необходимость целенаправленного обучения планированию будущего, подчинению поведения реализации собственных основных притязаний и целей. Признается, что снижение напряженности низших, неэффективных защитных механизмов достижимо благодаря научению продуманным и хорошо организованным способам совладания с типичными проблемами, соответствующими актуальным задачам адаптации [4].

В этой связи необходимо включение в коррекционно-развивающий процесс методов активного социально-психологического обучения школьников с УО и ЗПР наиболее эффективным способом разрешения проблемных ситуаций путем расширения их поведенческого репертуара и формирования конструктивного защитного поведения.

Ю. В. Чиркова считает необходимой длительную (в течение всех лет обучения) работу с внутренним миром детей с ЗПР, направленную на «формирование умения понимать свои психологические трудности, снижать перегрузки, овладевать новыми способами эмоционального реагирования и защитного поведения» [5, с. 20]. Основная цель – путем выстраивания индивидуального адаптивного пространства эффективных совладающих стратегий содействовать формированию персональной идентичности и стабилизации самооценки ребенка с ЗПР. Одной из задач может стать оптимизация защитных механизмов психики, развитие и усиление форм защиты, адекватных для данной личности. «Ребенку нужно помочь в формировании у него полноценных стратегий совладания в трудных жизненных ситуациях на основе осознания механизмов собственной психологической защиты и обучения этим стратегиям. Необходимо создать условия для осознания детьми неэффективности некоторых форм своего защитного поведения и формирования осознанных стратегий совладания с внутренним напряжением и беспокойством в трудных жизненных ситуациях» [5, с. 20].

С. А. Завражин и С. А. Алексеева настаивают на «организации в коррекционном учреждении систематической работы по развитию психологической устойчивости воспитанников к фрустрационным вызовам», в связи с чем предлагается развивать у умственно отсталых детей и подростков способность к антиципации и прогностическую способность [3, с. 58].

Выстраивание более обоснованного индивидуально-дифференцированного психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых детей и подростков с учетом выявленных особенностей совладающего поведения и психологической защиты считает необходимым также Т. А. Колосова. Результаты ее исследования могут быть использованы для разработки коррекционно-развивающих программ с включением методов активного обучения умственно отсталых подростков доступным им эффективным способом защитного поведения [2]. При этом анализ результатов активного социально-психологического обучения детей и подростков с ИН свидетельствует о значительных потенциальных возможностях овладения ими эффективными способами совладания с проблемными

ситуациями (в пользу этого вывода говорит также выявление среди обследованных подростков с легкой степенью умственной отсталости лиц, достигших среднего уровня социальной адаптации). В современной олигофренопсихологии активно ведется апробация целого ряда методов интерактивного обучения, таких как групповая дискуссия, анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролевых ситуаций, психодрама, проективное рисование, психогимнастика и музыкотерапия [6; 7; 8]. Указанные методы получают реализацию в психокоррекционной работе по формированию и коррекции общения умственно отсталых школьников, в работе по формированию конструктивного поведения у старшекласников с нарушением интеллекта, в профилактике и коррекции конфликтного поведения.

Однако, несмотря на солидарность в понимании роли обучения лиц с ИН активному совладающему копингу, остаются малоизученными многие вопросы, решающим образом определяющие эффективность дальнейших теоретических и практических подходов к решению обозначенной проблемы. В числе таковых – вопросы о соответствии специфики осваиваемых копинг-стратегий проблемам адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья, типологизация копинг-стратегий для проведения активного социально-психологического обучения лиц с ИН, рассмотрение факторов и психосемиотических механизмов формирования разных стратегий в условиях психического недоразвития. Как утверждает В. В. Дегтярева, «сложная проблема поиска валидной методологической установки в отношении анализа стратегий социальной адаптации человека с ограниченными возможностями здоровья на сегодняшний день пока не решена» [1, с. 107].

До настоящего времени отсутствует теоретический анализ опыта применения интерпретативного анализа в специальной психологии вообще и в олигофренопсихологии в частности. Между тем до сих пор замкнутый на обучении лиц с ИН коммуникативному поведению и конструктивному решению конфликтных ситуаций интерпретативный подход может быть распространен на весь сложный иерархический комплекс активности человека с ограниченными возможностями здоровья. Так, возможными областями его применения могут и должны стать способы организации всей жизни – ее форма, уклад и стиль; «способы определения жизненных ситуаций (жизненная позиция и линия), способы описания жизни (жизненная история, биография) и способы символического конструирования жизни (жизненные планы и сценарии)», утверждает Ю. М. Резник (цит по: [2]). Если выработка копинг-стратегий конструктивного поведения предполагает накопление стратегий дальнейшего взаимодействия со средой и опыта их использования, то освоение интерпретативного копинга предполагает прежде всего опыт и практики мышления о социальной и психической реальности. «При этом важно изменить взгляд на индивида с ограничениями здоровья, увидеть в нем именно личность, которой свойственны различные интерпретации как окружающей действительности, так и образа своего «я...» [2].

Признав, что способы бытия в социальной реальности производны от значений и смыслов, которые человек

с ограниченными возможностями здоровья придает своей жизни, важно осмыслить и другой основополагающий методологический принцип этой области психологической практики. Последний состоит в признании того, что эти значения и смыслы интернализуются ребенком с ограниченными возможностями здоровья в собственный внутренний мир из социального пространства. Следовательно, социальное окружение может и должно целенаправленно конструировать концептуальное пространство отражения ребенка (подростка) с ИН. В психосемиотической среде специального образовательного учреждения осуществима направленная реализация процесса формирования внутреннего теоретического мира детей и подростков с ИН посредством доступных и наглядных процедур обоснования, подтверждения, доказательства и объяснения. При этом закономерно использование понятий психологической науки для мышления о социальной и психической реальности, например понятий теории конфликтологии [8].

Организация процессов наблюдения и обоснования, как показывает практика, нуждается в разработке символических образцов-индикаторов разных вариантов когнитивного реагирования и создании библиотеки ситуаций-иллюстраций адаптивных и дезадаптивных копингов. Иллюстрированию и обоснованию подлежат прежде всего проактивные, конструктивные стратегии (пассивные усваиваются в силу подражания). В настоящее время имеется некоторый опыт иллюстрации и обоснования преимуществ таких стратегий, как отвлекающие занятия («рисую, пишу»), получение функционального удовольствия на основе свободного проявления жизненных сил («гуляю вокруг дома или по улице»), телесный контакт, отношения привязанности, ожидание поддержки («обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого»); замещающая деятельность («играю во что-нибудь»), переключение, восстановление физических сил («ем или пью») [8; 9].

Осуществление влияния на уровень и качество когнитивного оценивания может осуществляться посредством репрезентации также и разных способов думать о людях и о себе, о конкретной ситуации. Так, какие-то варианты воздействия на нас мы можем интерпретировать как давление, а некоторые – как стимул к чему-либо. Можно интерпретировать адаптивную ситуацию как преодолимую или непреодолимую. И видение, и понимание конкретной ситуации будет зависеть от этого смоделированного на специальных занятиях и подтвержденного всем накопленным опытом понимания ситуации.

Стратегии адаптации, которым необходимо обучать воспитанников специальных образовательных учреждений, могут быть концептуально проработаны в терминах Л. Перлин и К. Шулер как стратегии изменения проблемы, управления эмоциональным дистрессом и стратегии изменения способа видения проблемы или в терминах С. Фолкман и Р. Лазарус как стратегии противостоящего совладения, дистанцирования, самоконтроля, поиска социальной поддержки, принятия ответственности, избегания, планового решения проблемы и позитивной переоценки [1].

Еще предстоит создание семиотического пространства каждой из них. Особенного внимания требует знаковое выражение интерпретативных стратегий, позволяющих, по утверждению М. Ромма, целенаправленно вырабатывать собственное восприятие и понимание проблемной ситуации, психологически переопределять ситуацию «в нужном для целей адаптации направлении». Задачные ситуации-тренажеры, необходимые для тренинга способности к позитивной переоценке, как нам представляется, должны соответствовать основным проблемам адаптации и основным процессам адаптации в их взаимосвязи. Наиболее оптимальные решения предстоит еще вырабатывать и экспериментально обосновывать, пока же представим приоритетные концепты интерпретативной теории адаптации, которым предстоит, на наш взгляд, первоочередное воплощение в дидактически преобразованный облик. К их числу относится тесно взаимосвязанная с решением территориальных и иерархических проблем стратегия *коррекции предпочитаемых стратегий* при изменении значимых условий социальной среды; тесно взаимосвязанная с решением проблемы идентичности стратегия *поиска и обретения идентичности*. Важно моделировать стратегии поиска альтернативных интерпретаций социальной ситуации как в условиях индивидуально приемлемых нормативных ситуаций, так и в условиях внешнего давления и противодействия со стороны социума. При этом, как показывает опыт апробации ряда процедур анализа проблемных ситуаций и ролевых игр Н. М. Галимовой и О. И. Суворовой, в центре внимания воспитанников с ИН должны находиться человек и его самочувствие, сравнительная оценка преимуществ и издержек различных альтернатив поведения и интерпретаций; осознание предпочтения и выбор одной из конкурирующих альтернатив. В заключение отметим, что любой опыт в данной области требует внимательного изучения, обобщения и распространения.

1. Дегтярева В. В. Стратегии социальной адаптации человека с ограниченными возможностями здоровья: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. Новосибирск, 2007. 178 с.

2. Колосова Т. А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 24 с.

3. Завражин С. А., Алексеева С. А. Ребенок со сниженным интеллектом в кризисной ситуации // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 11. С. 54–58.

4. Терентьева Н. П. Особенности психологической защиты у слабослышащих и слабовидящих подростков: дис. ... канд. псих. наук, 2004. 216 с.

5. Чиркова Ю. В. Психологические особенности защитного поведения у младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 23 с.

6. Галимова Н. М. Подготовка умственно отсталых старшеклассников к будущей семейной жизни: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 190 с.

7. Омарова П. О. Формирование общения у умственно отсталых учащихся первых классов в условиях социально-психологического тренинга. Махачкала, 1999. 178 с.

8. Суворова О. И. Формирование конструктивного поведения у старшеклассников с нарушением интеллекта в ситуации конфликта: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 211 с.

9. Стебляк Е. А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии. Омск: Полиграф. центр «Татьяна», 2013. 272 с.

© Стебляк Е. А., 2014

СЛОВО МОЛОДЫМ



Досанова А. К.

*Морфемная деривация
как способ номинации биологически
активных добавок в русском языке*

Лафтими И.

*Модель многоязычного переводного
отраслевого рыболовного словаря
тезаурусного типа*

МОРФЕМНАЯ ДЕРИВАЦИЯ КАК СПОСОБ НОМИНАЦИИ БИОЛОГИЧЕСКИ АКТИВНЫХ ДОБАВОК В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются активные способы морфемной деривации, которые используются для создания названий биологически активных добавок в современном русском языке, устанавливаются их связи с семантически-ми дериватами.

Ключевые слова: морфемная деривация, семантическая деривация, номинация, аффиксация.

Биологически активные добавки (далее – БАД) на рынке фармацевтической продукции появились сравнительно недавно. Названия данной продукции относятся к периферии онимического пространства языка, поскольку они индивидуализируют не единичный, а серийный объект, т. е. по своим базовым свойствам объединяются с такими собственными именами, как, например, журнал «Караван», автомобиль «Волга», холодильник «Бирюса». Тем самым описываемые единицы соотносятся и с собственными, и с нарицательными именами, орфографически же оформляются как собственные.

Исходя из логики предназначения биодобавок – профилактики и поддержка организма средствами натурального происхождения, – их следует отнести к медицинской сфере. В связи с этим их номинации нередко подстраиваются под словообразовательные особенности медицинской терминологии, которая, являясь результатом многовекового развития мировой медицинской науки, включает значительную долю общих по языковому происхождению лексических и словообразовательных единиц, а также целый ряд предпочитаемых структурных моделей. Это объясняется тем устойчивым влиянием, которое оказывали на медицинскую терминологию в течение многих столетий и продолжают оказывать и сегодня два классических языка античного мира – древнегреческий и латинский.

Словообразование имен фармацевтической продукции, а именно биодобавок, представляет собой своеобразную подсистему внутри системы онимических способов образования, существующих в русском языке. Анализ особенностей образования имен собственных находим в работах Н. В. Подольской. Она отмечает, что «основная масса имен собственных по своему происхождению принадлежит к естественному языку и лишь некоторая часть – результат искусственного создания. В последнем онообразование идет часто по своим особым моделям. Однако словообразование (и семантика) искусственно созданных имен собственных вызывает сейчас особый интерес и озабоченность не только у специалистов. Создание искусственных имен собственных для именованного человека, для вновь открытых или произведенных чело-

MORPHEME DERIVATE AS METHOD OF NOMINATION OF BIOACTIVE ADDITIONS IN RUSSIAN

The active methods of morpheme derivate, which are used for creation of the names of bioactive additions in modern Russian, are examined, their connections are established with semantic derivatives.

Keywords: morpheme derivate, semantic derivate, nomination, affixation.

веком объектов, а также при переименованиях требует ответственного внимания лингвистов, дабы в русской языковой практике не возникли «монстры», подобные личным именам *Лагшмивара* (аббревиатура «*Лагерь Шмидта в Арктике*»), *Магнита*, *Энергий ...*» [1, с. 42].

Рассмотрим систему способов словообразования наименований биологически активных добавок в современном русском языке.

Как известно, процесс образования собственного имени от нарицательного – онимизация апеллятива – представляет собой «переход апеллятива или апеллятивного словосочетания через смену функции в имя собственное» [2, с. 91]. Такой переход наблюдается, например, в названиях биодобавок «Зоркость», «Идеал» и т. д. Частным случаем онимизации является трансонимизация, т. е. переход онима одного разряда в другой [2, с. 138], наблюдающийся, например, в названиях БАДов «Артемид» и «Геркулес». В данном случае прецедентные имена собственные, связанные с древнегреческой мифологией, не преобразуясь в апеллятив, утрачивают свою прежнюю семантику и приобретают новую: если прежде они служили именами мифологических персонажей, то в новом качестве они называют препарат, способствующий, по мнению создателей, приобретению важнейших качеств этих персонажей у потребителей БАДа – красоты или физической силы.

Собранный нами материал полностью подтверждает выводы Т. П. Романовой о том, что онимизацию сопровождает обязательная субстантивация, т. е. все имена собственные являются именами существительными, какую бы форму они ни имели изначально [3, с. 205]. Например, названия «Баю-Бай», «Успокой» и подобные им, безусловно, являются существительными, что обнаруживается в контекстах отзывов потребителей:

Отмечались ли у Вас побочные эффекты при приеме Ци-Ток. УСПОКОЙ?

Почему никто не указывает, что качественный состав препарата капель Баю-Бай коренным образом изменился? [4]

Совершенно очевидно, что в данных примерах наблюдается субстантивация императива и междометия,

особенно отчетливо проявляющаяся в их синтаксической функции (в первом случае перед нами дополнение, во втором – приложение).

Вслед за Н. В. Подольской подобные способы создания имен собственных мы называем семантической онимизацией. Этот способ характеризуется тем, что образование наименования происходит без каких-либо изменений формы производящего слова.

Совсем другое дело – грамматическая онимизация, связанная с использованием грамматических средств, например аффиксов, иными словами, имена собственные создаются так же, как и апеллятивы, при помощи морфемной деривации.

Так, многие наименования БАДов содержат суффиксальную морфему, т. е. являются результатом аффиксальной деривации: «Идеалит», «Диетресса», «Динозаврики», «Стройность», «Зоркость», «Оптимистин», «Суставит», «Исцелин», «Бибичек», «Крепыш», «Марсианчики», «Жизнестин», «Мозолин», «Диетрин», «Испанэла». Очевидно, что большая часть слов этой группы создана при помощи суффикса. Например, такие номинации, как «Мозолин», «Жизнестин», «Исцелин», «Диетрин» и т. д., обладая прозрачной внутренней формой, тяготеют к традиционным названиям лекарственных препаратов типа «Анальгин», «Баралгин», «Пенталгин», а поэтому в их деривационной структуре выделяется суффиксальная морфема *-ин*. Что же касается таких номинаций, как «Динозаврики», «Крепыш», «Стройность», «Зоркость», то однозначно считать их фактом исключительно морфемного словопроизводства, видимо, невозможно, поскольку в данном случае мы имеем дело с привлечением уже готовой суффиксальной языковой единицы в онимическую систему, следовательно, в данном случае наблюдается семантическая деривация. А вот наименования типа «Бибичек» обнаруживают взаимодействие морфемной и семантической деривации, описанное Н. Н. Щербаковой [5, с. 195–206]: с одной стороны, используется суффиксальная морфема, а с другой – ассоциативный ряд заимствованного существительного *беби*, отсылающий нас к адресу данного БАДа.

Особого внимания заслуживает номинация «Диетресса». Число существительных с суффиксом *-есс(а)* незначительно: *поэтесса, принцесса, виконтесса, клоунесса, стюардесса* и некоторые другие. Однако использование суффикса *-есс(а)* для наименования современной биодобавки свидетельствует, на наш взгляд, о продуктивности данного нерегулярного аффикса.

Префиксальный способ для создания наименований биодобавок используется несколько реже, чем аффиксация, при этом наиболее регулярным является префикс *анти-*, с помощью которого созданы такие номинации, как «Антитабак», «Антигерпес», «Антикариес», «Антитабак», «Антишлак» и др. Ещё один префикс, использующийся для наименования БАДов, – *супер-* («Суперволосы»). Обращает на себя внимание факт использования исключительно латинских префиксов для создания анализируемых наименований. Латинская приставка явно призвана подчеркнуть медицинскую значимость препарата, она служит дополнительным средством воздействия на поку-

пателя, убеждая его в правильности сделанного выбора: как уже было сказано, медицинская терминология создавалась на основе классических древних языков, и латинскому здесь принадлежит первостепенная роль. Исконный префикс *не-*, соответствующий латинскому *анти-*, также используется для создания БАДов, но в составе конфикса. При помощи конфиксального способа, когда в качестве форманта используется одновременно префикс и суффикс, созданы такие наименования, как «Негрустин», «Неболеяка», «Негидрит», «Нестарит», «АнтиГАИшник», «Антипохмелин», «Антитромбин», «Похудин», «Анти-ангин формула», «Антигриппин», «Антисклерин», «Антитоксин», «Антитромбин», «Антихолестирин». Роль специфической «медицинской морфемы» выполняет в данных словах вторая часть конфикса – суффикс *-ин*.

Одним из самых активных способов морфемной деривации в группе анализируемых наименований является сложение. Оно применяется в рекламной номинации очень широко в связи с тем, что этот способ словообразования обеспечивает создание информативных имен, которые могут достаточно полно характеризовать объект номинации и в то же время имеют богатые возможности для эмоциональной выразительности. Детально изучено сложение как способ номинации БАДов в работе Р. А. Шаповой [6].

Ко всему вышеизложенному необходимо также добавить следующее замечание: заимствования с компонентами *био-, фито-, бактерио-, супер-, стоп-, аква-, алко-, ави-, натур-, иммуно-, кардио-* являются наиболее распространенными среди онимов новейшей фармацевтической продукции («Авиа-море», «Фитодоктор», «Фитогипноз», «НатурГриппин», «Суперволосы», «Фитокашель», «Фитоформ», «Фитомуцил», «Фитовал», «Биоритм», «Аква-норм», «АкваМастер», «Бактериобаланс», «ФитоМишки», «Стопангин», «Алконоль», «Иммуностар», «КардиоАктив», «Кардиоритм» и многие другие). В образовании неологизмов с подобными компонентами обнаруживается тенденция к интернационализации лексики, т. е. к созданию лексических фондов, общих с соответствующими фондами других языков, в чём, на наш взгляд, проявляется одна из форм межкультурной языковой коммуникации новейшего времени.

Таким образом, следует отметить, что неодериваты активно пополняют класс единиц номинации биологически активных добавок, создаются продуктивными способами современного словообразования, а появившиеся номинации могут быть рассмотрены как показатель развития, преобразования и обогащения словарного состава русского языка и как средство динамичного обновления языковой картины мира.

1. Подольская Н. В. Проблемы ономастического словообразования (к постановке вопроса) // Вопросы языкознания. 1990. № 3. С. 40–54.

2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988. 192 с.

3. Романова Т. П. Система способов словообразования рекламных собственных имен // Вестник СамГУ. 2007. № 5/2 (55). С. 205–213.

4. Med=otzyv.ru Отзывы о врачах и больных. URL: <http://www.med-otzyv.ru/lekarstva>

5. Щербакова Н. Н. Словообразовательные особенности русской просторечной лексики XVIII века: монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. 227 с.

6. Шарапова Р. А. процессы деривации и терминологизации в подсистеме русского языка (на материале номинаций биологически активных добавок): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2008. 20 с.

© Досанова А. К., 2014

УДК 81 .374

И. Лафтими
I. Laftimi

МОДЕЛЬ МНОГОЯЗЫЧНОГО ПЕРЕВОДНОГО ОТРАСЛЕВОГО РЫБОЛОВНОГО СЛОВАРЯ ТЕЗАУРУСНОГО ТИПА

В данной статье рассматривается необходимость создания модели многоязычного переводного отраслевого рыболовного словаря тезаурусного типа. Также в статье анализируются основные проблемы создания данного многоязычного тезауруса, описывается его моделирование, указываются перспективы его создания и практического применения.

Ключевые слова: тезаурус, многоязычный переводной отраслевой рыболовный словарь тезаурусного типа, информационно-поисковые тезаурусы.

THE MULTILINGUAL MODEL OF THESAURUS TYPE FISHING INDUSTRY DICTIONARY FOR TRANSLATION

The article covers a need to create a multilingual model of thesaurus type fishing industry dictionary for translation. The article also addresses major challenges of creation of the multilingual thesaurus, describes its modeling, and also indicates the prospects for its practical application

Keywords: thesaurus, multilingual model of thesaurus type fishing industry dictionary for translation, Information Retrieval thesauri.

В настоящее время возрастает интерес исследователей к проблеме составления словарей, особенно тех, которые репрезентируют специальную (терминологическую) лексику. Внимание к лексике, характеризующей, в частности, рыболовецкий промысел, обусловлено тем, что расширяются границы международного партнерства, что, в свою очередь, требует наличия инструмента, способствующего деловой коммуникации.

Таким образом, существует объективная необходимость создания модели многоязычного переводного отраслевого рыболовного словаря тезаурусного типа, которая определяется следующими факторами:

– во-первых, растущей потребностью в отраслевых переводных словарях для прикладных целей: в торговых отношениях между странами-носителями языка, в обмене технологиями производства в рыбном секторе, во взаимном обогащении культурными традициями стран-партнеров (способы ловли, обработки и т. д.);

– во-вторых, ценным опытом для теоретических и практических лексикографических разработок и создания многоязычных лингвистических баз данных.

В современном научном сообществе исследование лексических единиц, относящихся к тематической группе «Рыболовство», осуществляется по следующим направлениям:

1) исследование генетических связей рыболовецкой диалектной лексики с литературным языком [1; 2];

2) исследование этимологии специфики рыболовецкой лексики [3];

3) исследование семантико-структурных особенностей рыболовецкой лексики [4].

Следует отметить, что на базе других языков тематическая группа «Рыболовство» практически не исследуется (исключение составляет диссертация О. Н. Бятовой «Лексика рыболовства в татарском литературном языке» [5]).

Из вышесказанного можно сделать вывод, что не существует как лексикологической, так и лексикографической традиции описания языковых единиц, соотношенных с рыболовством.

Таким образом, в связи с неразработанностью данной темы, что выражается в практически полном отсутствии научных работ и лексикографических источников, становится очевидна необходимость создания модели многоязычного переводного отраслевого рыболовного словаря тезаурусного типа.

Словари тезаурусного типа представляют собой попытку осмысления и систематического представления лексики языка. Лексическая система предстает в них как базирующаяся на строгих логических отношениях, преимущественно родовидовых, позволяющих выстраивать слова языка в иерархию соподчиненных классов. В словаре-тезаурусе, построенном по принципу семантических полей, все значения связаны между собой семантическими отношениями, отражающими основные соотношения понятий в описываемой предметной области знаний.

В этой связи моделирование многоязычного переводного отраслевого рыболовного словаря тезаурусного

типа предполагает разработку словаря на основе системного описания рыболовной терминологии.

В качестве базовых языков данной модели выбраны русский, английский и арабский, что отвечает современным практическим потребностям общества.

Первой задачей при разработке многоязычного переводного отраслевого словаря тезаурусного типа является отбор терминов для включения в тезаурус. Относительно рыболовного тезауруса стоит отметить, что в отличие других тематических групп («Горное дело», «Медицина», «Флора и фауна», «География» и др.), не составлено ни одного одноязычного и двуязычного, а тем более многоязычного словаря, описывающего данную лексику в трех вышеназванных языках с лингвистических, культурологических и энциклопедических позиций. Таким образом, ни в одном из выбранных нами для создания тезауруса языков – русском, английском, арабском – не разработаны узкоспециализированные тезаурусы по данной тематике, поэтому остро стоит задача отбора терминов на русском языке, который будет являться основным сравнительным языком при сборе и структуризации материала для создания многоязычного тезауруса.

Кроме того, ранее не проводился сопоставительный анализ лексики рыболовного промысла в разноструктурных языках, каковыми являются русский, английский и арабский языки.

Составление тезауруса считается одним из сложнейших видов человеческой деятельности, которая требует участия различных специалистов, в том числе лингвистов, специалистов по информационной технологии и т. д.

В настоящее время большое распространение получили компьютерные тезаурусы. Одними из самых распространенных типов лексических ресурсов, используемых в сфере информационных технологий, являются WordNet, RussNet и FrameNet, а также проект EuroWordNet. Данный факт указывает на необходимость наличия специальных знаний в области программирования для создания современного многоязычного переводного отраслевого рыболовного словаря тезаурусного типа.

Основными проблемами создания многоязычного переводного отраслевого рыболовного словаря тезаурусного типа являются:

1) отсутствие узкоспециализированных тезаурусов по тематике «Рыболовство» в выбранных языках – русском, английском, арабском;

2) наличие разной структуры включаемых языков;

3) технико-организационные сложности, заключающиеся в необходимости взаимосвязанной работы нескольких специалистов различных отраслей науки.

Отметим, что моделируемый многоязычный переводной отраслевой рыболовный словарь тезаурусного типа будет носить комплексный характер, так как в нем будут сочетаться как непосредственно словарь-тезаурус, так и элементы толкового словаря-справочника.

Рассмотрим основные этапы создания модели многоязычного переводного отраслевого рыболовного словаря тезаурусного типа.

На первом этапе должны быть изучены существующие тезаурусы в близких предметных областях. Они могут

содержать значительное количество полезных терминов для нового тезауруса. При создании многоязычных тезаурусов, как отмечают различные стандарты, содержание работ по формированию многоязычных версий определяется наличием или отсутствием одноязычных тезаурусов по данной тематике. Источником терминов – кандидатов на внесение в тезаурус – будет служить специализированная литература, включая рыболовные журналы, газеты, книги, а также интернет-ресурсы, в том числе рыболовные сайты и телевизионные передачи.

О. А. Лавренова отмечает следующие дополнительные источники терминов [6, с. 20]:

– тезаурусы по родственной тематике;

– рубрикаторы;

– энциклопедические, толковые и терминологические словари и справочники;

– учебники и руководства;

– терминологические стандарты;

– таблицы универсальной десятичной классификации (УДК);

– таблицы библиотечно-библиографического классификатора (ББК).

Поскольку данный многоязычный тезаурус будет носить переводный характер, толковые, одноязычные и многоязычные отраслевые словари в нашем случае являются весьма полезными. Отметим, что с использованием словарных источников для создания тезауруса не имеется в виду получение тезауруса на основе, например, толкований обычного толкового словаря (такой метод предлагает Ю. Н. Караулов в книге «Лингвистическое конструирование и тезауруса литературного языка» [7]).

Второй этап – формирование множества ключевых слов. При отборе ключевых слов учитывается информативность слова, которая определяется исходя из частоты встречаемости слова, роли слова в данной предметной области.

Третий этап – формирование классов эквивалентности, выделение дескрипторов. Важно учесть тот факт, что для разработки актуального и хорошего информационно-поискового многоязычного переводного отраслевого рыболовного словаря тезаурусного типа необходимо соблюдать следующие критерии:

1) набор дескрипторов тезауруса должен быть достаточен для описания произвольного документа предметной области, в частности «Рыболовство» (к примеру, это такие дескрипторы, как *отрасль промышленности, сырьевые ресурсы Мирового океана, водохранилища, виды рыб, млекопитающие, моллюски, способы рыбной ловли, снасти* и т. д.);

2) количество дескрипторов не должно быть слишком большим.

В результате смоделированные понятийные поля рыболовной терминологии на русском, английском и арабском языках будут представлять собой три самостоятельные иерархические модели рыболовства в исследуемых языках.

Информация о терминологии рыболовства будет разделена по соответствующим структурным разделам и найдет свое место в каждой из языковых частей моделируемого многоязычного переводного отраслевого словаря

тезаурусного типа. Взаимосвязь между языковыми разделами будет достигаться на основе множества гиперссылок, определенных для каждой языковой пары.

Русская, английская и арабская части отраслевого рыболовного словаря тезаурусного типа будут реализовывать собой четыре типологические словарные функции: систематизирующую, справочную, учебную и нормативную, что обуславливает комплексный характер моделируемого многоязычного переводного словаря.

Моделируя круг потенциальных пользователей словаря, предполагаем, что ими могут выступать как носители русского, так и носители английского и арабского языка. Более того, в перспективе словарь может быть дополнен другими языками, что не только расширит спектр его применения, но и позволит повысить его прикладную и практическую значимость.

1. Олесова Н. Г. Рыболовецкая лексика в говорах камчадалов: дис. ... канд. филол. наук. Петропавловск-Камчатский, 2006. 490 с.

2. Крапивина М. С. Структурные свойства лексико-семантического поля «Рыболовство» в донских казачьих говорах: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2012. 252 с.

3. Кабинина В. Н. Об этимологических истоках северно-русских рыболовецких терминов «кибрик» и «кирбас» // Лингвокультурологические проблемы толерантности: тез. докл. Междунар. науч. конф. Екатеринбург, 24–26 окт. 2001 г. Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. ун-та, 2001. С. 349–350.

4. Халюков Ю. В. Лексика орловских рыбаков: дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2008. 235 с.

5. Бятикова О. Н. Лексика рыболовства в татарском литературном языке: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2003. 2014 с.

6. Лавренова О. А. Методика разработки информационно-поискового тезауруса. М.: Пашков дом, 2001. 54 с.

7. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование тезауруса литературного языка. М.: Наука, 1981. 367 с.

© Лафтими И., 2014

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Асриев Андрей Юрьевич, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук. Asriev_okk@mail.ru

Борейко Татьяна Степановна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. tboreyko@mail.ru

Винарский Максим Викторович, Омский государственный педагогический университет, кандидат биологических наук, доцент. radix.vinarski@gmail.com

Досанова Асель Куандыковна, Омский государственный педагогический университет, магистрант. asel.dosanova@yandex.ru

Дроботенко Юлия Борисовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. jbd204@yandex.ru

Жесткова Елена Александровна, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал), кандидат филологических наук, доцент. ezhestkova@mail.ru

Кочеткова Мария Олеговна, Национальный исследовательский Томский государственный университет, аспирант. dla-ko4et@yandex.ru

Красноярова Наталья Георгиевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. kra-nataliy@yandex.ru

Кривогина Дарья Николаевна, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Лысьвенский филиал, студент. darya.krivogina@yandex.ru

Лафтими Имад, Российский университет дружбы народов, аспирант, Москва. laftimi_imad@mail.ru

Лоренц Вероника Викторовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. v.lorents@yandex.ru

Макарова Наталья Станиславовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. maknat1@yandex.ru

Медведовская Валентина Федоровна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, соискатель кафедры философии. sibmed@bk.ru

Михайлова Алена Игоревна, Омский государственный педагогический университет, ассистент. pkd-shka@mail.ru

Мочалова Ксения Павловна, Сибирский федеральный университет, аспирант, Красноярск. draggone@mail.ru

Навойчик Евгения Юрьевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент. disagree194@yandex.ru

Некрасова Татьяна Владимировна, Омский автобронетанковый инженерный институт, кандидат педагогических наук, доцент. tatyana.vladimir@mail.ru

Новикова Екатерина Борисовна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, кандидат философских наук. katika73@yandex.ru

Протасова Екатерина Юрьевна, Хельсинский университет, доктор педагогических наук, доцент. ekaterina.protassova@helsinki.fi

Сапкиреева Ермек Маратовна, Омский государственный педагогический университет, магистрант. ermeksapkireeva@mail.ru

Синицына Галина Петровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. maknat1@yandex.ru

Стебляк Виктор Вадимович, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, кандидат искусствознания, доцент. steblyak@list.ru

Стебляк Елена Анатольевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. steblyak@list.ru

Степнов Павел Александрович, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, кандидат экономических наук, доцент. s1a2p3@2rambler.ru

Троян Светлана Владимировна, Омский государственный педагогический университет, аспирант. sveta-fajyz@mail.ru

Трубин Юрий Васильевич, Омский областной военный комиссариат. Соискатель кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета. yuri-trubin2012@yandex.ru.

Федорова Наталья Владимировна, Омский государственный педагогический университет, кандидат психологических наук, доцент. tashafed@mail.ru

Федяева Людмила Викторовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. lvfed2007@yandex.ru

Хаматнурова Елена Николаевна, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Лысьвенский филиал, кандидат педагогических наук. Khamat_e@mail.ru

Черная Виктория Александровна, Черноморский Государственный университет им. Петра Могилы, старший преподаватель, Николаев (Украина). chorna_v2008@mail.ru

Чуркин Михаил Константинович, Омский государственный педагогический университет, доктор исторических наук, профессор. proffchurkin@yandex.ru

Чухин Степан Геннадьевич, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. chukin2009@mail.ru

Штехман Елена Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. shte-elena@yandex.ru

Юнаковская Алла Анатольевна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, кандидат филологических наук, доцент. a.yunakovskaja@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакционно-издательский совет ОмГПУ объявляет о наборе статей в следующий номер журнала «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования».

Для публикации в журнале принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем современных гуманитарных наук: философии, филологии, истории, педагогики, психологии, социологии, конфликтологии, массовой коммуникации, этики, эстетики и др.

Помимо статей, могут быть опубликованы аналитические обзоры, рецензии, материалы научных дискуссий и т.п. Также редакционная коллегия будет благодарна за материалы для рубрики «Страницы памяти», посвященной ученым-гуманитариям, которые прославили университет.

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо **до 30 августа 2014** года выслать по электронному адресу vestnik.omgpu@yandex.ru в строке «Тема» указать «Заявка на публикацию».

Журнал является **рецензируемым**, редакционная коллегия оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Журнал имеет международный индекс периодического издания – ISSN 2309-9380 – и включен в систему РИНЦ.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (<http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm>); размещение материалов в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (<http://elibrary.ru>) осуществляется с соблюдением правил портала. Предоставление рукописи означает согласие автора на размещение статьи в указанных интернет-источниках.

Публикация бесплатная, иногородним авторам журнал будет выслан наложенным платежом.



Требования к публикации

1. Рекомендуемый объем статьи 6–8 страниц. Основной текст: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал одинарный, поля по 2 см с каждой стороны, абзацный отступ 1 см, выравнивание по ширине.

2. Ссылки на литературу оформляются следующим образом: [1, с. 238], где первая цифра – номер источника в библиографическом списке. Библиографические примечания оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008: шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный; источники размещаются в порядке ссылок по тексту; наличие библиографического перечня обязательно.

Требования ГОСТ Р 7.0.5 2008 см.: <http://www.protect.gost.ru/v.aspx?control=8&baseC=-1&page=0&month=-1&year=-1&search=&RegNum=1&DocOnPageCount=15&id=165614&pageK=466BEF73-A91A-4347-AD85-14FA584A6CCC>

3. Каждая статья должна быть снабжена:

индексом УДК (см., например: <http://www.udc.biblio.usru.ru>; для проверки можно воспользоваться автоматической расшифровкой индекса на <http://www.scs.viniti.ru/udc/Default.aspx>);

переводом названия и имени автора на английский язык;

аннотацией на русском и английском языках (около 100 слов; Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный);

ключевыми словами (5–8) на русском и английском языках (Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный).

4. К статьям аспирантов должна быть приложена рецензия научного руководителя с указанием актуальности и научной новизны проводимого исследования.

5. Статьи магистрантов (единственный автор – магистрант) принимаются на конкурсной основе (не более 5 статей в одном номере) и размещаются в особом разделе «Слово молодым». Объем предоставляемых материалов – 4–5 страниц. К статьям должна быть приложена рекомендация научного руководителя; сведения о руководителе указываются в постраничной сноске.

6. Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

Примечание: В описании источника обязательно должно быть указано издательство; общее количество страниц, если следует ссылка на книгу, или указание на количество страниц статьи, размещенной в сборнике.

Сведения об авторе (авторах)
(в присланном файле размещаются после текста статьи)

| | |
|---|--|
| Фамилия, имя, отчество (полностью) | |
| Наименование организации – места работы, учебы (для магистрантов, аспирантов) | |
| Структурное подразделение, должность | |
| Ученая степень, ученое звание | |
| Сведения о научном руководителе (для магистрантов): 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

2014. № 2 (3)



Редактор *Г. Н. Орлов*
Технический редактор *Л. Л. Штаненко*

Подписано в печать 30.06.2014. Формат 60×84/16
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 16,75. Уч.-изд. л. 20,5. Заказ Ш-1113

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93