
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**

**Review
of Omsk State
Pedagogical
University**

**ГУМАНИТАРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**HUMANITARIAN
RESEARCH**

**Научный журнал
2017 • № 3 (16)**

**Scientific Journal
2017 • № 3 (16)**

Омск
Издательство ОмГПУ
2017

Омск
OSPU Publishing House
2017



ISSN 2309-9380

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

**Научный журнал
2017. № 3 (16)**

Редколлегия журнала

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

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

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

Адрес редакции:
644099, Омск, набережная Тухачевского, 14
Омск, издательство ОмГПУ, 2017

© Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Омский государственный педагогический
университет», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Борзило О. С. Игра с классикой в культуре
постмодерна 10

Клёцкин М. В. Структурирование физического
пространства 13

Ковалевский А. А. Децентрализация субъекта
в парадигме современных естественных
и гуманитарных наук 16

Красноярова Н. Г. Православие и русская
культура 19

Львов Д. В. Архетипический калейдоскоп
социального порядка 22

Нефёдова Л. К. Истоки русского философского
дискурса детства 27

Николина О. И. Творческий акт в контексте
синтеза веры и разума 30

Овчинникова Т. М. Трансформация этнической
идентичности в условиях полиэтнической
образовательной среды 33

Ополеп П. В. Усложнение и упрощение
в культуре 38

Пастухова Е. В. Типы чтения и уровневая
организация языковой личности 42

Розанов Ф. И. Метасистемные переходы как
естественные этапы системной эволюции
материи (принципы периодизации) 45

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Глушкова Т. С. Механизмы коммерческой
номинации объектов индустрии красоты 50

Гончарова А. В. Концепт-категория «общая
оценка» в аспекте концептуальных
различий 54

Дьякова Т. А. Фразеологическая репрезентация
языковой картины мира донских казаков
(на материале романа Людмилы Магеровской
«В жерновах») 58

Калинин А. Ф. Русские вопросительные фразеологизированные предложения структурного типа <i>Это ли не счастье?</i> (основные аспекты) 62	Ростовцева Ю. А. Утопия В. А. Левшина «Новейшее путешествие, сочиненное в городе Белеве». Между eutopia и utopia 113
Матиенко О. П. Российская валюта в аспекте метафорического моделирования (на материале заголовков в российских СМИ) 65	Шумило С. М. Богослужебные тексты как литературный источник житийной литературы о Борисе и Глебе..... 117
Михайлова Ю. Л., Михайлов М. Р. Коннотативная окраска топонимов и особенности их функционирования в лексическом составе английского языка 69	Юферева А. С. Особенности распространения агитационных текстов в СМИ (на примере избирательной кампании 2016 г.) 121
Никитина Л. Б., Голошубина О. К. Языковое воплощение речевого жанра «разговор в мессенджере»: типичные реализации 72	ПЕДАГОГИКА
Терских М. В. Взаимодействие вербального и визуального компонентов в метафоризированных текстах социальной рекламы 76	Авдоница Н. С. К проблеме определения компонентов структуры профессиональной идентичности 127
Уланов А. В. Пассивный дискурсивный запас военного дискурса русского языка начала XX века 84	Бабикова Т. В. Становление новой культуры Сибири 1960-х гг. и художественное образование..... 131
ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО	Васильев В. В. Пути взаимодействия гражданских и ведомственных правоохранительных образовательных организаций по формированию ценностных основ непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел 134
Бестолков Д. А. «Мастерство баснописца». Поэтическая традиция И. А. Крылова в художественном мире К. К. Крапивы 90	Гайдамак Е. С., Закутская С. М., Фёдорова Г. А. Интерактивные технологии в проведении лекционного занятия в условиях электронного обучения..... 137
Васильева О. Ю., Ляпина А. В., Пономарёва Л. Г. Литературные юбилей как явление национальной и региональной идентичности (к постановке проблемы) 94	Дербуш М. В., Скарбич С. Н. Формирование приемов смыслового чтения при обучении учащихся математике 141
Губанов С. А. Ряды эпитетов как отличительная черта идиостиля М. Цветаевой 98	Ивахнова Л. А. Теория и практика проектирования содержания и технологии в художественном образовании 144
Киричук Е. В. Театр авангарда или «театр насмешки» в конце XIX века 101	Ковалёва О. П., Ковалёв В. А. Формирование конкурентоспособного образовательного кластера в условиях оптимизации системы образования..... 148
Киселёва М. С. Кот/кошка как персонификация семейного духа-хранителя в современном русском фольклоре..... 107	Куулар Д. О. Оценка методической подготовки бакалавров образования профиля «Информатика» к работе с ИТ-одаренными тувинскими учащимися..... 151
Радионцева Е. С. Региональная печать: актуальные направления исследований 110	

Мухамеджанова С. Ш. Развитие военной истории и военно-исторического образования в Казахстане 155

Помелов В. Б. Просветитель Иван Яковлевич Яковлев..... 158

Попов Н. И., Калимова А. В., Шашева Н. С. Об уровне специальных способностей будущих педагогов 163

Слышалов И. В. Актуальные проблемы реализации программ профессионального обучения водителей транспортных средств.. 165

Табачук Н. П., Мельникова В. В. Развитие информационной компетенции студентов средствами интерактивного модульного курса «Компьютерные сети» 169

Терскова А. В. Развитие творческих способностей на занятиях по композиции посредством пастозной живописи..... 171

Чекалёва Н. В. Эффекты модернизации педагогического образования 175

Чуркина Н. И., Чуркина А. М. Профессиональный экзамен в педагогической и медицинской сфере: первый опыт и перспективы..... 178

Шестова А. А. Опыт руководства написанием выпускной квалификационной работы по филологии на основе пошаговой инструкции..... 182

Шипилина Л. А. Проектирование содержания профессионально-педагогического образования на основе сопряжения образовательного и профессионального стандартов: методологический аспект 186

СЛОВО МОЛОДЫМ

Романов Н. А. Некоторые аспекты архитектоники современного медиапространства 192

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ

Чинакова Л. И. Ребёнок довоенного времени дома и «дитя войны» в эвакуации (воспоминания эвакуационного ребенка) 196

Сведения об авторах 200

Информация для авторов..... 203



ISSN 2309-9380

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

**Scientific Journal
2017. № 3 (16)**

Editorial Staff

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

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

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

Editorial office address:
OSPU, 14, Tukhachevskogo Embankment,
644099, Omsk
Omsk, OSPU Publishing House, 2017

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University», 2017

CONTENTS

PHILOSOPHY

Borzilo O. S. Game with classics in postmodern
culture 10

Klyotskin M. V. Structuring of physical space 13

Kovalevsky A. A. Decentralization of the subject
in the paradigm of modern natural and human
sciences 16

Krasnoyarova N. G. Orthodoxy and Russian
culture 19

Lvov D. V. Archetypical kaleidoscope of social
order 22

Nefedova L. K. The origins of Russian
philosophical discourse of childhood 27

Nikolina O. I. Creative act in the context of the
synthesis of faith and reason 30

Ovchinnikova T. M. Transformation of ethnic
identity in conditions of poliety education
environment 33

Opolev P. V. Complication of simplification
and culture 38

Pastukhova E. V. Types of reading and leveling
organization of a language personality 42

Rozanov F. I. Metasystem transitions as natural
stages of system evolution of matter (principles of
periodization) 45

LINGUISTICS

Glushkova T. S. Mechanisms of commercial
nomination of beauty industry objects 50

Goncharova A. V. Concept-category «general
evaluation» in the aspect of conceptual
differences 54

Diakova T. A. Phraseological representation
of the language picture of the world of
Don cossacks (on the material of Lyudmila
Magerovskaya's novel "About Millstones") 58

Kalinin A. F. Russian questioning fraseological sentences of structural type <i>is It not happiness?</i> (main aspects) 62	Shumilo S. M. Liturgical texts as a literary source of living literature about Boris and Gleb 117
Matiyenko O. P. Russian currency in the aspect of metaphorical modeling (on the material of headlines in Russian mass media)..... 65	Yufereva A. S. Peculiarities of the distribution of the agitation texts in the media (on the example of the 2016 election campaign) 121
Mikhaylova Yu. L., Mikhaylov M. R. Connotative coloring of toponyms and features of their functioning in the lexical structure of English language 69	
Nikitina L. B., Goloshubina O. K. Language embodiment of speech genre «conversation in the messenger»: typical realizations 72	
Terskikh M. V. Interaction of verbal and visual components in metaphorized texts of social advertising 76	
Ulanov A. V. Passive discursive lexicon of military discourse of the Russian language of the beginning of the XX century..... 84	
LITERATURE. LITERATURE STUDIES. FOLKLORE	
Bestolkov D. A. «Mastery of the fabulist». Poetic tradition of I. A. Krylov in the artistic world of K. K. Krapiva 90	
Vassilyeva O. Yu., Lyapina A. V., Ponomareva L. G. Literary anniversaries as a phenomenon of National and Regional identity (to the problem posing)..... 94	
Gubanov S. A. Series of epithets as a different feature of idiostyle of M. Tsvetaeva..... 98	
Kirichuk E. V. Theater of avant-garde or «theater of the ridiculous» at the end of the XIX century 101	
Kiseleva M. S. Cat as personification of the family's spirit-keeper in the modern russian folklore 107	
Radiontseva E. S. Regional print media: actual research directions 110	
Rostovceva Ju. A. Utopia of V. A. Ievshin «the Newest journey composed in the Belev city ». Between eutopia and utopia 113	
	PEDAGOGICS
	Avdonina N. S. To the problem of determining the components of the structure of professional identity..... 127
	Babikova T. V. The formation of the new culture of Siberia of the 1960s and the artistic education..... 131
	Vasiliev V. V. Ways of interaction of civil and departmental law enforcement educational organizations for the formation of value bases of continuing education of employees of internal affairs bodies..... 134
	Gaydamak E. S., Zakutskaya S. M., Fedorova G. A. Interactive technologies in conducting lecture in the e-learning conditions 137
	Derbush M. V., Skarbich S. N. Formation of sense reading techniques in teaching mathematics..... 141
	Ivahnova L. A. Theory and practice of designing the content and technology in art education..... 144
	Kovaleva O. P., Kovalev V. A. Formation of the competitive educational cluster in the conditions of the educational system optimization 148
	Kuular D. O. Evaluation of methodological training of bachelors of educational profile «informatics» to work with it-capable students of Tuva 151
	Muhamedzhanova S. Sh. The development of military history and military-historical education in Kazakhstan..... 155
	Pomelov V. B. Enlightener Ivan Yakovlevich Yakovlev 158

Popov N. I., Kalimova A. V., Shasheva N. S. About the level of special abilities of future teachers.....	163	Shipilina L. A. Designing of the content of professional and pedagogical education based on the connection of educational and professional standards: the methodological aspect.....	186
Slyshalov I. V. Actual problems of implementation of professional training programs for vehicle drivers.....	165	LET THE YOUTH SAY	
Tabachuk N. P., Melnikova V. V. Development of information competence of students by means of interactive modular course “Computer networks”	169	Romanov N. A. Some aspects of the architectonics of modern media space	192
Terskova A. V. Development of creative abilities at the composition lessons through pasty painting	171	MEMORY PAGES	
Chekaleva N. V. Effects of modernization of teacher education	175	Chinakova L. I. Pre-war child at home and “war child” in the evacuation (memories of the evacuated child).....	196
Churkina N. I., Churkina A. M. Professional examination in pedagogical and medical spheres: first experience and prospects	178	Information about the authors	200
Shestova A. A. Experience of guiding of final qualification work on philology on the basis of the step-by-step instruction	182	Information for the authors	203

ФИЛОСОФИЯ



Борзило О. С.

Игра с классикой в культуре постмодерна

Клёцкин М. В.

Структурирование физического пространства

Ковалевский А. А.

Децентрализация субъекта в парадигме современных естественных и гуманитарных наук

Красноярова Н. Г.

Православие и русская культура

Львов Д. В.

Архетипический калейдоскоп социального порядка

Нефёдова Л. К.

Истоки русского философского дискурса детства

Николина О. И.

Творческий акт в контексте синтеза веры и разума

Овчинникова Т. М.

Трансформация этнической идентичности в условиях полиэтничной образовательной среды

Ополев П. В.

Усложнение и упрощение в культуре

Пастухова Е. В.

Типы чтения и уровневая организация языковой личности

Розанов Ф. И.

Метасистемные переходы как естественные этапы системной эволюции материи (принципы периодизации)

ИГРА С КЛАССИКОЙ В КУЛЬТУРЕ ПОСТМОДЕРНА

В статье исследуется существование классики в культуре постмодерна: изменение статуса классики, специфические черты и новые формы в искусстве, роль в современной культуре. Показывается отказ модернизма от классического наследия, уравнивание классики и современного искусства в постмодерне.

Ключевые слова: культура, диалог культур, искусство, классика, постмодерн, ирония, игра.

В самом общем смысле классика представляет собой совокупность всех образцовых произведений науки и искусства прошлого, сохранившихся в культуре и воспроизводимых вновь и вновь. «Классические произведения воплощают в самой чистой форме вневременные нормы. Поэтому они являются мерилем и мерой как для эстетического суждения, так и для художественного творчества» [1, с. 118].

Классика может формироваться двумя способами: через воспроизведение и через преодоление канона. Воспроизведение канона означает, что художник создает совершенный образец принятых норм и идеалов, как, например, античные скульпторы и художники направления академического классицизма. При этом воспроизведение канона не означает слепого копирования произведения. Оттачивая свое мастерство, художник привносит в произведение нечто новое, свое видение, не противоречащее, однако, принятым нормам. Со временем канон развивается. Когда происходит смена исторического типа культуры, естественным образом меняется и канон, например, как это было при смене античной культуры эпохой Средневековья.

Классика через преодоление канона появляется, когда художник отходит от принятых норм живописи и ищет новые формы выражения, ломая привычные образы, как это делали художники-авангардисты в эпоху модерна. Кубисты и экспрессионисты выдвигали на первый план эмоции и переживания субъекта, отказываясь от объективного отражения действительности в искусстве. Художники-авангардисты почувствовали изменения в общественном мироощущении еще до их открытых проявлений и стали выразителями духа новой эпохи. В. Кандинский пишет о возникновении нового искусства так: «Своевременное (или истинно современное) произведение искусства, как уже и сказано было мною, непременно, между прочим, отражает свою эпоху. А наша эпоха есть время трагического столкновения материи и духа, падения чисто материальных воззрений, время страшной пустоты и безысходности для столь многих, время огромных вопросов и для еще немногих предчувствия, предзнания пути к Истине» [2].

Авангардисты, выступая против реализма и мимесиса в искусстве, отражали окружающий мир, прибегая к деконструкции и размытости линий. «Все стили искусства, будь то барокко или классицизм, романтизм или реализм,

GAME WITH CLASSICS IN POSTMODERN CULTURE

The article explores the existence of classics in postmodern culture: the change in the status of classics, specific features and new forms in art, its role in contemporary culture. The refusal of modernism from the classical heritage, the equalization of classics and modern art in postmodernism is shown.

Keywords: culture, dialogue of cultures, art, classic, postmodernism, irony, game.

выполняют общую задачу – постижение и художественное воплощение закономерностей бытия. Стил искусства можно определить как предельно общее фундаментальное соотношение организующих установок, принципов и форм художественного мышления и творчества, характерных для отдельного исторического периода культуры. Ограниченный историческими рамками стиль является intersubъективной (межсубъективной) основой организации художественного освоения мира» [3, с. 17–18]. Искусство не может быть оторвано от реальности, оно воссоздает объекты, взволновавшие душу художника, которые он хотел бы показать вновь, но так, как ощутил их, передать в изображении свои впечатления.

Классика формируется в период зрелости культуры, когда найдены наилучшие формы и средства выражения и накоплен необходимый багаж знаний и опыт. Если говорить о классике в литературе, то она складывается в период зрелости общественного сознания в целом и зрелости языка в частности. Как замечает Т. С. Элиот: «За зрелой литературой, таким образом, всегда стоит история – и не просто летопись событий, куча рукописей и разного рода сочинений, но история как упорядоченный, пусть бессознательный, процесс освоения языком в определенных границах своих потенциальных возможностей» [4, с. 244].

Основными чертами литературной классики выступают реализм и универсальность. Реализм проявляется в процессе чтения, когда у читателя возникает впечатление, что все описанное автором реально существовало и происходило, когда у него возникают реальные чувства и переживания, когда читатель думает, как бы он поступил на месте героя, подвергает оценочным суждениям его поступки и совершает тем самым рефлексию относительно своих собственных ценностей. Более того, реализм классического произведения выходит за пределы самого произведения, поскольку часто персонажи становятся эпонимами, давая свое имя явлениям или объектам реального мира.

Универсальность классики заключается в ее нравственном содержании, которое нельзя раскрыть при однократном прочтении и которое актуально для каждого нового реципиента. В. К. Кантор связывает классику с Библией, поскольку она содержит в себе вечные истины: «Русская классика, несмотря на все интерпретации, продолжала осуществлять

свою освободительную функцию, оживляя в нашем сознании такие вечные понятия как Добро, Зло, идею Греха, Рока, Бога и Свободы. Эту же роль играла переводная литература от Данте и Шекспира до Хемингуэя и Томаса Манна, которую мы учились читать исходя не из сопроводительных статей, а из нашего духовного опыта...» [5, с. 14].

Классическое произведение диалектично: с одной стороны, оно лаконично и закончено, доведено до совершенства, а с другой – оно направлено в будущее, к потенциальному реципиенту новой культуры, которой еще нет. Так, в литературной классике писатель отражает пороки современного автору общества и закладывает нравственный идеал, который должен реализоваться в будущем.

Феномен классики и ее диалектичность впервые проявились в эпоху Возрождения, когда в одном культурном пространстве начинают одновременно существовать элементы трех культур: Античности – тезиса, Средневековья – анти-тезиса и Возрождения как их синтеза. Искусство эпохи Возрождения соединило в себе античную телесную эстетику как форму и средневековую религиозность как духовное содержание. После эпохи Возрождения классика становится центральным элементом диалога культур.

Вводит понятие диалога культур В. С. Библер и определяет его как сосуществование нескольких исторических культур. При этом культура только тогда является полноценной, когда включена в такой диалог. «Культура (скажем, античности) лишь тогда культура, когда она современна (нам?), когда она способна выйти из своего времени, выскочить из временной стрелы и включиться в сугубо современное сопряжение культурных смыслов» [6].

Согласно В. С. Библеру, несколько культур могут слышать и отвечать друг другу только тогда, когда они существуют в одной, объединяющей их культуре настоящего. Культура может вступать в диалог только в том случае, если внутри нее самой происходит смешение элементов различных культур. Любая культура на протяжении своей истории и своего развития заимствует и ассимилирует, и органично включает в себя различные компоненты других культур. Диалог культур через классику и отношение к ней как к культурной ценности, авторитету и образцу сохраняется до эпохи модерна, поскольку затем отношение к классике кардинально меняется.

Основной целью культуры модерна было разорвать связь с прошлым, избавиться от историко-культурного багажа норм и правил, оторваться от авторитета и академизма в искусстве. Модерн претендовал на самостоятельность и создание нового искусства. По мнению У. Эко, модерн «разрушает образ, отменяет образ, доходит до абстракции, до безобразности, до чистого холста, до дырки в холсте, до сожженного холста» (цит. по: [3, с. 158]). Классика в модерне перестает играть роль необходимого образца и активно воспроизводится в новой культуре. Она воспринимается только как достояние музеев, как принадлежность к высокому, но более не актуальному искусству прошлого.

Однако выступая за отказ от канонов прошлого и против академического классического искусства, художники-модернисты сами становятся классиками для будущих поколений: картины одного из основателей кубизма Пабло Пикассо можно назвать классикой и образцом модернизма.

Несмотря на то, что в эпоху модерна провозглашался отказ от классики и выдвигался лозунг о необходимости создания нового во всех видах искусства и нового отношения к искусству, модерн иссяк. Данная эпоха была яркой, но непродолжительной. В модерне эволюция в искусстве превратилась в революцию. Модерн стремился подавить классику кубизмом и футуризмом. В искусстве модерна отношение к классике становилось игрой, но игрой пренебрегающей и унижающей те элементы классики, с которыми играли. Модернистское искусство подходило к игре с прошлым слишком серьезно и в этой серьезности выдохлось – у него закончились силы для дальнейшего бунта, который тоже имеет границы. Модерн изжил сам себя, поскольку невозможно постоянно создавать нечто новое с нуля, не повторяя опыт прошлого. Культура не существует обособленно от богатства минувших эпох, так как «возникает проблема диалектики неповторяемости в духовном и чрезмерное самомнение наиболее прогрессивного сознания» [7, с. 27]. Такое понимание пришло с эпохой, следующей за модерном – постмодерном.

По поводу самостоятельности эпохи постмодерна существуют различные мнения. Некоторые исследователи считают, что это новая, более зрелая форма модерна, когда уже исчезает строгая категоричность и претенциозность. Такой точки зрения придерживаются М. Е. Шильман и В. М. Дианова, рассматривая постмодерн как логическое развитие модерна: постмодерн не возвращается в состояние до модерна, а продолжает начатое в обществе изменение восприятия прошлого. Постмодерн – это рефлексия модерна, переосмысление его ошибок и переходная стадия к некой будущей новой эпохе.

Иного мнения придерживается Ж.-Ф. Лиотар, считая постмодерн не развитием модерна, а его сущностным раскрытием. С этой позиции постмодерн уже является новым состоянием культуры, к которому стремился модерн. Постмодерн – это модерн, «очищенный» от предубеждений и границ. Остались лишь преимущества модерна как, например, отказ от незыблемых авторитетов и стремление к созданию нового. Однако в искусстве постмодерна новое – это измененное и иначе преподнесенное уже известное.

Искусство постмодерна многовариантно, а сама культура нестабильна. В поисках оснований постмодерн обращается к классическим произведениям искусства, привнося их в современность и осуществляя, таким образом, вновь диалог с прошлым через эпоху модерна.

Классику в культуре постмодерна можно определить как элемент целостности, как островки смыслов прошлого, которые существуют в современной культуре. Классика выступает неким рациональным и объективным стержнем, на который насаживаются различные интерпретации и субъективные оценки, роящиеся в беспорядочной культуре. Классика существует как напоминание и сохранение оснований прошлых картин мира. Она является одним из тех элементов, по крайней мере в области искусства, который поддерживает культуру в равновесии.

Культура постмодерна эклектична, она смешивает множество элементов, относящихся к искусству всех прошлых эпох. Р. Барт в статье «Смерть автора» говорит, что все произведения в области литературы – это цитаты.

Ж.-Ф. Лиотар замечает цитатность в постмодерне, говоря об архитектуре: «Эта обреченность повторению и/или цитированию, как бы она не воспринималась – иронично, цинично или просто тупо, – в любом случае очевидна, если посмотреть на течения, которые ныне доминируют в живописи под именами трансавангардизма, неоекспрессионизма и т. д.» [8, с. 104]. Но такое определение применимо к культуре постмодерна в целом, когда произведение искусства создается как коллаж, собранный из различных образов классических произведений.

В искусстве постмодерна на первое место выступает уже не автор и не его отражение мира или личные переживания. На первый план в современной культуре выходит зритель – тот, кто воспринимает произведение искусства и его эмоции и переживания, вызванные произведением. Отсюда и плюрализм мнений, смыслов и интерпретаций.

Постмодерн дает равное существование и новому, и старому. Он отрицает идею прогресса как направленности в будущее, но при этом освобождает искусство в настоящем. Классика также обретает свободу, становится вновь воспроизводимой в культуре, а значит, живой и значимой. При этом классика демонстрирует то, что она является достоянием всеобщим, поскольку она наднациональна и надличностна, а художник использует классические образы так, как если бы они были его собственными. И именно поэтому они понятны также и реципиенту. Это то, что привлекает и притягивает зрителя или читателя, потому что он может взглянуть на что-то знакомое иначе, под другим углом зрения.

Классическое произведение, становясь частью коллажа, заново раскрывает себя и смыслы, которые ранее могли быть незамечены. Значимость произведения искусства определяется тем, насколько часто оно цитируется. И наоборот, цитируют в искусстве в основном то, что имеет эстетическую и нравственную ценность. Новизна в искусстве постмодерна заключается в непривычной подаче знакомых сюжетов и образов. Если искусство – это «набор цитат», то оригинальность проявляется в том, как их соединить, как, повторяя, создать неповторимое.

Постмодерн ставит классику в один ряд с современным искусством, благодаря чему возникает ироничный контекст от такого соседства на равных – классика живет как только что родившаяся, как стряхнувшая с себя «пыль эпох». Постмодерн, если и смеется над классикой, то делает это, не принижая ее ценности.

Культура постмодерна – это культура молодости (в этом прослеживается связь с классической культурой – античностью и эпохой романтизма), а также культура настоящего.

Массовое искусство привносит ранее элитарное искусство в повседневность и вульгаризирует классику, смеется

над ней, в игровой форме разрушает статус исключительности классики, причем обыгрывается восприятие «здесь и сейчас». С действительным предметом искусства ничего не совершается, он сохранен и остается ценным как шедевр, образец и т. д., но с него снимается налет истории, происходит десакрализация классики. Произведение в постмодерне живет только, когда воспринимаемо и дополняемо, когда оно интересно. Включение классического произведения в современный контекст даже в искаженном и осмеянном виде (трансформации «Джоконды») – благо, но не оскорбление, потому что только так классика доказывает, что она живая, что не утратила свою интересность-актуальность.

Как и любая другая игра, игра с классикой происходит по определенным правилам. Распознать иронию и смещение смыслов, новый взгляд художника на проблему может только образованный человек, понимающий культурную и духовную ценность классики.

Постмодерн делает классику общедоступной и сохраняет ее ключевые функции.

1. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. М. : Языки славянской культуры, 2004. 368 с.

2. Кандинский В. В. Куда идет «новое» искусство // Наше наследие. 1996. № 37. URL: http://az.lib.ru/k/kandinskij_w_w/text_0040.shtml (дата обращения: 17.09.2017).

3. Дианова В. М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность. СПб. : ООО «Изд-во «Петрополис»», 1999. 240 с.

4. Элиот Т. С. Что такое классик? // Элиот Т. С. Назначение поэзии. Статьи о литературе. М. : Совершенство, 1997. С. 241–259.

5. Кантор В. К. Русская классика, или Бытие России. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив; Университет. книга, 2014. 600 с.

6. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42. URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/18142241/> (дата обращения: 17.09.2017).

7. Козловски П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия технического развития. М. : Республика, 1997. 240 с.

8. Лиотар Ж.-Ф. Заметка о смысле «пост-» // Лиотар Ж.-Ф. Постмодерн в изложении для детей: Письма: 1982–1985. М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2008. С. 104–111.

© Борзило О. С., 2017

СТРУКТУРИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье осуществляется поиск подхода к решению проблемы структурирования физического пространства. Проанализирована взаимосвязь понятий: сущее, пространство, бытие, ценностное отношение, и предложена прагматическая модель их объединения. Обосновывается утверждение о том, что материальные по своему происхождению отношения между физическими сущностями в процессе деятельности индивида учреждают структуру наличного бытия и структуру познания сущего. В физике всё большее число учёных отказывается от представлений об априорности пространства, на что существенно повлияло развитие квантовой теории. На основании проведённого анализа утверждается, что пространственные представления не предзаданы, а конституируются самим человеком в процессе жизнедеятельности как наиболее удобная структура оперирования физическими объектами.

Ключевые слова: сущее, пространство, бытие, ценностное отношение, квантовая физика, мышление, физическая сущность.

Большинство физиков исходят в понимании сущего из механической парадигмы, в которой сущее представлено как некая машина. В этой модели понимания сущее представлено рациональному субъекту как нечто подсчитываемое и структурированное. Сущее-само-по-себе и мышление из-за их ненаблюдаемости «выносятся за скобки» как пустые абстракции. Однако перед физиками неизбежно встаёт вопрос о происхождении «объективной реальности». Эта реальность действительно объективна, поскольку состоит из взаимодействующих *объектов познания* – сущностей наличного бытия. Она также является истиной бытия, поскольку представляет собой ценностный образ находящего сущего – материал для деятельности. *Но объективная реальность не существует отдельно от мышления.* «Объективное бытие» это не бытие, существующее независимо от индивида. Задачей физической теории становится преодоление абстрактности онтологии физики Нового времени, её оторванности от контекста практического освоения и изменения сущего. Такая задача ставит перед физикой неизбежные «метафизические» вопросы. «Старое разделение мира на объективный ход событий в пространстве и во времени, с одной стороны, и душу в которой отражаются эти события, – с другой, иначе говоря, картезианское различие *res cogitans* и *res extensa* уже не может служить отправной точкой в понимании современной науки» [1, с. 303–304]. Отчуждённая от самости бытия абстрактно понятая «объективная реальность» должна возвратиться к своим живительным бытийным истокам [2].

В процессе изучения сущего, физики создают определённую знаковую систему представленности сущего-самого-по-себе в сознании с целью прогнозирования и ис-

STRUCTURING OF PHYSICAL SPACE

The search of an approach to solve the problem of structuring physical space is carried out in the article. The interrelation of concepts: existence, space, being, value relation is analyzed, and the praxeological model of their association is offered. The following assertion is substantiated: relations between physical entities, which are material in their origin, in the process of the individual's activity create the structure of existing being and the structure of exists' cognition.

In physics, an increasing number of scientists refuse the notion of a priori space, which was significantly influenced by the development of quantum theory. Based on the analysis, it is asserted that spatial representations are not preset, but are constituted by the person himself in the process of vital activity as the most convenient structure for operating physical objects.

Keywords: existence, space, being, value relation, quantum physics, thinking, physical essence.

пользования в будущем тех или иных физических явлений. Сознание пред-на-мечает находимое сущее и пространственно его раз-мечает. Сущее предстаёт как *предмет*, как нечто наличное и выделенное. Всякий знак является «метой» устремлений и желаний, выделяющих вещь из потенциального сущего и делающих её действительной. Рассмотрим простейший образ физического объекта (образ, в каком мы исходно находим некоторое сущее-само-по-себе) – материальную точку. Это исходно интерпретируемая бытийная «мета» сущего, простейшая физическая сущность. Физическое состояние такого объекта в каждый определённый момент времени описывается следующими фундаментальными характеристиками движения сущего: пространственными координатами x , y , z и векторной величиной количества движения (импульса, который является интегральной величиной для массы, расстояния и времени). Бытие квантовых физических сущностей не является статичным, их важнейшей характеристикой, как и всего сущего, является движение. Движение – единственная непосредственная определённость сущего-самого-по-себе. Для его рационального описания необходимо: а) знать место материальной точки относительно других точек в уже заранее сконструированном мышлением пространстве; б) иметь определённую систему отсчёта пространства и времени; в) знать массу изучаемого тела. Определение места, времени и расстояния на которое точка перемещается за некоторое время, позволяет точно определять пространственные условия оперирования объектом исследования.

Формирующее физическую реальность мышление систематизирует и структурирует сущее не произвольно, поскольку истинное мышление *должно быть* адекватно

происходящим в сущем процессам. «Пространство и время оказываются реляционными, но есть то, что их конституирует» [3, с. 58]. Физика устанавливает точные, независимые от воли индивида свойства и физические параметры сущностей наличного бытия, необходимые для их использования. Чтобы использовать ядерную энергию, необходимо знать свойства частиц эту энергию переносящих. Квантовая физика отлично с этой задачей справляется, опираясь в своих изысканиях исключительно на данные экспериментов и отбрасывая метафизические конструкции (в том числе и декартовскую онтологию), постоянно создавая всё более адекватные сущему-самому-по-себе теории. «Мы избегаем введения произвольных априорных предположений... и мы оставляем полную возможность для рассмотрения принципиально новых видов законов, законов субквантово-механического уровня» [4, с. 151]. Вместо классических представлений об изотропном пространстве в современной квантовой физике господствует принцип несепарабельности (нелокальности) квантового явления. «Идея целостности, не сводимой к классическим формам, содержится и в принципе неразличимости частиц, и в принципе Паули, и в многочастичном уравнении Шредингера. Например, уравнение Шредингера для системы многих микрообъектов записывается не для каждого из них, а для общей волновой функции, определенной в пространстве конфигураций всех частиц» [5, с. 475].

В физике всё большее число учёных отказывается от представлений об априорности пространства, на что существенно повлияло развитие квантовой теории. В квантовой механике отдают предпочтение импульсному пространству, а не координатному, т. е. пространство не предзадано исследователю как нечто самосущее, а конституируется им для оптимального удобства обращения с сущим. «Уже обычная квантовая механика показывает выделенность импульсного представления, что позволило в свое время Паули поставить вопрос о первичности именно импульсного пространства, а не координатного... Более того, используется также в основном гейзенберговское представление, где мы работаем, по сути, с операторами энергии и импульса. Несмотря на формальную эквивалентность обеих представлений (координатного и импульсного) есть все основания рассматривать представление Гейзенберга более предпочтительным» [6, с. 161]. Именно потенциалы частиц, исчисляемые как их импульс, являются, как известно, фундаментом уравнения Шрёдингера. Оправдано ли распространение подобных представлений о пространстве с мира элементарных частиц на макроуровень?

Физическое пространство является ареной, на которой развёртываются и в рамках которой описываются для наблюдателя все физические взаимодействия. Также пространственные представления являются инструментом визуализации процессов, происходящих в сущем. «Система отсчета, с одной стороны, представляет собой как бы мизансцену, на фоне которой разворачиваются события, с другой стороны, – это своеобразный физический прибор, предназначенный для выполнения некоторых измерений, и, как таковой имеет нечто общее с любым, обычным, физическим прибором. Так, например, вольтметр имеет прежде всего физическую основу – базис, состоящий из магнита,

рамки с обмоткой, стрелки и т. д. Но этот базис превратится в физический прибор, пригодный для измерений, только после того, как будет осуществлена его градуировка, которая должна быть, в принципе, любым, но однозначным образом зафиксирована на его шкале. Точно так же и система отсчета должна иметь физический базис – набор определенным образом движущихся или неподвижных, тел, стандартных представлений и часов» [7, с. 89]. Конечно, физические взаимодействия, например, между Луной и Землёй предзаданы бытию как нечто сущее-само-по-себе, но наличным, пригодным для использования материалом (в том числе в научной деятельности) они становятся только после их осознания мышлением. Существенно упрощая понимание процесса, можно сказать, что осознание превращает их из «вещей-в-себе» в «вещи-для-нас».

Задача использования физического объекта требует определённого его размещения в индивидуальном бытийном пространстве. Двумерная модель пространства восприятия импульсов сущего (имеющая форму плоской поверхности «картины» реальности) требует «калибровки» – т. е. «расслоения» пространства и придания ему объёма. Ново-возникающие пространства физических тел и полей связаны с «базовой поверхностью» первичного восприятия, к которой пристраиваются различные слои дополнительных пространств, различным образом приближающих и отдаляющих физические феномены. Калибровочные поля определённым образом связывают пространство движения различных частиц с базовым пространством «поверхности» восприятия. В теории расслоенных пространств отличие различных типов физических взаимодействий проявляется как различие в геометризации «полей» этих взаимодействий. Важнейшей целью современной физики становится построение единой геометрии физических взаимодействий, в рамках которой было бы возможно однообразно описывать физические явления. Эта задача сформулирована в математике как идея построения единой «теории симметрий», идея построения концепции нового пространства вместо классического трёхмерного пространства классической физики.

В общей теории относительности пространственные характеристики физического наличного бытия зависят, в конечном счете, от распределения масс материальных точек. Структура пространства образуется тогда, когда каждое тело занимает своё «естественное» место, в котором силы гравитационного притяжения уравновешиваются. На основании «вторичности» пространства по отношению к распределению масс объектов внутримирного сущего, создаются теории, в которых пространственно-временные характеристики физических объектов исключаются из числа базовых характеристик физических объектов познания. На наш взгляд, это неверный подход, так как в процессе познания всё же невозможно выйти за рамки сознания, в том числе и за рамки пространственно-временных представлений. Даже если удастся доказать, что пространство не является чем-то сущим самим по себе, а лишь априорной формой чувственности (как утверждал Кант), то это не изменит того факта, что сущее может быть *для нас* только пространственным, поскольку мы не в силах наблюдать и использовать сущее-само-по-себе вне образов наличного бытия.

Изучение формирования структуры пространства остаётся важнейшей задачей современной философии физики. «В то время как соединение этих понятий (пространственно-временных понятий, с одной стороны, и динамических законов сохранения – с другой) в единую картину причинной цепи событий составляет сущность классической механики, то обстоятельство, что исследование «дополнительных» явлений требует взаимоисключающих экспериментальных приспособлений, освобождает место для закономерностей, недоступных пониманию в рамках такого описания» [8, с. 188–189]. В последнее время модной является теория Роджера Пенроуза, в которой первичным элементом пространственных представлений объявляется 4-мерный импульс так называемого «твистора». Из взаимодействия двух твисторов возникает 4-мерный (воспринимаемый чувствами) импульс частицы. Совокупность импульсов создаёт в воспринимающем их сознании пространственную картину сущего, воспроизводящую для индивида взаимодействия внутри самого сущего. На наш взгляд эта теория, несмотря на ряд интересных следствий, не решает основной проблемы – проблемы структурирования пространства. Непонятно, как импульс становится 4-мерным. Более эвристичным нам представляется доказательство российским математиком Перельманом гипотезы Пуанкаре о гомеоморфности трёхмерной сферы всякого односвязного компактного трёхмерного многообразия без края. В соответствии с этой теорией всякое физическое тело в трёхмерном пространстве (т. е. в пространстве нашего восприятия сущего) обладает пространственными характеристиками безграничной трёхмерной сферы. Гипотеза Пуанкаре утверждает гомеоморфность восприятия сущего, имеющую исток в самом сущем и в бессознательном способе его восприятия, неожиданно подтверждая известный тезис Парменида о шарообразности бытия сущего. В этой гипотезе не говорится о существовании физических сущностей как трёхмерных сфер до их осознания. То есть она не стремится к натурализации теоретических представлений, напротив, она лишь рассматривает общие модусы формирования пространства наличного бытия, универсальные пространственные формы структурирования сущего в мышлении. «Материальное не сводится к *res extensa*», существует «непротяженное», что и конституирует мир наблюдаемый, мир геометрический, который не является первичным» [3, с. 51].

Итак, современные исследования убедительно демонстрируют, что пространственные представления не заданы априорно, а конституируются самим человеком в процессе жизнедеятельности как наиболее удобная структура оперирования физическими объектами. В частности, наиболее перспективным в плане *математической формализации* процесса структурирования пространства нам представляется реляционная концепция пространства-времени, разработанная российским учёным Ю. С. Владимировым [9]. Теория Владимирова является продолжением развития идей «предгеометрии» Дж. Уилера, теории твисторов Р. Пенроуза и др. В качестве теоретического фундамента новой геометрии физических взаимодействий предлагается концепция «бинарной геометрофизики», основанной на системе бинарных систем комплексных отношений соответствующих рангов. Отношение между двумя физическими объек-

тами являются в этой теории элементарными конструктами пространственно-временных представлений. «В бинарной геометрофизике ... предполагается, что априорно заданного классического пространства-времени нет, однако имеются наборы фазовых вкладов в парные отношения между любыми парами объектов (элементов). Задача состоит в том, чтобы показать как из огромной совокупности отдельных фазовых вкладов получить вещественные парные отношения, соответствующие классическим пространственно-временным отношениям» [9, с. 481]. Здесь говорится об определяющем влиянии сущего-самого-по-себе на формирование элементарных пространственных представлений, возникающих в процессе взаимодействия двух физических сущностей. Определение расстояния между физическими объектами обусловлено немгновенностью распространения фотонов и восприятием света индивидом. Люди обладают способностью зрительно фиксировать изменение частоты и интенсивности светового излучения, и строить на основе зрительного опыта свои представления о форме и пространственной расположенности физических объектов относительно друг друга.

В современной физике фундаментальной постоянной является скорость света в вакууме, именно относительно которой только и возможно всякое измерение интенсивности перемещения тела в пространстве и измерение его энергии. Этот тезис подтверждается тем, что в теории относительности Эйнштейна формула полной энергии физического тела $E = mc^2$ практически идентична формуле импульса тела $p = mV$. Общая энергия тела измеряется относительно скорости света так же, как скорость тела и его размер. Свойства света, таким образом, – универсальная мера отсчёта при осознании пространственной представленности физического сущего. Такой же неизменной мерой является гравитационная постоянная в формуле всемирного тяготения Ньютона. Это указывает на фундаментальность свойств света и гравитационной постоянной в пространственном структурировании сущего.

Новоевропейская наука сузила материальный мир лишь до бытия «объективного» (наличного), не видя разницы между наличным бытием и сущим-самим-по-себе. Квантовая механика возвратила современных физиков к античному пониманию физической реальности, которое включает как необходимые моменты – сущее-само-по-себе и осмысление этого сущего. «Мы как бы вводим субъективный элемент в теорию» (пер. авт.) [10, с. 34]. Как подчеркивал В. Гейзенберг: «модифицированная логика квантовой теории неизбежно влечет за собой модификацию онтологии» [1, с. 161]. Однако при ближайшем рассмотрении оказалось, что попытки построения новой квантовомеханической онтологии модифицируют только новоевропейское понимание физической реальности, но не самих основ онтологии, сформулированных ещё в античности. Модификация затрагивает лишь сферу понимания законов физического мира учёными естествоиспытателями. К такому же выводу приходят сами физики: «классическая логика оказывается существенно необходимым (и неустранимым) элементом в построении всего каркаса квантовой теории» (пер. авт.) [11, с. 231]. На основании глубокого анализа интерпретаций квантовой механики А. Ю. Севальников утверждает, что

«рассматриваемые «неореалистические» трактовки, указывая на те или иные аспекты квантовой механики (будь то целостность (Бом), возможность или даже нелокальность) оставляют без изменения основной принцип «классичности» – идею субстанциальности» [6, с. 144]. Активное неприятие естествоиспытателями тезиса о «созидании» сознанием реальности имеет причиной, по нашему мнению, его слишком прямолинейную трактовку. Научная рефлексия создаёт мысленный образ находимого мышлением сущего, но не создаёт само сущее, так как сущее существует независимо от его осознания. Тут существует тонкая грань между сущим-самим-по-себе и бытием этого сущего для сознания, часто неосознаваемая учёными естествоиспытателями.

Материальная по своему происхождению система отношений между физическими сущностями в процессе деятельности индивида учреждает структуру наличного бытия и структуру познания сущего. Чем дальше тело, тем больше сил необходимо приложить для его достижения. *Пространство – форма представленности сущего, его физическое тело*, в котором только возможно различать другие физические тела, выделяемые и структурированные сознанием в общем потоке ощущений. Бытие сущего-самого-по-себе пространственноразмерно, т. е. бытие наличествует прежде всего как пространственно-определённое. Определение расстояния между физическими сущностями зависит от способности индивида визуально различать *значимые* объекты. Физическая сущность как «тело» имеет место в наличном бытии относительно других сущностей и соответственно этому занимает место в пространстве. При этом пространство – не только «вместилище» тел (представление, формируемое геометрической интерпретацией), но само является телом, чем-то бытийно сущим, относительно которого только и возможно измерение скорости перемещения. Пустота так же материальна, как и вещество – точка зрения, отстаиваемая в квантовой механике.

1. Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М. : Прогресс, 1987. 368 с.
2. Клёцкин М. В. Бытийная представленность сущего // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 3–2. С. 81–83.
3. Проблема реализма в современной квантовой механике. Материалы дискуссии // Философия науки и техники. 2016. Т. 21. № 2. С. 34–64.
4. Бом Д. Причинность и случайность в современной физике. М. : КРАСАНД, 2010. 248 с.
5. Илларионов С. В. Дискуссия Эйнштейна и Бора // Эйнштейн и философские проблемы физики XX века. М. : Наука, 1979. С. 465–483.
6. Севальников А. Ю. Философский анализ онтологии квантовой теории : дис. ... д-ра филос. наук. М. 2005. 200 с.
7. Родичев В. И. Геометрические свойства систем отсчета // Эйнштейновский сборник. 1971. М. : Наука, 1972. 399 с.
8. Бор Н. Дискуссии с Эйнштейном о теоретико-познавательных проблемах в атомной физике // Философские проблемы современной науки. М. : Изд-во АН СССР, 1959. 664 с.
9. Владимиров Ю. С. Метафизика. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. 568 с.
10. Heisenberg W. Gesammelte Werke Abt. C Bd. II. Physik und Erkenntnis 1956 – 1968. München, Zürich: Piper Verlag GmbH. 1984. 440 s.
11. Lenk H. Interpretation und Realität. Vorlesungen über Realismus in der Philosophie der Interpretationskonstrukte. Fr. am Main: Suhrkamp Verlag. 1995. 268 s.

© Клёцкин М. В., 2017

УДК 159.923.2

А. А. Ковалевский
A. A. Kovalevsky

ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТА В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННЫХ ЕСТЕСТВЕННЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

В статье анализируется проблема актуальности классических трактовок таких фундаментальных категорий, как «субъект» и «свобода воли». Субъект понимается как мыслящее и относительно онтологически самостоятельное «Я», проблематизируется его возможность действовать свободно. Современные достижения гуманитарных и естественных наук вносят существенные поправки в традиционную трактовку этих категорий, однако эти достижения пока в должной мере не осмыслены философией.

Ключевые слова: субъект, «Я», свобода, сознание, наука.

DECENTRALIZATION OF THE SUBJECT IN THE PARADIGM OF MODERN NATURAL AND HUMAN SCIENCES

The article analyzes the problem of the relevance of classical interpretations of such fundamental categories as “subject” and “free will”. The subject is understood as thinking and relatively ontologically independent “I”, his ability to act freely is problematized. Modern achievements of the human and natural sciences make significant amendments to the traditional interpretation of these categories, but these achievements have not yet been adequately comprehended by philosophy.

Keywords: subject, “I”, freedom, consciousness, science.

С тех пор как возник разумный человек как новый биологический вид его исключительной особенностью стало уникальное онтологическое положение, состоящее в том, что человек не полностью принадлежит окружающему миру. В силу того, что человек в некотором роде обосновывает сам себя и имеет относительную независимость от объективности мира, только человек является субъектом в широком смысле этого слова – он противопоставлен всему окружающему объективному миру. У человека есть сознание, личность, «Я», опирающееся лишь на само себя и ни на что более. Поэтому каждый человек уникален и имеет в себе нечто, не относящееся к чему-либо вне его. Следовательно, человек может нарушать естественную причинность и создавать новые причинности самостоятельно, проявляя свободную волю.

Таково обыденное представление человека о себе, в некотором смысле ставшее основанием культуры и повседневной деятельности людей. Это представление неоднократно анализировалось в различных философских концепциях. Однако в философии присутствовала и критика такого понимания субъективности и свободы. И эти классические для философии термины уже стали проблемой не только философии, но и науки, как естественной, так и гуманитарной. Обращение к данным современных научных исследований дает возможность по новому ответить на вопрос о сущности человека, а именно о его возможности быть субъектом и реализовывать свободу воли.

Рассуждая о наличии «Я», способном вести себя свободно, мы не имеем в виду физическое или социальное состояние, но именно независимость человека от всех явлений мира, не порождаемых им самим. В этом плане «Я» не может быть равно мозгу, телу или социальной роли, потому что у них есть свои основания и не все действия мозга, тела и роли осмысливаются «Я» и производятся им.

Например, эмоции человека не всегда являются осознанными или контролируемыми, так как они являются ответной гуморальной реакцией организма на некие события внешней среды. По мнению Л. Янга и Б. Александера, любовь как основополагающая эмоция человека, является обыденной физиологической реакцией, порождаемой образом партнера, закрепленным в связи с индивидуальными физиологическими особенностями. Сама любовь есть переживание наполнения мозга такими нейромедиаторами, как окситоцин и вазопрессин. Они имеют множество самых разных функций: окситоцин отвечает за все формы социального доверия и комфорта, а вазопрессин – за моногамию. Животные, ведущие моногамный или полигамный образ жизни, отличаются именно по количеству этих вырабатываемых гормонов. При этом, любое моногамное животное можно сделать полигамным, если заблокировать выработку вазопрессина, и наоборот [1, с. 267–335]. Человеку стало необходимым переживание любви в процессе эволюции, так как приматы не могли выращивать детенышей по одиночке. Сильная привязанность друг к другу заставила их создавать пары, необходимые для выживания потомства [2, с. 83–88].

Ни один человек не способен пойти против своей природы и контролировать данное переживание, но переживание контролирует поведение человека на биохимическом

уровне. Таким образом обстоят дела и с другими эмоциями человека. Переживание страха и соответствующее поведение вызваны выбросом адреналина, норадреналина, кортизола. При небольшом их наличии в крови человек способен обострить внимание: его организм придет в боевую готовность. Но при значительном содержании включится программа бегства.

Не только кратковременные поведенческие акты обусловлены гуморальной регуляцией, но и постоянные поведенческие стратегии, сама способность воспринимать действительность. Например, количественные показатели выработки серотонина и дофамина в мозгу отвечают за радость, и если они ниже определенных значений, то человек чувствует грусть, он настроен пессимистично, постоянно недоволен, не способен радоваться. Если же их выработка критически минимальна, то налицо клиническое проявление – депрессия. Постоянный оптимизм, энтузиазм, радость также обусловлены данными нейромедиаторами. Эти гормональные особенности не определяются человеком самостоятельно, они влияют на его поведение и восприятие действительности и себя обычно без осознания данного влияния.

Значимость «Я» и его самостоятельность от этого уменьшаются. Ведь тогда только тело и мозг определяют «Я» человека, направляют его, лишая автономности. И это сказывается на решениях и действиях человека, которые не столь уж свободны в том смысле, что обусловлены исключительно физической реальностью, детерминированы.

Еще более оспаривает способность человека принимать самостоятельные решения ряд экспериментов Б. Либета, проведенных в 1979 г. В ходе этих экспериментов показано, что деятельность мозга не связана с представлением человека об осмысленности его выбора. Первоначально определенные мыслительные механизмы обуславливают выбор и действие человека и только спустя некоторое время у человека появляется ощущение того, что они были произведены в один момент с тем, когда выбор был бессознательно осуществлен мозгом. Сначала выбор происходит в мозге, и лишь через некоторое время человек чувствует, что это он сам сделал этот выбор [3, с. 139].

Современная экспериментальная психология также приходит к выводу об обусловленности решений, но добавляет к этому то, что в принятии решений играют важную роль внешние физические факторы. Именно свойства среды вносят весомый вклад в предпочтение одного действия другому. Температура, освещенность, цвета, звуки – все это учитывается мозгом при принятии решений, но никак не осмысливается личностью. Например, в холодной и темной обстановке человек чувствует себя более угнетенно, подавлено, проявляет недоверие, агрессию. Если же в эту обстановку добавить источник света, тепла, приятного запаха, то его поведение бессознательно изменится на более позитивное [4, с. 9–54].

Эволюционная психология приходит к похожему результатам, но находит источник определения поведения субъекта в его генах. Все действия и решения современного человека обусловлены эволюцией и теми программами, которые были заложены в него для выживания и продолжения рода. Восприятие красоты, проявление агрессии,

социальная структура общества – все это и многое другое исходит из генов человека, определяет все аспекты жизни человека и не способно быть осознанным и измененным им. Каждая научная отрасль, таким образом, способна, исходя только из своей методологии, объяснить поведение человека как обусловленное. Результаты исследований этой проблемы естественными науками не противоречат друг другу, являются взаимодополняющими, не оставляя субъекту шансов на произвольные действия и автономность.

Эти данные показывают, что личность человека, его «Я» – это лишь «пассажир поезда, который мнит себя машинистом». Ложное ощущение управления складывается из множества нейронных, гуморальных и прочих телесных систем, которые действуют эмерджентно, но все же параллельно друг другу, создавая ощущение цельности разрозненных процессов в «Я». Реально в человеке нет какого-либо ядра, отвечающего за целостность его как субъекта. Человек чувствует эту целостность лишь в силу наличия внутреннего монолога, голоса у себя в голове, который и принято считать мышлением, «Я». Но в целом ряде экспериментов было показано, что этот голос не решает, не делает выбора, не устанавливает нечто, а лишь интерпретирует действия тела и мозга. «Я» – это «интерпретатор». Любой поступок изначально выполняется вне сознания человека и голос в голове обосновывает его, находит ему причины. Но причины эти апостериорны и шкала времени между действием и решением о нем инвертирована у интерпретатора [5, с. 23–184].

Можно предположить, что «Я» – это нарратив, рассказанный самому себе. И, как и любой рассказ, он не основа решений, а их объяснение, пересказ. Современный философ Д. Деннет, занимающийся вопросами сознания, в поисках эволюционного обоснования возникновения этого интерпретатора, создающего нарратив, выдвинул следующую теорию. Он предполагает, что первобытные люди приобрели способность мышления одновременно и неотрывно от процесса вокализации своих переживаний. Они не могли отдельно думать и отдельно говорить, все их мысли были озвучены, а все слова были всеми их мыслями. Лишь позже процесс мышления отделился от процесса проговаривания, что и создало «Я» – слова, которые оказались невысказанными вслух [6, с. 440–443]. Теория может показаться несколько эксцентричной, но стоит вспомнить, что читать «про себя» люди научились только в раннем Средневековье.

Проблема такого интерпретатора не только в том, что он часто ошибается в трактовке истинной природы вещей, причин и следствий, но и в том, что его нарратив достаточно зыбок. Доказано, что довольно объемная часть воспоминаний человека о себе – ложная. Больше половины людей подвержены программному созданию ложных воспоминаний. Например, если встроить в биографию человека те факты, которых в ней не было, то он не только может в них поверить, но и красочно их описывать и добавлять к ним дополнительные ложные факты о самом себе, веря в них [7, с. 10–157]. А если исходить из того, что «Я» является накопленным индивидуальным опытом, из которого и происходит его уникальность и способность поступать по-разному в различных ситуациях, то мы придем к неустойчивости

такого «Я». Ведь его опыт не является объективным в данном случае и его история, рассказанная себе, перестает сама себе соответствовать со временем, что делает даже актуальный нарратив, не исходящим из действительного прошлого, т. е., в некотором смысле ложным.

Соответственно, само по себе «Я» не является тем, чем его принято представлять, и человек лишен самообоснованности. По большей части он не субъект с онтологической точки зрения, не имеет исключительно своего бытия. Исходя из данной логики, человек скорее является объектом, имеющим способность не совсем осмысленно комментировать свою объективность. Очевидно, что такой объект, как и все остальные объекты окружающей действительности, лишен возможности действовать свободно. Обычно данную физическую невозможность свободы критикуют либо со стороны стохастических физических теорий, либо с гуманитарной точки зрения, обосновывая свободу человека внутри культуры.

Первая группа теорий представлена квантовой физикой и синергетикой, в которых случайность и вероятность превалируют над детерминизмом, внося возможность действовать вопреки жестким каузальным связям, т. е. в некотором смысле свободно. Однако тут следует учитывать, что эти случайности на уровне микромира или открытых систем являются присущими всему миру, а не отдельно человеку, поэтому субъекта, создающего эти случайности или самостоятельно выбирающего возможности, мы не обнаружим. Если весь мир имеет вероятностную или случайностную природу, то он на самом деле также обуславливает человека, как и жесткий детерминизм. Говорить же об особом квантовом состоянии сознания еще не приходится, так как никаких научных данных по этому вопросу нет. А если бы и были, то особенности «фазового перехода» с квантового мира на мир человека не позволили бы использовать свойство одного мира в пространстве другого.

Поэтому более обоснованным кажется утверждение о возможности существования свободного субъекта в мире культуры. Так как мир культуры создан самим человеком и имеет гораздо большее количество вариантов поведения, которые к тому же не должны быть обусловлены биологически, так как, как кажется, отличаются от поведения физических тел и животных в мире природы.

Однако можно обнаружить, что и в гуманитарных науках XX и XXI в. начинает набирать силу представление о культуре не как о пространстве свободы, а наоборот – как обуславливающей человеческое поведение. Язык (Э. Сепир, Б. Уорф), социальная иерархия (М. Фуко), само социальное (Э. Дюркгейм), вся культура в целом – все они конструируют собой «Я» человека. Нет ничего в «Я», что не было бы обусловлено и окружающей его культурой – слова, нормы, шаблоны поведения, роли, причины, идеалы – все это социальные и культурные феномены, появляющиеся в обществе и прививаемые человеческому сознанию, в рамках которых человек только и может мыслить. Каждое «Я», находясь в своей конкретной культурной среде, подвергается приобретению особенных конкретных способов мышления, за которые «Я» не способно выйти, потому что они и составляют это «Я» и все его поведение.

В рамках социологии эту идею можно выразить через тезис о том, что социальная роль, «маска» человека, является частью социальных отношений, вне которых не может сформироваться роль и само «Я». «Я» есть часть окружающих его отношений, невозможная без них, сформированная ими. Так человек меняет свои «маски», которые есть образы его «лиц» в соответствии с теми социальными и культурными контекстами, в которые он попадает. Для каждой роли есть свои требования и индивид способен менять свои «маски» в процессе своей социальной деятельности, но если лишить его всех «масок», то окажется, что под ними нет того, кто их носит [8, с. 18–63]. Фактически само «Я» – это маска, роль, присущие объекту под названием человек.

Экспериментальные данные социальной психологии, представленные в работах С. Милгрэма, Ф. Зимбардо, а также современных представителей социальной теории фреймов, указывают, что человек, попадая в определенную ситуацию, начинает вести себя так, как того требует ситуация. В большинстве случаев человек не проявляет субъектных свойств характера, но полностью подчиняется контексту, становясь частью той социальной реальности, в которой он находится. Меняя контекст, человек признает свои прежние действия неразумными, не присущими ему. Дело здесь не в лицемерии, но в том, что, в сущности, нет того человека, который как-либо поступает, есть лишь сами обусловленные поступки, произведенные индивидом в обуславливающей его ситуации. Получается, что человек может только ретроспективно объяснить, почему он поступил тем или иным образом или раскаялся в своем поступке, если же он окажется в рамках иной социокультурной и духовно-нравственной парадигмы, то его объяснения, вполне вероятно, будут другими.

Поэтому мы можем заключить, что в современных направлениях как естественных, так и гуманитарных наук категории «субъекта» и «свободной воли» претерпевают значительные трансформации. От них не отказываются, но они меняют спектр своих значений. Субъект более не автономен, но он центр собственного бытия, хоть и действующий не так, как представлялось в научных и философских парадигмах про-

шлого. «Я» человека не существует само по себе, и оно не заключено отдельно в теле, мозге или культуре. «Я» соединяет их тем, что становится уникальной точкой пересечения всех областей человеческого бытия – физического, физиологического, психологического, социального, культурного. Именно это пересечение благодаря варианности и широкому спектру возможностей способствует возникновению уникальности каждого конкретного человека, его субъективности. И действия такого субъекта, хоть и не в метафизическом плане, но все же свободны. Ведь субъект поступает так, как он хочет, несмотря на то, какова природа его желаний. Из этого следует, что хотя в парадигме современных естественных и гуманитарных наук субъект и оказывается более децентрализован, чем в классической, но он не теряет самостоятельной ценности. Новое понимание субъекта и порождаемые этим пониманием вопросы лишь открывают горизонты для более глубокого понимания человеком себя и своего места в мире.

1. Янг Л., Александер Б. Химия любви. М.: Синдбад, 2014. 432 с.

2. Марков А. В. Эволюция человека. Кн. 1: Обезьяны, кости и гены. М.: Астрель, 2011. 464 с.

3. Прехт Р. Д. Я – это я? И если да, то насколько? Философское путешествие. М.: АСТ, 2013. 350 с.

4. Лобель Т. Теплая чашка в холодный день. Как физические ощущения влияют на наши решения. М.: Альпина, 2014. 280 с.

5. Газзинга М. Кто за главного? Свобода воли с точки зрения нейробиологии. М.: Corpus, 2017. 368 с.

6. Деннет Д. Почему каждый из нас является новеллистом // Юлина Н. С. Головоломки проблемы сознания. Концепция Дэниела Деннета. М.: Канон+, 2004. 428–447 с.

7. Шоу Д. Ложная память. Почему нельзя доверять воспоминаниям. М.: Азбука-Аттикус, 2017. 350 с.

8. Гофман Э. Ритуал взаимодействия. Очерки поведения лицом к лицу. М.: Смысл, 2009. 319 с.

© Ковалевский А. А., 2017

УДК 130.2

Н. Г. Красноярова
N. G. Krasnoyarova

ПРАВОСЛАВИЕ И РУССКАЯ КУЛЬТУРА

В статье рассматривается включенность православия в русскую культуру, обретение православием статуса культуры, опыт осмысления русской религиозной философии православия в русской культуре как живого православного «духа», наиболее ярко выраженного в религиозном опыте переживания природы, в переживании природного пространства как места для жизни.

Ключевые слова: русская культура, православие, православная культура, русская религиозная философия, религиозный опыт, бог, природа.

ORTHODOXY AND RUSSIAN CULTURE

The article examines the involvement of Orthodoxy in Russian culture, the acquisition of the status of culture by Orthodoxy, the understanding experience of Orthodoxy in Russian culture as a living Orthodox “spirit” by Russian religious philosophy, most pronounced in the religious experience of experiencing nature, in experiencing natural space as a place for life.

Keywords: Russian culture, Orthodoxy, Orthodox culture, Russian religious philosophy, religious experience, god, nature.

Произведения русских религиозных философов начала XX века представляли ряд идей, сопрягающих религию и культуру и показывающих их непереносимое творческое соприкосновение и совмещение, результатом которых является их общечеловеческое содержание. Например, «акривия» – трудно переводимое на русский язык греческое слово, буквально «точность», «тщание «добросовестность» – толковалась в русском православии как духовная совестливость. «Сами по себе эти понятия общечеловеческие. Общечеловеческими являются и те их аспекты, которые важны для византийского семантического круга: во-первых, точность рассуждения, во-вторых, формальная безупречность технических или обрядовых процессов, в-третьих, скрупулезная совестливость нравственного и религиозного поведения» [1]. Явленные в религиозной специфически православной форме общечеловеческие смыслы встраивают данную религию в культуру, обеспечивают статус православия как культуры.

Сопряженность религии и культуры не означала, как подчеркивали русские философы, их тождественности – религия в силу ее трансцендентного содержания не может быть растворена в культуре. Православие в русской культуре не сводилось к «вероятным положениям», а было православным «духом», воплощаемым в особом повседневном стиле жизни, в неотделимом от среды опыте переживания [1].

«Православие, – пишет П. А. Флоренский, – полная противоположность языческому и современному европейскому взгляду (сильнее всего он выражен у Ницше), что ценность человека увеличивается с увеличением его внешних достоинств, что чем человек умнее, красивее, сильнее телом и волей, тем он божественнее. Православие делает гораздо более радикальную переоценку ценностей; оно не только сомневается в такой прямой пропорциональности между ценностью человека и его человеческими достоинствами, но склонно понимать эту пропорциональность, как *обратную*. Правда, эта склонность принадлежит не исключительно русскому православию; ...это – взгляд всей апостольской церкви, но в западных исповеданиях этот взгляд давно заменен оценками языческими и позитивными» [2, с. 658].

В православии был отчетливо виден «перевес культа, и в частности обряда», поскольку «наш народ недаром усваивал христианство не по евангелию, а по прологу (жития святых), просвещался не проповедями, а богослужением, не богословием, а поклонением и лобызанием святых» [2, с. 648]. «В храме он по возможности забывает свое человеческое и живет исключительно божественным, а вне храма на первое место выступает человеческое, которое ищет у Бога благословения себе, все же оставаясь человеческим» [2, с. 651].

В русской православной культуре был виден след славянского язычества: «Русский крестьянин, наиболее полно и искренно исповедующий сейчас православие, верит в Бога, Церковь и таинства, но одновременно с этим он не менее твердо верит в лешего, шишигу, сарайника, заговоры и т. п., и это последнее – такой же непереносимый элемент его веры, его поведения и мировоззрения, как и первое. Он мистически относится не только к миру святых, но и к природе, не только к Богу, но и к нечистому» [2, с. 653].

Православная культура может быть представлена как особый духовный опыт формирования первичного религиозного чувства, объектом которого становилась прежде всего природа. «Травы, птицы, деревья, насекомые, всякие животные, земля, – каждая стихия вызывает к себе у крестьянина непонятное сочувствие. ...Вся природа и все вещи – нечто живое и личное. ...Земля для православного – мать и святая. ... Дары земли и, прежде всего, хлеб также священны» [2, с. 654]. Но, замечает Флоренский, относясь религиозно ко всем явлениям природы, крестьянин к отдельным явлениям и проявлениям природы относится не по-христиански, а по-язычески: стихийные силы природы для крестьянина по-прежнему личные живые существа, которые «помогают» ему или «портят жизнь» и которых он заговаривает, ругает и проклинает или просит и беседует с ними. В этой двойственности есть элемент страха и несвободы человека, но Флоренский не видит в этом опасности и вреда для религиозной веры, считая более в данном случае важным переживание родства, единения с природой, открытия в ней божественного содержания [2, с. 654, с. 655–657].

Религиозный опыт имеет разные уровни. Религиозность на уровне первоначального дорефлективного переживания единения с миром – это начало религиозного чувства. Русские философы рассказали о том, какое место в их духовной биографии занимал опыт формирования такого чувства. Оно было сродни волшебному, сказочному и в нем просматривалось переживание родственности себя и мира, включенности себя в мир, который есть тайна и чудо. Опыт приобщения ребенка к религиозной культуре, которая не отделена от повседневного опыта, а присутствует в ней, давал возможность расширения опыта переживания мира. Опасение или, наоборот, уверенность, что ребенок сразу станет на путь веры, преувеличены – будет возраст сомнения и осознания, будет свой осознанный выбор. Русские философы, раскрывая свой опыт возникновения у себя в душе религиозного чувства, отмечали как раз близость религиозного возвышенного отношения к природе и любознательности, познавательного к природе интереса.

П. А. Флоренский описал свой путь к Богу. Он вырос в нерелигиозной семье, в которой ценилась прежде всего наука. Маленький Павел проявлял себя как будущий незаурядный исследователь природы: он часами разглядывал камни, травы, водоемы, делал зарисовки с натуры, собирал коллекцию минералов. Созерцание природы дарило эстетическое наслаждение. В детском опыте восторженного созерцания природы будущий отец Павел делает одно из главных своих открытий: природа наполнена духовной красотой, в которой явлена идея Бога и его Творения. «Покровами вещества не сокрывались в моем сознании, а раскрывались духовные сущности; а без этих покровов духовные сущности были бы незримы» [3, с. 154]. Полюсами единого целого являются дух и природа, которая, как смычком скрипач, рождает в его душе, во всем его организме «высокий и упругий чистый звук», сознание наполняется «символами мировых явлений», похожими на «схемы порядка скорее всего математического, и они были моими категориями познания» [3, с. 71–72].

Природу изучает наука, перед которой П. А. Флоренский благоговел. Но в какой-то момент наука оказалась

бессильной, потому что разъединяла природу, разрушала ее цельность, все более специализируясь на познании отдельных ее участков. Наука теряет духовный лик природы, ей не дано в ее безумном увлечении вещественной стороной природы увидеть в ней «воплощенную духовность как созерцаемую умопостигаемость». Флоренский считает, что воссоздание подлинного лика природы возможно только в «будущем цельном мировоззрении» – творчески-созерцательном, живом, пластическом мышлении, которое позволит увидеть в природе тайну, чудо, возвышенные и прекрасные моменты творения. Перекликаются с мыслью Флоренского слова академика-физика А. Б. Мигдала (1911–1991) о том, что современный физик-теоретик не может быть без идеи Творца, которая сегодня не формулируется «есть или должен быть Творец», но выражена в идее Вселенной как совершенного Творения [4].

Религиозный опыт переживания природы есть переживание того, что больше и выше тебя. В православии природа присутствует в обрядовой его части, например, в эмоционально насыщенных религиозных праздниках, которые именно в русской культуре были связаны со сменой времен года и обновлением и возрождением (воскрешением). Православная культура извлекает из природы ценность жизни как оживления и воскресения вопреки всему. Природные процессы, круговорот стихий и их изменений имеют в русском православии особый духовный смысл: высшая ценность весны есть ценность пасхи, победы над смертью. Русская природа с четко выраженной границей зимы и весны – это и буквальная, наглядная метафора концепта воскресения. Четыре времени года (сама природа!), когда на смену увяданию и замерзанию приходит обновление и оживление, демонстрируют тот живой «дух» православия, о котором писал С. С. Аверинцев [1].

П. А. Флоренский видел присутствие православной религиозности во всех сферах жизни человека. Православная культура в описании Флоренского была культурой личностной (православный чувствует «лично Христа», чувствует Его в себе, в своем сердце»), преображающей даже лица самых обычных людей, которые отличны своей пластикой от лиц «европейского интеллигента»: «Вот отчего в то время, как среди крестьян «живущих по старине» есть много лиц, с которых можно прямо писать икону, так они строги, благообразны и «стильны», европейская физиономия поражает своей случайностью, безвыразительностью и недохотворенностью» [2, с. 653]. Можно посмотреть на такой взгляд священника и философа как на идеализацию, но отец Павел настаивал на влиянии православия на каждый акт жизни, будь это «земледельческий труд, семейные отношения, еда, сон, одежда и вообще повседневность» [2, с. 647].

Повседневный мир человека встроен в природное и культурное пространство (место), где он живет. Представители русской религиозной метафизики показали, что идеалом православия является не преобразование природы, а ее обживание как места для жизни с ее сакральными смыслами пространственных координат. Культура выстраивается как продолжение природы, как неизвестный самой природе ее облик, в котором совмещаются естественные природные компоненты с их сверхъестественными обрета-

емыми в культуре смыслами. Культура привносит в природу пейзаж – особое видение духовной и зримой красоты, в которой Бог являет себя. Можно назвать эту особую оптику пейзажным мышлением.

Русской культуре было свойственно именно пейзажное мышление. Религиозная философия конца XIX – начала XX вв. в полной мере его наследует, искусство в целом – нет. Искусство пошло по пути субъективизации ландшафта, предложив такой антропоцентризм и даже эгоизм – я страдаю, жизнь не мила – и дуб тоже сухой, потому что он есть отражение моего состояния. Если же я влюблен и жизнь снова заиграла светлыми и яркими красками, то и дуб, конечно, расцвел. Но православная религия и русская религиозная философия продемонстрировали мировоззрение, в котором духовные смыслы объективированы через природу, природа одухотворена, человек же своим душевным и духовным опытом осваивает ее как дом для жилья, как пространство «живого духа». Евгений Трубецкой написал в 1914 г. в работе «Умозрение в красках» о православном храме как зримом идеале, способном своим явлением в русском пейзаже победить разделение и вражду в обществе [5, с. 198–200]. Православный храм органично включался в ландшафтную среду, наглядно воплощая религиозные идеи в эстетически значимой форме. Он пространственно организовывал пейзаж, становясь его центром. Красота храма – белоснежность стен и золотые луковичные купола как пламя свечи в снежных или дождливых просторах – это тот явленный цельный лик природы, в котором возможно узреть Бога. Прочтение смысла православной храмовой архитектуры – важнейшая составляющая опыта, возвышенного в наделенном духовными смыслами пространстве, в обретении места жизни в природе как родине во всех смыслах этого слова.

О Древней Руси говорили как о «стране зодчих», предложившей свою организацию пространства, в частности пространства города. Город обязательно должен был быть вписан в пейзаж с его продуманной системой зрительского восприятия, в которой отводилось особое место храму. Образ города определял храм, которому отводилась роль визуального акцента-притяжения. Храм открывался взору с дороги и позволял городу являть себя во всем великолепии благодаря осмысленной вертикали (устремленность храма вверх), духовно наполняющей равнинный русский пейзаж.

Исторический опыт православной культуры как духовно наполненной организации пространства может быть рассмотрен как полезный и проверенный культурой опыт духовной корректировки пространства современного города. Вертикали (высоте) в современной культуре с ее технологиями не так сложно осуществиться – современный город стремится продемонстрировать свои возможности именно в строительстве высотных зданий. Но здесь трудная задача перед градостроителями – предложить городу осмысленную высоту (отдельные здания), которая была бы оправдана как доминирующая в пространстве точка. Случайные высокие здания скорее дезорганизуют городское пространство мегаполисов, чем его организуют. Город без смысловых вершин, сакральных высоких точек – «пустое» пространство, несмотря на плотность его заселения. Храм в городе – утраченный и восстановленный, как и вновь созданный, – это

данная в новых условиях возможность городу гармонизировать свое пространство в контексте своей истории, в которой культура и православие в их сопряжении порождали обустраивание жизни ее духовные смыслы.

1. Аверинцев С. С. Византийский культурный тип и православная духовность: некоторые наблюдения. URL: <http://www.rulit.me/books/vizantijskij-kulturnyj-tip-i-pravoslavnaya-duhovnost-read-191854-1.html> (дата обращения: 01.10.2017).

2. Флоренский П. А. Православие // Флоренский П. А., священник. Сочинения : в 4 т. М. : Мысль, 1994. Т. 1. 797 с.

3. Флоренский П. А., священник. Детям моим. Воспоминания прошлых лет. Генеалогические исследования. Из Соловецких писем. Завещание. М. : Московский рабочий, 1992. 560 с.

4. «Острова. Аркадий Мигдал». 2016. URL: http://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20882/episode_id/153900/ (дата обращения 01.10.2017).

5. Трубецкой Е. Н. Умозрение в красках // Философия русского религиозного искусства XVI–XX вв. Антология. М. : Прогресс, 1993. С. 195–246.

© Красноярова Н. Г., 2017

УДК 130.2

Д. В. Львов
D. V. Lvov

АРХЕТИПИЧЕСКИЙ КАЛЕЙДОСКОП СОЦИАЛЬНОГО ПОРЯДКА

В статье рассматривается сущность и формирование социального порядка. В качестве методологической базы взяты концепция архетипов К. Г. Юнга и онтологический анализ М. Хайдеггера. Социальный порядок анализируется как процесс и результат взаимодействия коллективного и индивидуального, сознательного и бессознательного. Обсуждаются архетипические программы Самости, Персоны, корпоративности и иерархии как глубинные основания социального порядка. Раскрыты модели архетипических программ корпоративности и иерархии. Социальный порядок понимается как динамическая система, имеющая глубинные основания во взаимодействии архетипических программ.

Ключевые слова: социальный порядок, архетип, иерархия, Самость, Персона, корпоративность.

ARCHETYPICAL KALEIDOSCOPE OF SOCIAL ORDER

The article deals with the essence and formation of the social order. The concept of the archetypes of C. G. Jung and the ontological analysis of M. Heidegger are taken as a methodological basis. Social order is analyzed as a process and result of interaction between the collective and the individual, the conscious and the unconscious. The archetypal programs of the Self, Person, corporate identity and hierarchy are discussed as the deep bases of the social order. The archetypal programs of corporate identity and hierarchy are revealed. Social order is understood as a dynamic system that has deep roots in the interaction of archetypal programs.

Keywords: social order, archetype, hierarchy, Self, Person, corporate identity.

Любое общество устанавливает в своем генезисе определенные нормы для своих членов. Это необходимо для становления общества как целостности. Важнейшие из этих норм являются организующими социальный порядок в данном обществе. При этом фундаментально такие нормы должны ответить на два главных для организации взаимодействия людей вопроса: как вести себя по отношению к представителям иных обществ и как вести себя с представителями своего общества. Естественно, это подразумевает более или менее разработанную концепцию разграничения на «своих» и «чужих», принимаемый всеми сочленами идентификационный код, формирующий ту самую мы-идентичность, которая и конституирует общество как выделенное среди других сообществ. Только на базисе такой выделенности и возможен процесс социального упорядочивания.

Ответ на первый вопрос в идеале должен быть примерно единообразным для всех сочленов общества, позиционируя их как целостность в окружающем социальном (а в пределе и шире – космическом) пространстве. Здесь должны содержаться (пусть и не всегда открыто декларируемые) объединяющие цели и интересы, опирающиеся на

ядерные для соответствующего общества ценности. Они то и служат маяками в социальной топологии, ориентируя индивидов и задавая им траектории в повседневной жизни, в то же время оформляя чувство сопричастности большому социальному единству. Ответ на первый вопрос, по сути, раскрывает то, как позиционирует себя общество в экзистенциальной ситуации «Мы и Мир», что позволяет ему задать стратегический вектор.

Ответ на второй вопрос носит более индивидуальный характер. Он позволяет стратифицировать общество, разбить его на внутренние группы, задать определенную иерархию, выделить различные социальные позиции, необходимые для нормального функционирования общества и достижения им тех стратегических целей, которые вырабатываются при ответе на первый вопрос. В этом смысле второй вопрос более тактический. Он ставит проблему воспроизводства механизма внутреннего взаимодействия между индивидами в обществе, формируя социальную структуру. По сути, здесь раскрывается экзистенциальная ситуация, в которой оказывается каждый индивид после определения себя как «своего» для этого общества и иден-

тификации с ним. Это ситуация «Я-как-часть-Мы и Сообщество», которая позволяет человеку найти свое место не только как части Мы в огромном мире, но и обозначить свое личное место в рамках этого Мы.

Обе эти экзистенциальные ситуации являются типичными и инвариантными. В них оказывается любой человек вне зависимости от пола, географии, времени и т. д. Уже одно это позволяет предполагать, что люди должны были выработать некие типичные ответы на такого рода вызовы. К. Г. Юнг предложил концепцию коллективного бессознательного [1], которое, по сути, аккумулирует в себе коллективный опыт позитивного решения наиболее частотных встречающихся в жизни людей типичных ситуаций. Схемы такого рода решений в концепции К. Г. Юнга обозначены как архетипы – психические феномены, задающие общие паттерны восприятия типичных ситуаций и, как следствие, поведения в них. При этом архетипы лежат на уровне коллективного бессознательного, что обуславливает их одновременную общность и неосознаваемость в каждый конкретный момент их воздействия на индивидов. Эти параметры позволяют архетипам стать основой для организации социального порядка: индивиды получают единый импульс, которому они не в силах противостоять по причине его неосознанности.

В то же время социальный порядок, безусловно, определяется далеко не только структурами коллективного бессознательного. Даже если оставить за скобками внешние по отношению к социальной системе факторы космического порядка (от климатических циклов до окружающего ландшафта и доступности ресурсов), внутри системы остается достаточно относительно самостоятельных по отношению к коллективному бессознательному элементов, вариативность которых обуславливает различия в общественных устройствах.

Причем оппозиция таковых элементов по отношению к коллективному бессознательному определяется их противоположностью по обеим характеристикам, каждая из которых обозначена в двух словах самого термина: коллективному противостоит индивидуальное, бессознательному – сознание. Социальный порядок производится в поле взаимодействия коллективного (другими словами общества как целостности) и индивидуального (каждой отдельно взятой личности). В то же время практики социального порядка задаются как сознательными волями участников, так и их не всегда и не в полной мере осознаваемыми желаниями, влечениями, установками и схемами восприятия, т. е. как сознательными, так и бессознательными структурами.

Таким образом получаются четыре возможных сочетания: коллективное бессознательное, коллективное сознание (как правило обозначаемое устоявшимся термином «массовое сознание»), индивидуальное бессознательное и индивидуальное сознание. Только сочетание всех этих элементов формирует социальный порядок в каждой конкретной общности людей.

При этом элементы взаимно влияют друг на друга. Общность во многом формирует индивида через процесс социализации. Но и индивиды при определенных условиях (особенно во время кризисов) вполне могут повлиять на развитие коллективов. Здесь вспоминается известный

вопрос о роли личности в истории. И важными являются не только случаи выдающихся индивидов, вынесенных, как знамена на гребне волны в бурлящем потоке социального шторма. Необходимо обратить внимание и на менее заметный вклад индивидуальных изменений, дающих при совпадении направлении медленный, но мощный кумулятивный эффект заметной уже на крупном уровне социальной динамики (гегелевский закон о переходе количественных изменений в качественные). При этом изменения, связанные с одним индивидом, естественным образом влияют на других ближайших к нему индивидов, и неважно, какие это изменения: внешние (экономический кризис, повлекший увольнение) или сугубо внутренние (например, внутриличностный конфликт, приведший к уходу в монастырь). Такие взаимообуславливающие изменения происходят постоянно, чем и определяется развитие социального порядка как целого.

Таким образом, социальный порядок является динамической системой, т. е. одновременно процессом и результатом. Вместе с тем сущность социального порядка определяется обозначенными выше четырьмя элементами. Именно взаимное отражение бессознательного и сознания в коллективном и индивидуальном структурирует калейдоскопический узор социального порядка.

Для иллюстрации этого тезиса можно обратиться к статье М. Хайдеггера «Вещь», в которой он подробнейшим образом разбирает «вещественность» такого, казалось бы, простого предмета, как чаши. В процессе онтологического анализа философ приходит к следующему: «В подношении чаши для питья пребывают по-своему смертные. В подношении чаши для возлияния пребывают по-своему божества, принимающие дар подношения как дар жертвоприношения. В подношении чаши всякий раз по-своему пребывают смертные и божества. В подношении чаши пребывают земля и небо. В подношении полной чаши *одновременно* пребывают земля и небо, божества и смертные. Эти четверо связаны в своем изначальном единстве взаимной принадлежностью. Предшествуя всему присутствующему, они сложены в простоту единственной четверицы» [2, с. 321].

К концу статьи Хайдеггер приходит к такому заключению: «То, что станет вещью, сбудется от о-кружения зеркальной игры мира. Тогда только, когда – вероятно, внезапно – мир явится как мир, воссияет тот круг, из которого выпростается в ладность своей односложности легкое окружение земли и неба, божеств и смертных» [2, с. 326]. Таким образом, «вещественность» чаши определяется М. Хайдеггером как игра зеркальных взаимоотражений элементов четверицы, определяющих друг друга и друг через друга. В этом смысле можно рассматривать всякий предмет анализа как динамическую систему, «вещественность» которой каждый раз определяется взаимоположением и калейдоскопическим взаимоотражением целого набора феноменов. Социальный порядок может мыслиться таким же образом.

В русле этих рассуждений представляется интересным попытаться применить концепцию хайдеггеровской четверицы к обозначенным выше четырём элементам социальной системы. Безусловно, четверица у М. Хайдеггера является метафорой, лишь своеобразной эвристической моделью, служащей для прояснения связей «вещественности»

чаши с окружающим миром, в контекст которого она вписана. Социальный порядок имеет более глобальный характер. К тому же о его непосредственно ощущаемой органами чувств «вещественности» говорить не приходится. Тем не менее, понимая все эти оговорки и допуская определенный уровень свободы мысли и ассоциаций, можно осмелиться на проведение следующих аналогий.

Что такое земля, противопоставленная небу? Прежде всего это обитель людей. Тех самых смертных, также помещенных М. Хайдеггером в ряд четверицы. Земля – это человеческое здесь и сейчас. То, с чем в первую очередь люди себя ассоциируют. Недаром рутине повседневности и рождаемому ей обыденному сознанию столь часто приписывается эпитет «приземленного». В отличие от неба земля принципиально конечна. И всегда мыслилась именно таковой. Земля легко разделяется на наделы. Здесь легко устанавливаются заборы, позволяющие отделиться друг от друга, обособиться, выделить свой небольшой островок в социальном и – шире – космическом океане. В то же время земля – это источник пропитания. Ресурсная база. В конечном счете – источник жизни. Красивой иллюстрацией отношения человека и земли является древнегреческий миф об Антее, который черпал силы от породившей его земли. В этом смысле земля для человека – хтонический источник либидо как личной жизненной энергии. Из обозначенных ранее четырех элементов социальной системы земле более всего соответствует личное бессознательное.

Земле противостоит небо – нечто неделимое, общее и раскинувшееся над. Одновременно данное нам в еле уловимых ощущениях и недоступное охвату. В этом смысле небо бесконечно и бескрайне. Особенно это справедливо, если вспомнить о неуловимой условности границы между небом и открытым космосом. Как атмосфера небо – это источник глобальных жизненных ритмов и циклов. Это обитель погоды. Того, что задает общие паттерны должностования: как предписывающие, так и табуирующие. Здесь можно вспомнить, к примеру, такой тесно связанный с небом феномен, как календарь. В то же время с небом связано огромное количество нуминозных переживаний. Именно на небо традиционно помещается благой аспект сакрального. Зловещий же аспект как симметричное отражение помещен под землю. Заметим: не на землю, поверхность которой зарезервирована за смертными, а под нее. В соединении обозначенных ассоциаций получаем небо как освященный, во многом мистический источник всеобщих установлений, поведенческих паттернов, при этом не обсуждаемых и принципиально недоступных изменению со стороны простых смертных. Среди обозначенных четырех элементов небу более всего соответствует коллективное бессознательное.

Боги – те, кому поклоняются и подчиняются. Те, кто устанавливают законы и порядки. Причем, как правило, явленные сознанию в четко сформулированных нарративах. Бессмертны и в этом смысле бесконечны. Социальные иерархии в этом смысле предстают лишь продолжением установлений богов, служат для организации контроля и исполнения таких установлений. Манифестируются в организованных религиозных культах. К примеру, Э. Дюркгейм полагал, что религия – это лишь форма проявления

общества [3]. В этом смысле бессмертие и всемогущество богов является отражением соответствующих качеств больших социальных общностей. Человек, как правило, рождается и умирает в окружении более или менее одних и тех же коллективов, институтов, организаций (будь то род, этнос, церковь или государство), длительность и полнота которых выходят далеко за пределы любой личности. Кроме того, боги традиционно становятся общими ярлыками для обозначения определенных моделей поведения, сфер жизни, профессий и т. д. В этом смысле они служат для признаваемой всеми разметки и организации профанного мира, в полной мере доступного сознанию каждого. Таким образом, боги тесно связаны с полем высветленных общих символов и ценностей. Наиболее соответствует им коллективное сознание.

Из хайдеггеровской четверицы остались лишь смертные, собственно, люди. Осознающие свою смертность и потому конечность. Страшащиеся окружающего мира и прежде всего стремящиеся максимально защититься в нем. В том числе друг от друга. И в качестве первой защиты – договаривающиеся о правилах поведения, регулирующих и берущих под контроль необузданные без того желания и влечения. Именно на основе таких договоренностей и взаимных ожиданий возникает социальный порядок, в котором формируются социальные статусы и роли – этикетные маски, которые надевают на себя смертные актеры, чтобы защититься от внешних интервенций и при этом в удобный момент взять причитающееся соответствующей маске. При этом сами желания смертных тесно связаны с либидозной энергией личного бессознательного (земли), во многом подверженного влиянию направляющих сил коллективного бессознательного (небесного климата), и в то же время активно ограничиваются спущенными свыше установлениями коллективного сознания (богов). Обителью смертных является лежащий на границе неба и земли регион повседневности – личного, доступного опыта. Из обозначенных четырех элементов ближе всего к смертным находится личное сознание.

Социальный порядок возможен и возникает как целостность только при согласованной игре актеров в масках (как в древнегреческом театре). Причем действия этих масок взаимно обусловлены заранее заданными и известными репертуарами этих масок, как в социальной драматургии Ирвинга Гофмана [4]. В этом смысле в каждый момент времени место каждого элемента в социальном узоре предопределено сложившимся на данный момент калейдоскопом других элементов. И в тот же момент каждый элемент в более или менее равной степени предопределяет общий узор калейдоскопа и место в нем ближайших элементов. И это сложное самоорганизующееся взаимодействие и есть сущность как всего калейдоскопа, так и каждого отдельного его элемента. Аналогично ухваченной Хайдеггером сущности чаши, являющейся результатом разыгранного процесса взаимных зеркальных отражений внутри четверицы.

Можно провести аналогию с концепцией «обобщенного другого» Дж. Мида [5]. В этой концепции целостность группы и место индивида в ней также высветляются только в процессе и одновременно в результате зеркальной и игры взаи-

моотражений всех ролей членов группы и группы как целого. Именно в процессе и в результате взаимодействия группы как целого и каждого из ее членов, а также индивидов между собой формируется как групповая целостность, так и Самость каждого человека.

Таким образом, человек постоянно находится в калейдоскопическом взаимодействии с другими людьми как индивидами и как целостностями их совокупностей. Причем и на сознательном, и на бессознательном уровнях. И сущность человека, его «вещность» (если рассматривать его как хайдеггеровскую вещь) или Самость (если пользоваться языком К. Г. Юнга) определяется этим калейдоскопическим взаимодействием. Точнее этой калейдоскопической структурой определяется любой ее элемент: и индивид, и общность, и сознание, и бессознательное. В последнем на индивидуальном уровне формируются различные влечения и комплексы, на коллективном – согласно подходу К. Г. Юнга – архетипы, понимаемые как отпечатанный в коллективном бессознательном позитивный коллективный опыт действия в типичных ситуациях.

Среди классических юнгианских архетипов выделяется Самость, служащая для гармонического соединения бессознательного и сознательного аспектов личности в единую целостность. Развертываемый архетипической программой Самости процесс назван К. Г. Юнгом индивидуацией. В результате его успешного прохождения человек получает ответы на фундаментальные вопросы о смысле своего существования и своем месте среди других. Ситуацию, в которой актуализируется архетип Самости можно обозначить как ситуацию «Я и Мир».

В контексте обсуждения социального порядка особый интерес вызывает социальный аспект взаимодействия индивида с окружающим миром: встраивание личности в то или иное сообщество, социальная идентификация, взаимодействие с другими. Среди разработанных самим К. Г. Юнгом архетипических программ взаимодействие индивида с сообществом как другими Я наиболее полно отражено в архетипе Персоны. Грубо говоря, архетипическая программа Персоны помогает человеку менять маски в процессе исполнения различных социальных ролей. Ситуацию, в которой актуализируется архетип Персоны можно обозначить как ситуацию «Я внутри Сообщества».

Описывая взаимодействие индивида с другими индивидами, в то же время архетип Персоны не дает схемы для описания взаимодействия индивида и сообщества как целого. Человек же в силу процессов социализации и социальной идентификации склонен соотносить себя с тем или иным сообществом и воспринимать себя как часть такового. Сильная идентичность с той или иной целостностью, состоящей из других индивидов, порождает совместно переживаемое чувство единства Мы. Человек начинает воспринимать себя как часть Мы и смотреть на жизненные ситуации сквозь призму такого восприятия. Возникает ситуация «Я-как-часть-Мы и Мир», в которой грозящему различными неприятностями окружающему миру противостоит уже не единичное Я, а коллективное Мы – ситуация, дающая много больше оснований для ощущения безопасности и успокоения. Это порождает естественную приязнь по отношению к другим, являющимся частью «Мы», и вследствие этого воспринима-

емым уже как «свои» и «такие-же-как-я». При этом возникающая общность Мы согласовывает внутри себя основные для «Я-как-части-Мы» схемы восприятия окружающего мира и действия в нем.

Достигнутая «договоренность» об общих принципах движения, взаимодействия с окружающим миром и внутренних взаимоотношениях становится базой для повседневной деятельности общности в целом, ее частей и каждого члена в отдельности. Постоянно возникающие типичные ситуации, будучи разрешенными однажды в соответствии с такими общими принципами становятся нормами для действий в аналогичных случаях.

К. Г. Юнгом не было предложено архетипа, актуализирующегося в обозначенной ситуации «Я-как-часть-Мы и Мир». В то же время он не считал свой собственный список архетипов закрытым, полагая, что его можно продолжить. Ранее была предложена для обсуждения архетипическая программа корпоративности, запускаемая именно в ситуации «Мы и Мир» [6, с. 73–87]. Кратко ее можно представить следующим образом:

1. Попадание человека в ситуацию «Мы и Мир». Сознательное или бессознательное распознавание такой ситуации актуализирует архетип корпоративности.

2. Первичное взаимодействие Самостей индивидов и формирование Самости общности как выделенной из мира уникальной целостности. На этом этапе происходит оценка степени комфортности взаимодействия, определяющая круг «своих».

3. Формирование у индивидов картины мира через призму принадлежности к общности. Здесь определяется место Мы в мире и соответствующие этому месту возможные смыслы деятельности и ценности.

4. Согласование индивидуальных концепций, полученных на предыдущем этапе, и выработка общей системы ценностей и смыслов. Возвращение к этому этапу в дальнейшем возможно в случае возникновения диссонанса между уже сформировавшейся Самостью общности и Самостями значительной части ее членов.

5. Детальная проработка норм и прецедентов общей культуры. Как правило, этот этап рутинный и продолжается в течение всего периода активной деятельности общности. При этом нормы формируются в соответствии с системой ценностей и смыслов, выработанной на предыдущем этапе.

В результате действия описанной архетипической программы формируется базис социального порядка, который позволяет говорить об общности как о выделенной из мира и уникальной социокультурной целостности.

Сам архетип корпоративности не ограничивает культуру определенным набором ценностей и норм. Но он ставит ограничение, которое можно сформулировать как непротиворечивость и гармоничность сочетания этих норм и ценностей. Только в этом случае будет соблюдено требование целостности, возникающее из самой природы Самости (неважно индивидуальной или социальной).

В то же время в результате действия архетипа корпоративности происходит деление на «своих» и «чужих», а также появляется идентификационный код, позволяющий распознавать «своих». При этом возникает предвзятое отношение:

позитивное к «своим» и негативное к «чужим», что закрепляется в нормах и ценностях.

С другой стороны, даже при всей доброжелательности отношения к «своим» нормальное, согласованное функционирование сложных и крупных сообществ и взаимодействие всех «таких-же-как-я-Самостей» требует выработки определенных схем и процедур, подразумевающих неодинаковое разделение сфер ответственности и функционала. Это, в свою очередь, приводит к известной социальной стратификации с выделением иерархии. При этом человек сталкивается с необходимостью определить свое место в такой иерархии. Данную ситуацию можно обозначить «Я-как-часть-Мы и Сообщество».

К. Г. Юнгом не было предложено архетипической программы, актуализирующейся в этой ситуации. Вместе с моделью архетипической программы корпоративности была предложена и модель архетипической программы иерархии, которая может быть представлена следующим образом [6, с. 87–98]:

1. Попадание в ситуацию «Я-как-часть-Мы и Сообщество». Определение собственного статуса по отношению к обществу: «свой-чужой».

2. Выделение значимых иерархических признаков с последующим построением схемы иерархии сообщества (количество уровней, социальные позиции).

3. Если на первом этапе произошло определение себя как «своего» для данного сообщества, то происходит поиск собственного места в иерархической пирамиде, что позволяет определить собственную социальную позицию с присутствующими ей нормами, ценностями. В ситуации «чужого» – соотнесение своего ранга в иерархической структуре, от имени которой взаимодействует человек со схемой иерархической структуры данной общности, а значит, определение статуса тех, с кем должно происходить взаимодействие и стилия поведения по отношению к остальным.

4. Задавание канона/ознакомление с канонами иерархической системы. Определение стилия, норм и правил поведения по отношению к выше-, нижестоящим и находящимся на том же уровне.

5. Если место, занимаемое в иерархии, устраивает человека – стратегия «держаться за место», если не устраивает – поиск путей вверх. Отсюда, например, карьеризм. Здесь происходит образование фракций.

6. В случае невозможности «пробиться» выше – попытка создания новых значимых иерархических признаков, их дальнейшее продвижение среди остальных членов сообщества. В пределе – возможное изменение сущности иерархической структуры с соответствующими позиционными перестановками, что приводит к ситуации, когда вновь нужно согласовывать систему иерархических признаков, и здесь происходит возвращение ко второму этапу.

В итоге разворачивания архетипической программы иерархии формируется иерархическая структура общности с присущей ей безличной системой социальных ролей,

с формируемыми значимыми иерархическими ценностями и связанным с ними канонами норм, регулирующих взаимодействие членов общности между собой и со сторонними агентами.

Под действием архетипа иерархии в обществе возникают нормы субординации, позитивное отношение к иерархии, задаются ценности, определяющие взаимоотношения между начальниками и подчиненными, создаются идеальные образы руководителя и подчиненного, которые образуют мифами.

Таким образом, взаимодействие Я, Мы и Мира порождает четыре обозначенные выше типические ситуации, в ответ на которые на уровне коллективного бессознательного формируются соответствующие архетипические программы (см. табл.).

Таблица

Архетипические программы, лежащие в глубинном основании социального порядка

	Я	Я-как-часть-Мы
Мир	Самость	Корпоративность
Сообщество	Персона	Иерархия

В природе архетипа корпоративности и архетипа иерархии заложены основания для их взаимного противодействия. Однако это не означает, что такой диссонанс обязательно должен быть ярко выражен. В то же время динамическое взаимодействие этих четырех архетипических программ составляет основу функционирования любой общности, во многом формируя ее социальный порядок.

1. Юнг К. Г. Понятие коллективного бессознательного // Юнг К. Г. Бог и бессознательное / сост. П. С. Гуревич. М. : Олимп, 1998. С. 84–98.

2. Хайдеггер М. Вещь // Хайдеггер М. Время и бытие. М. : Республика, 1993. С. 316–327.

3. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни // Религия и общество. Хрестоматия по социологии религии / сост. В. И. Гараджа, Е. Д. Руткевич. М. : Аспект Пресс, 1996. С. 111–145.

4. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / пер. с англ. и вступ. ст. А. Д. Ковалева. М. : КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2000. 304 с.

5. Mead G. Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist // Brock University : [сайт]. [2017]. URL: http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html (дата обращения: 24.02.2017).

6. Львов Д. В. Архетипическая составляющая организационной культуры : дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2012. 145 с.

© Львов Д. В., 2017

ИСТОКИ РУССКОГО ФИЛОСОФСКОГО ДИСКУРСА ДЕТСТВА

В статье осмысляются истоки русского философского понимания детства. В русской культуре XI–XVII веков ещё не была сформирована сама философия как специфическая форма выражения мысли в её европейском понимании. Однако в рамках русского исторического времени существовал культурный контекст, явившийся основанием философского понимания детства и ребёнка, определяемый идеей наследования, сохранения и защиты Русской земли, аспектами закона и благодати византийского варианта христианства, имплицитным воздействием славянской мифологии на уклад русской жизни и формированием русского языка в качестве языка письменной культуры. В данном континууме русской мысли наряду с пониманием различных феноменов культуры и природы формировалось понимание феномена детства как периода в жизни человека, когда он нуждается в поучении и наставничестве, и понимание ребёнка как наследника, ответственного за судьбу русской земли.

Ключевые слова: Русь, христианство, детство, язык, культурная традиция.

Понимание феномена детства и ребёнка в русской философской традиции неизбежно требует обращения к истокам русской философии, так как осмысление детства напрямую связано с её формированием и становлением. Историко-философская традиция полагает начало русской философии «только в XIX веке, когда русское государство уже имело тысячелетнюю историю» [1, с. 5]. При этом выстраивая русский философский дискурс, Н. О. Лосский упоминает 988 год – принятие Русью христианства, переводы богословских трудов Иоанна Дамаскина, Дионисия Ареопагита с комментариями Максима Исповедника и попытку учёных русских людей продолжить византийскую традицию.

Упоминание об обращении к иноземным источникам и заимствованиям в «Истории русской философии» Н. О. Лосского указывает на непрояснённую процессу зарождения русской философской традиции и предполагает специальное изучение этого вопроса. Мы столкнулись с этим в связи с необходимостью конструирования русского философского дискурса детства, который ранее был представлен нами как философское понимание детства в художественной литературе или исключительно в контексте русской религиозной философии XIX–XX веков, что неизбежно обрекало на фрагментарность дискурс детства и непрояснённую генезиса его понимания.

Стремление преодолеть фрагментарность и сконструировать русскую философскую традицию понимания детства и ребёнка привело к выявлению форм философствования в средневековой Руси. При этом необходимо выделить две основные объективные причины, обусловившие выявление этих форм.

THE ORIGINS OF RUSSIAN PHILOSOPHICAL DISCOURSE OF CHILDHOOD

The origins of the Russian philosophical understanding of childhood are comprehended in the article. In the Russian culture of the XI–XVII centuries, philosophy was not yet formed as a specific form of thought expression in its European understanding. However, within the framework of Russian historical time, there was a cultural context that was the basis for the philosophical understanding of childhood and the child, determined by the idea of inheritance, preservation and protection of the Russian land, by aspects of the law and grace of the Byzantine version of Christianity, by the implicit influence of Slavic mythology on the way of Russian life and by the formation of the Russian language as language of written culture. In this continuum of Russian thought, along with an understanding of the various phenomena of culture and nature, an understanding of the phenomenon of childhood as a period in a person's life was formed, a period when he needs instruction and mentoring, and an understanding of the child as the heir responsible for the fate of the Russian land.

Keywords: Russia, Christianity, childhood, language, cultural tradition.

Во-первых, на Руси отсутствовала культурная традиция умозрительного философствования, подобная той, которая сформировалась в античной и средневековой европейской философии.

Во-вторых, на Руси смена культурной парадигмы с языческой на христианскую произошла в одночасье, без длительного предварительного освоения и осмысления христианской философии. Смена религии была обусловлена практическими задачами складывания русской государственности и потребовала изменения всего культурного уклада, актуализировав в формах философствования не столько мировоззренческую, сколько идеологическую функцию.

Начало русской философии принято относить к XVIII веку, когда русские просветители стали знакомиться с европейской философией, затем, уже в XIX веке, оформляются западничество и славянофильство. Русское Просвещение представлено как критикой социального устройства в трудах А. Н. Радищева и журналистике Н. И. Новикова, так и конструктивной деятельностью в области образования, (Ф. Прокопович, Н. И. Новиков, Н. Г. Курганов), науки (А. Д. Кантемир, М. И. Ломоносов), промышленности и экономики (В. Н. Татищев). При этом в трудах русских просветителей всегда было философское основание, определяющее их практическую деятельность.

Однако полагать, что это и есть начало оригинальной русской философии, включившей историософию, онтологию религии, гносеологию цельного знания, философскую антропологию, на наш взгляд, было бы не вполне верно. Русская философия, как и любая другая, возникает «на фоне мифа» [2, с. 11–25] и развивается как история идей,

актуальных для культуры, в недрах которой она зарождается, отражая и проясняя смыслы этой культуры. Однако к русскому славянскому мифу истории русской философии, как правило, не обращались и, отмечая различия русской и западной философии, не проясняли, как же всё-таки возникла собственно русская философия, каковы её истоки и развитие.

Могло возникнуть впечатление, что русская философия формировалась на основе безусловного заимствования идей и форм западной философии, что совершенно не объясняет ни её реального исторического формирования, ни тех вершин русской философской мысли, которых она достигла на рубеже XIX–XX веков. Творчество Н. Ф. Фёдорова, П. А. Флоренского, В. С. Соловьёва и целого ряда иных русских философов обогатило мировую философию своим пониманием мира и человека, во многом предвосхитив идеи западных философов.

Осмысление имплицитных тенденций развития контекста русской мысли было осуществлено Н. А. Бердяевым [3], который определил русскую идею в её глобальном ментальном, но не практическом выражении. Раскрывая ареалы смыслов русской идеи, Н. А. Бердяев не ставил задачи конструирования собственно её историко-философского дискурса, в связи с чем вопрос о первоначальных формах русского философствования в его труде не решается.

В то же время актуализация любой проблемы в истории русской философии требует прояснения понимания её начал. Не исключением являлась и проблема детства [4]. Приступив к исследованию феномена детства в историко-философской традиции, мы столкнулись с тем, что философское понимание детства в русской философии обнаруживается только в XIX веке, хотя и носит в это время вполне оригинальный и зрелый характер и включает в себя целый спектр аспектов. Понимание детства в русской философии не является заимствованием экспликаций темы детства из западного дискурса, в чём убеждает сопоставление темы детства в истории западной и русской философии. Поиск форм русского философствования, способствовавших имплицитному вызреванию идеи детства и ребёнка, потребовал обращения к памятникам русской словесной культуры XI–XVII веков, что позволило выявить развитие идеи детства и ребёнка в неспецифических формах философствования. Полагаем, что подход к исследованию данной частной проблемы имеет методологическое значение для исследования понимания и других феноменов, поскольку позволяет прояснить не только специфику понимания самого феномена, но в определённой степени проясняет и контекст развития этого понимания.

Обращение к идее детства и ребёнка в русской культуре XI–XVII веков показало, что русская культура действительно не знала философии как специфической формы выражения мысли в её европейском понимании, но культурный контекст, в котором рождались и вырабатывались формы русского философствования, в это время уже существовал. Этот контекст находился в становлении, поэтому можно обозначить его как континуум русской мысли, в котором наряду с пониманием различных феноменов культуры и природы формировалось и понимание феномена детства.

Определяя подходы к осмыслению феномена детства, мы акцентировали четыре позиции методологического инструментария: исследование феномена детства в фокусе его *дискурсивного единства*; *взаимодействие текста и контекста* дискурса в осмыслении темы детства; *образ и понятие* как формы осмысления сущности детства; выработку *терминологии* или *слов-понятий*, обозначающих детство и ребёнка. Данная методология позволяет выявить философское понимание детства в памятниках XI–XVII веков, которые ранее не рассматривались с позиций философии. Таким образом, формирование русского дискурса детства может быть рассмотрено в исторической парадигме от XI до XX века.

Обратимся к специфике русского исторического времени. Найти в истории русской культуры философский дискурс детства, соразмерный по полноте и развёрнутости древнегреческому и древнеримскому, не представляется возможным, поскольку в составе древнерусской культуры нет аналога античной греческой и римской философии. Само упоминание о Руси в письменных европейских источниках является достаточно поздним и восходит к IV веку н. э. Культура Руси дохристианского, а затем и христианского периодов складывалась в иных геополитических условиях, чем европейская культура, в своём особом пространственно-временном культурном континууме, не имевшем античного культурного основания.

Русская культура вырабатывала свой язык на основе праславянского языка, не имевшего развитой письменности. Будучи самобытной, русская культура дохристианской эпохи существовала на территории так называемого славянского квадрата, была по преимуществу оседлой, с достаточно развитым земледелием и ремёслами. Лесостепная зона Восточной Европы, умеренно континентальный климат, удалённость морей, необходимость защиты земли от набегов кочевников – всё это формировало особый культурный код, отличный от кода Средиземноморья как полисной Греции, так и имперского Рима. Чрезвычайно развитая и развернутая мифология славян бытовала преимущественно в устных формах, не требуя книги, как, например, мифология иудеев для своего сохранения потребовала переносного ковчега Завета. Славянская мифология многое определила в дальнейшем развитии русской культуры, но не стала очевидной ступенью, ведущей к рождению философии как специализированного знания, как это сложилось в античной Греции. Культура русского слова, литературного и философского, формировалась на основе взаимодействия исконных жанровых и лингвистических культурных форм с формами, свойственными иудейско-христианской традиции.

Библейская мифология Ветхого и Нового заветов, определявшая духовные основы новой христианской культурной парадигмы, была на Руси заимствованной, осваиваемой, проращиваемой и укореняющейся на русской славянской родоплеменной почве, а не на имперской, как в Риме. Она успешно проросла и укоренилась, но понадобилось несколько веков, чтобы появилась русская религиозная философия XIX–XX веков, вставшая как специализированная форма осмысления бытия и познания не просто вровень с европейской философией своего времени, но занявшая своё

особое место, представляя альтернативное европейскому рационализму миропонимание.

Квалификация историками русского философского дискурса как онтологического достаточно известна. Вопрос в том, как сформировалась подобная направленность русского философского дискурса. Ответ полагаем, следует искать в истоках и основаниях русской культуры.

Вполне определённо можно сказать, что отсутствие античного основания определило отличие русских форм философствования в XI–XVII веках от европейской философской мысли этого периода.

В русской культуре, как и во всякой иной культуре, стремящейся к сохранению и воспроизводству, тема детства поднимается с самых её древних оснований. Это очевидно при сопоставлении с европейской культурой, где античное основание оказалось значимым в её многовековом развитии. С одной стороны, оно было уникальным, поскольку отнюдь не каждая архаическая культура оставила в наследие потомкам философию, представлявшую не аспект религиозных верований, но вполне профессиональную светскую систему познания мира и человека.

С другой стороны, уникальная античная философия стала универсальным основанием развития философской европейской мысли, поскольку в ней в полной мере осуществилась диалектика оформления мифа в понятие. Миф – архетипическая основа философского, художественного и научного знания. На фоне мифа сформирована греческая философия, литература, изобразительное искусство. Миф – основа религиозного знания и веры, он включён в религиозное сознание, является компонентом религиозного комплекса, определяющим религиозное действие и религиозную организацию. Греческие мифологические сюжеты и мифологические персонажи явились предпонятиями, которые при длительном культурном использовании трансформировались в понятия. Так, богиня любви Афродита становится понятием – красоты, а Геракл, герой, совершающий подвиги, становится понятием силы. Аполлон воплощает искусство, Зевс – власть, Гефест – мастерство, Арес – войну. Будучи изначально системой развёрнутых религиозных представлений о мире, греческая мифология пережила уплотнение смыслов, выработала на их основе систему понятий, превратилась в операциональную мыслительную систему. Понятие позволило от чувственного познания мира сделать шаг к рациональному познанию через суждение и умозаключение, став удобной и необходимой основой интеллектуальных практик в античной греческой культуре.

Образование понятия из мифологического представления – процесс, потребовавший не одно тысячелетие. Культура Руси не пережила подобного процесса трансформации своей исконной мифологической системы в философскую систему в силу того, что исконная мифология с принятием христианства необходимо вытеснялась из культурного обихода. Следует подчеркнуть, что корпус русской и славянской в целом мифологии, собранный в России в XIX веке А. Н. Афанасьевым [5], оказался не менее мощным массивом, чем, например, корпус античной греческой мифологии. Более того, вполне возможно, что славянская мифология, учитывая племенное многообразие и численность славян, развёрнута и дифференциро-

вана в большей степени, чем античная. Во всяком случае, мифология славян пронизывала все аспекты их культурного пространства и времени, отражала все сферы социально-бытовой жизни. В этом смысле она была не в меньшей степени яркой и адекватной системой миропонимания, чем греческая или какая-либо иная мифология. Возможно, в ней не успела развиться оппозиция люди – боги, и наряду с пантеоном богов не успел сформироваться пантеон героев-людей. Славянские боги, действительно, не обладали человеческими качествами в той же мере, в какой это было свойственно олимпийцам, оставаясь воплощением сил природы. Однако, как и у греков, в многобожии славян просматривалась тенденция к выделению верховного божества.

Славянская мифология бытовала в устной форме, в отличие от греческой мифологии она не прошла литературную и философскую профессиональную обработку: её сюжеты не легли в основу театральных произведений, героического эпоса, философских диалогов. Она оставалась системой сакрализованных религиозных представлений, в ней не успела сформироваться профанная культурная оболочка: искусство, философия, зачатки науки, спорт. На всё это требовалось время. Трансформация мифологии как религиозной системы в светские системы миропонимания предполагает более длительный период интериоризации – сворачивания смыслов ситуаций, поступков, действий, сюжетов, повествований, характеров персонажей, историй в целом, с тем, чтобы смысл их, передаваемый изначально через повествование, превратился в смысл, передаваемый через понятие – категорию.

Дохристианская Русь не имела ни необходимого времени, ни необходимых условий и рычагов для столь раннего развития указанных культурных форм. К тому времени, когда правящая элита Руси осознала необходимость упрочения духовно-идеологических оснований государства, мировая культура уже располагала христианством как проверенным универсальным духовно-идеологическим основанием культурного и государственного строительства различных этносов. Константин Великий – первый христианский император Рима. Его Миланский эдикт 313 года уравнивал все религии в правах и подрывал роль древней языческой римской религии.

Опыт развития иных культур потребовал активного осмысления путей развития своей культуры. Отпала насущная необходимость в стяжании корпуса славянской мифологии, в её идеологической обработке, кодификации, цензуре, в её канонизации и катехизации. На Руси к X веку были вполне осознаны насущные интересы сохранения своей территории, земли Русской, государства, культуры и самих людей. Не надо было искать землю обетованную, текущую молоком и мёдом, или изгонять местные варварские племена с понравившихся территорий – земля была, её было достаточно, она кормила и нуждалась в возделывании, заботе, защите. А это требовало определённых изменений в сфере сознания.

Сознание русича менялось под воздействием слова. Через Слово был принят ветхозаветный закон и евангелическая благодать, что и определило состояние и развитие древнерусской словесной культуры XI–XVII веков.

Жанровые формы древнерусской литературы подчас наивны, всегда императивны и назидательны. Однако именно через них в сравнительно короткие исторические сроки осуществилось духовное освоение новой христианской культуры, ставшей основанием дальнейшего развития культуры русской, а затем и российской.

Казалось бы, в силу указанных обстоятельств нельзя не только сравнивать с позиций полноты и развёрнутости античный и средневековый европейский философские дискурсы детства с тем, как отразилось его понимание в русской культуре, но и поднимать вопрос о репрезентации детства и ребёнка в памятниках русской словесной культуры в XI–XVII веках. Тем не менее тема детства явно и имплицитно актуальна для любой культуры, следовательно, и в русских текстах данного исторического периода есть репрезентация философского смысла детства.

УДК 130.2

О. И. Николина
O. I. Nikolina

ТВОРЧЕСКИЙ АКТ В КОНТЕКСТЕ СИНТЕЗА ВЕРЫ И РАЗУМА

Русская философия в контексте синтеза веры и разума показывает альтернативу развития культуры. Творческий акт как определенный результат этого развития в русской культуре создает культуру и становится источником развития самости – это создающий творческий акт, в западной культуре основным становится тиражирующий творческий акт.

Ключевые слова: западная культура, русская культура, творческий акт, самость, синтез разума и сердца, отчуждение, антропный феномен.

В русской философии XIX–начала XX века ядром рассмотрения проблемы человека становится поиск целостности субъекта, самости. Синтез веры (сердца) и разума становится ключевой идеей в контексте данной проблемы. Б. П. Вышеславцев, размышляя о самости, настаивает, что она не может исключительно содержаться ни в разуме, ни в сердце, так как это было бы лишь частичным отражением человека, но самость взывает к цельности человека, понять ее без обращения к цельности невозможно [1, с. 226–227].

Одним из самых важных моментов развития самости становится творчество как этап восхождения человека, точнее, вторая ступень этого восхождения. Творчество – это процесс, результатом которого становятся два момента: творческий продукт и преобразование личности, развитие самости. Но творчество преобразует не только человека, но и культуру в целом. Мы можем утверждать, что развитие культуры происходит посредством творческих актов, другими словами, творческие акты создают культуру. Эти идеи получили развитие в работах И. А. Ильина, который акцентирует внимание на системе творческих актов: «Строение творческого акта, создающего культуру, должно быть пос-

1. Лосский Н. О. История русской философии. М.: Академический проект, 2007. 551 с.

2. Мамардашвили М. К. Философские чтения. СПб.: Азбука-классика, 2002. 832 с.

3. Бердяев Н. А. Русская идея. Харьков: Фолио; М.: ООО «Изд-во АСТ», 2002. 624 с.

4. Нефёдова Л. К. Философский смысл детства. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010. 204 с.

5. Афанасьев А. Поэтические воззрения славян на природу: в 3 т. М.: Индрик, 1994.

© Нефёдова Л. К., 2017

CREATIVE ACT IN THE CONTEXT OF THE SYNTHESIS OF FAITH AND REASON

Russian philosophy in the context of the synthesis of faith and reason shows an alternative to the development of culture. The creative act as a definite result of this development in Russian culture creates culture and becomes the source of the development of the self – it is creating creative act, in Western culture the main becomes the replicating creative act.

Keywords: Western culture, Russian culture, creative act, self, synthesis of reason and heart, alienation, anthropic phenomenon.

тигнуто до глубины и обновлено из самой глубины, и притом – во всех областях и духовных призваниях» [2, с. 385–386]. В развитии этой идеи мы утверждаем, что есть два типа творческих актов: один из них создает культуру, а второй – ее транслирует, т. е. есть создающий и тиражирующий творческие акты. Ключевым аспектом творчества в западной культуре становится тиражирование, особенно ярко это проявляется в современной западной культуре. Изначально в идее современного творчества заложена идея продажи продукта, созданного в результате творчества. Зачастую уникальная вещь, пользующаяся спросом, тиражируется, при этом стоимость копии намного меньше, чем оригинала, что порождает спрос. Так идея тиражирования закладывается в творческий процесс, и здесь мы говорим уже о культурном, а не творческом акте. Наиболее наглядно этот процесс представлен в современной культуре потребления. Здесь само понятие творчества подменяется креативностью, т. е. созданием с целью дальнейшей продажи и распространения. В русской философии, ориентированной на «сердце», ключевым становится не тиражирование, а сопереживание, не распространение для продажи, а воспитание самости.

Соединение сердца и рассудка есть сближение и слияние в гармонии двух культурных актов производства и воспроизводства. Творческий акт, создающий культуру, как это представлено в западной традиции, – это творческий акт производства, или клеточка экзистенции, а творческий акт, распространяющий культуру, становится клеточкой заботы, или воспроизводства культуры.

Происходит замена творчества на производство и экзистенцию. И здесь мы фиксируем новую, иную онтологию западной культуры. Во-первых, здесь «разрывается» общественное и индивидуальное. Во-вторых, результат творчества становится средством развития производства, а значит, изначальный мотив творчества подменяется, творчество, а точнее уже креативность, служит для увеличения прибыли. В замене распространения как воспитания на распространение как воспроизводство происходит замена личностного воспитания на отчужденное от самости тиражирование. Первое направлено на воспитание и заботу о личности, второе – на получение прибыли.

Таким образом, использование иных терминов в отношении творческого акта означает иной путь единого духовного акта в разных культурах, разный результат творчества, разные его мотивы и разные его последствия. Это не может не сказаться на разнице самого этого культурного акта.

Творческие акты в синтезе сердца и разума носят более глубокий и трансцендентный характер, они ориентированы на взаимодействие глубочайшего и совершеннейшего уровня самости и реальности. По мере кризиса веры масштаб этих актов уменьшается, и современному человеку остается только завидовать и восхищаться титанами Возрождения.

Еще одним важным моментом кризиса веры в западной культуре становится перемещение творческого акта внутрь индивидуальности, в самость. В традиционной культуре при существовании двух реальностей, трансцендентальная реальность становилась возможностью и условием развития самости. Творчество рождалось на противопоставлении трансцендентной реальности и действительности. Утрата веры приводит к перемещению подобного противопоставления как конфликта внутрь индивидуальности. Чем меньше остается веры, тем более «человечество творит свою культуру *неверным внутренним актом*, из состава которого исключены: *сердце, совесть и вера*, а сила созерцания – заподозрена, осмеяна и сведена к подчиненному, почти подавленному состоянию. Так, создаваемая культура есть *больная культура...*» [2, с. 391].

Ильин настаивает на том, что творческим актом западного образца творится не культура, а «дурная цивилизация», в основе которой лежит технический прогресс. Ильин называет мучительной жизнь в такой культуре, так как там естественным становится пренебрежение к сердцу, уходят такие качества, как доброта и сострадание, возникает отчуждение. С одной стороны, люди стыдятся добрых чувств, с другой стороны, как указывает Ж. Бодрийяр, рассуждая о таком типе культуры, возникает тоска по доброму отношению между людьми. В основе пренебрежения к сердцу лежит неправильное представление о творческом акте: он понимается сугубо материально, формально, количественно и технически; процветает мышление без сердца –

умное и изворотливое, оно умеет вчувствоваться в свой предмет, но лишено интуиции. Бессердечная воля является алчной и животной, успех для нее все, а цель оправдывает всякое средство.

В западной цивилизации меняется не только цель творческого акта, но и средства. Необходимый и основной элемент всякого творчества – воображение – в отрыве от сердца становится безответственной игрой. Меняется само понимание ответственности: господствует ответственность за поступки, или последующая ответственность, в то время как вера полагает предстоящую ответственность, в форме готовности к подвигу, предстоящему пути и выбору. Такая ответственность терпит и ждет своего мига предназначения, она сохраняет в себе достоинство и призвание. Она означает для человека дар к самоосвобождению. Она дисциплинирует человека изнутри, еще до акта творчества, сосредотачивает его и вдохновляет. Ориентация индивида на трансцендентную реальность как наличие в культуре идеала заставляет индивида в каждый момент существования, и прежде всего в творчестве, приближаться к этому идеалу.

Духовность человека заложена в самой его природе. Ильин и Вышеславцев обозначают это через категорию инстинкта и противопоставляют его западному варианту бессознательного. Инстинкт идет от естества человека, от его сердца, бессознательное, напротив, соотносимо с разумом. Бессознательное, культивируемое в западной культуре, формируется антикультурным и низким. Но сам по себе инстинкт человека духовен, как и вся его природа. «Где-то в глубине человеческого бессознательного находится то «Священное место», где дремлет первоначальное духовное естество инстинкта» [2, с. 411]. Этот инстинкт полон естественной чистоты и доверчивости, в нем уже сокрыта таинственная целесообразность, которая явлена во всей природе, она позволяет уже ребенку видеть совершенство природы, чувствовать страдание другого, хотеть добра и стыдиться зла. «Дух есть высшее естество инстинкта, а инстинкт есть элементарная, но органически целесообразная сила самого духа» [2, с. 415].

Западный человек находится в состоянии расколотости, это несчастный человек, у него не хватает внутреннего органа, чтобы чувствовать счастье, чтобы быть счастливым, не хватает сердца. Ильин называет этот орган гармонией. Человек, получающий эту гармонию и ощущающий целостность самости, чувствует счастье и «идет к нему».

Антропный феномен становится творческим актом западной культуры, способом, каким в ней создается новое содержание и смысл. Антропный феномен понимается нами как способность человека создавать новую реальность. Антропный феномен полагает самость как первичное единство мысли, действия и переживания, он через экстаз формирует новую субъективность. На Западе антропный феномен реализуется в поиске подлинного, неотчужденного бытия человека в алгоритме развития современной западной культуры, через формирование особенного типа индивидуальности. Алгоритм поиска подлинного бытия в западной культуре заключается в том, чтобы внутри самого человека, в перерождении его внутренних сил найти источник творчества и преобразования. В рамках западной культуры антропный

феномен становится альтернативой отчужденному варианту творчества (креативности). В русской культуре творческий акт опирается на силу веры.

Этот акт спорадичен и редок, большая часть людей (их число по мере развития западной культуры все увеличивается) не верит и не творит, а живет в комфорте, для обеспечения которого в западной культуре существует акт не творчества, а тиражирования, или воспроизводства этой культуры. В этом тиражировании раз созданный акт используется для других людей. В русской же культуре есть стремление приобщить каждого к этому акту, есть стремление создать общество, в котором каждый способен на такой акт, который выражен или в создании нового содержания, или подвига ради веры, или ради Родины.

Итак, принципиальная разница между антропным феноменом и видением сердца в русской культуре, заключается в том, что творческий акт в западной культуре закрыт в тайниках самости индивидуального существования, а в русской – порождает трансцендентной реальностью, т. е. он дан человеку извне или есть внутри него как существование совершенного.

В подобном ключе рассуждает Б. П. Вышеславцев о творчестве. Он анализирует противопоставление западного и русского культурных начал, используя понятие сублимации. Сублимация для русского мыслителя означает пробуждение потенциала и природы низшего через напряженное противопоставление ему высшего, трансцендентного. Истинная любовь делает поэтом, творцом. Иерархически же низшее стремление входит в высшее, как законы механизма и химизма входят в организм. «Оно своеобразно преобразуется и облагораживается, не переставая все же быть самим собою. Вот смысл истинной сублимации» [3, с. 113]. Его трактовка сублимации отличается от фрейдистской, которая, скорее, представляет собой не открытие, а сокрытие самости. Истинные желания, идущие от сердца, подменяются иными, разрешенными в западной культуре, узаконенными, навязанными разуму. Человек «отрывается» от своего естества, лишается целостности. И парадокс в том, что истинными желаниями в западной культуре полагаются желания низменные, разрушительные, в русской же – истинным является стремление к возвышенному. Отметим здесь, что, по мнению Вышеславцева, возвышенное предполагает своим финалом развертывание трагизма: приходит к соотношению любви и смерти. Этот элемент трагизма отражает соединение феноменов любви и смерти в возвышенном, так что единение самости и преобразования низшего обрамляется трагедией личной жизни.

В целом западную культуру русские мыслители называют культурой души. Лишенная духа, она становится злой, делает стремление к высшему позорным, человек в ней утрачивает подлинность и естественную стыдливость. Культуру же альтернативную, к которой они призывают, они называют культурой духа. Культура духа имеет иную структуру духовного акта, которая раскрывается в работе С. З. Гончарова (как обобщение концепции И. А. Ильина), где дана архитектура духовного акта [4, с. 67]. Здесь цельное знание (истина как корень мышления, добро как потенциал воли и красота как способ воображения) порождает соединяющую их любовь как стремление к совершенству.

Этим дух выходит через веру к самосовершенствованию вначале земному, а потом божиему.

Внутри себя дух является тем же, что и душа, но он преобразует душу к совершенству, чем ее возвышает. Вовне дух есть новый ген социальности и творения культуры, начало творческого и художественного развития человека в подлинно разумное существо. Созерцание сердца предполагает не противопоставление его разуму, а преобразование разума. Так сердце показывает путь от души к духу. Это антропный феномен, выходящий из индивидуальности в соборность, и единый акт творения, соединяющий производство и воспроизводство культуры.

Итак, противопоставление высшего (красоты, возвышенного и целесообразного) и низшего, формируемого в культуре, как это рассматривает русская философская традиция, переносится внутрь индивидуальности. В этом противопоставлении происходит перерождение низшего, которое выступает не как подавляемое и запретное, а как уже содержащее потенциально высшее.

В итоге получается разное соотношение двух клеток культурного бытия. Есть клеточка экзистенциальная – производства или порождения культуры, она в западной традиции помещается внутрь индивидуальности, и самость становится едва ли не единственным ее прибежищем. Эта клеточка имеет структуру антропного феномена. Поэтому его выявление в западной философии есть рефлексия того, как культура создается. Можно сказать, что экзистенциальная клеточка культуры есть всеобщее производства, она аналогична труду в системе воспроизводства капитала К. Маркса. По мере развертывания воспроизводства в западной культуре происходит уменьшение масштаба творчества.

Ей противостоит клеточка заботы – воспроизводства или тиражирования и распространения культуры, которая ставит задачей повышение благосостояния и комфорта, побочным эффектом ее действия оказывается подавление творческого начала в человеке. Эта клеточка в системе капиталистического воспроизводства К. Маркса эквивалентна обмену. Это культурный акт, как он дан в своей всеобщности, максимальном распространении.

Русская философская традиция ищет иного типа заботы, которая бы не уничтожала бытие экзистенции, а поощряла, поддерживала и развивала. При этом антропный феномен в русской культуре меньше опирается на индивидуальность и больше на трансцендентные составляющие самой культуры воспроизводства. А таковые полагаются в форме видящего сердца, реальности возвышенного. Они могут существовать не только в религиозной форме, но в русской традиции они связываются с религиозным соприкосновением, с христианской традицией, и особенно ярко эта традиция, по мнению многих русских мыслителей, дана в творениях восточных отцов церкви.

Отметим, что такое выделение клеточек культурного акта показывает, что средневековая культура Западной Европы, эпохи Возрождения, а также более поздние отдельные течения европейской культуры, например романтизм, продолжают тяготеть к такому соотношению двух актов. Но в целом западная культура движется к такому бытию человека, когда акты воспроизводства подавляют

акты производства. Нарастание разделения актов производства и воспроизводства культуры приводит к падению присутствия и возникновению отчужденных форм антропного феномена.

Итак, в западной культуре происходит разделение акта творчества и акта тиражирования. Это ведет к вытеснению акта творчества (и производства) внутрь индивидуальности. Антропный феномен как единство мысли, действия и переживания и экзистика этого единства как источник творчества оказываются замкнутыми в индивидуальности и ее сознании. Это отражает место и роль антропного феномена в западной культуре. В культуре, помимо производства как творческого культурного акта, есть акт распространения или воспроизводства самой культуры и ее достижений. Эту роль в капиталистическом обществе играет операция обмена. Она порождает стимул к труду в виде прибыли. В то же время она приводит к отчуждению антропных феноменов. Доминирование акта воспроизводства культуры в форме тиражирования вытесняет из нее

творческий акт как производство нового. Это вытеснение, с одной стороны, порождает самость внутри индивидуальности, с другой – приводит к падению присутствия экзистенции в мире.

1. Вышеславцев Б. П. Вечное в русской философии // Вышеславцев Б. П. Этика преображенного эроса. М. : Республика, 1994. С. 154–325.

2. Ильин И. А. Путь к очевидности // Ильин И. А. Сочинения : в 10 т. М. : Русская книга, 1994. Т. 3. С. 381–561.

3. Вышеславцев Б. П. Этика преображенного эроса // Вышеславцев Б. П. Этика преображенного эроса. М. : Республика, 1994. С. 14–154.

4. Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление. Ч. 3. Аксиология мышления. Екатеринбург : РГППУ, 2011. 609 с.

© Николина О. И., 2017

УДК 316.347

Т. М. Овчинникова

T. M. Ovchinnikova

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ*

TRANSFORMATION OF ETHNIC IDENTITY IN CONDITIONS OF POLIETARY EDUCATION ENVIRONMENT*

Статья посвящена проблеме формирования этнической идентичности в подростковом и юношеском возрасте. Описывается структура этнической идентичности. Устанавливается соответствие между направленностью, выраженностью этнической идентичности и возможной стратегией поведения в конфликте. Особое внимание уделяется субъективным причинам возникновения межэтнических конфликтов в образовательном пространстве, к которым автор относит трансформацию этнической идентичности участников образовательного процесса.

Ключевые слова: этнос, этническая идентичность, межэтническое взаимодействие, межэтнические конфликты, причины межэтнических конфликтов, гиподентичность, гиперидентичность.

The article is devoted to the problem of the formation of ethnic identity in teenage and adolescent years. The structure of ethnic identity is described. A correspondence between the orientation, the degree of ethnic identity and the possible strategy of behavior in the conflict is established. Particular attention is paid to the subjective reasons for the emergence of interethnic conflicts in the educational space, to which the author refers the transformation of the ethnic identity of participants of educational process.

Keywords: ethnos, ethnic identity, interethnic interaction, interethnic conflicts, reasons of interethnic conflicts, hypoidentity, hyperidentity.

Многообразие причин любых конфликтов может быть сведено к двум группам: причины объективные (ресурсные) и причины субъективные (зависящие от особенностей конфликтующих субъектов). Е. Л. Трофимова проанализировала потенциалы конфликтности на основе межэтнического фактора и разделила их на социальные, психологические и социально-психологические [1, с. 42–66]. В сущности, эти

потенциалы, а также «угрозы», которые они в себе несут [2, с. 95–97], и являются причинами возникновения межэтнических конфликтов. Традиционно к объективным причинам относят неблагоприятную социально-экономическую обстановку в стране (регионе) и, как следствие, снижение уровня жизни населения. Поскольку образовательная среда является частью социокультурного пространства, на нее,

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Отделение гуманитарных и общественных наук), проект № 16-13-55003.

* The research has been carried out with the financial support provided by RFBR (Department of Humanities and Social Sciences), project No. 16-13-55003.

безусловно, влияют негативные тенденции в экономике. Однако, на наш взгляд, прямой зависимости уровня межэтнической напряженности от того, насколько благополучен регион в экономическом отношении, нет. К объективным причинам возникновения межэтнических конфликтов в образовательной среде мы относим:

- преобладание «титულიного» этноса в образовательных организациях региона;
- увеличение количества детей трудовых мигрантов в образовательной среде;
- недостатки в организации учебно-воспитательного процесса, вследствие которых отдельным этническим группам сложно реализовать свои потребности, склонности и способности, «сохранить престиж и статус этноса» [2, с. 93].

Очевидно, устранить первые две из указанных причин или повлиять на них мы не можем. Вместе с тем целенаправленное создание условий, позволяющих субъектам образовательного процесса как можно раньше принять этнокультурные ценности своего и других народов и приобрести опыт позитивного межэтнического взаимодействия, позволит им быстрее и успешнее адаптироваться в среде со смешанным этническим составом, что, безусловно, снижает вероятность возникновения межэтнической напряженности и, как следствие, конфликтности.

На наш взгляд, более значимыми угрозами стабильности в сфере межэтнических отношений являются субъективные потенциалы межэтнической конфликтности, которые, в отличие от объективных, далеко не всегда проявляют себя явно, но при определенных условиях быстро «воспламеняются» и приводят к реальным противоречиям и конфликтным действиям. К субъективным причинам возникновения межэтнических конфликтов в образовательной среде можно отнести: особенности темперамента, характера, эмоциональной сферы, специфику коммуникативной культуры представителей различных этносов, особенности семейного воспитания (безотносительно к этнической принадлежности) в части уважения к межнациональным различиям, наличие этнических стереотипов, особенности этнической идентичности участников образовательного процесса. Остановимся подробнее на последней из указанных причин.

Термин «идентичность» употребляется для обозначения механизмов, позволяющих индивиду выделить себя из окружающего мира, овладеть различными видами социальной деятельности, принять для себя те или иные социальные роли и соответствующие им поведенческие установки, усвоить принятые в обществе нормы и ценности. Понимание человеком себя, приобретение им внутреннего ощущения единства предполагает установление им как своего отличия от других людей, так и своего сходства с ними в соответствии с признаками, характеризующими его идентичность. В понятие идентичности, помимо субъективно осознаваемых индивидуальности, тождественности, солидарности и включенности, входит и объективный фактор – «подтверждение другими людьми целостности личности и ее принадлежности к объективно разделяемой картине мира» [3, с. 950]. Рассогласованность этих двух факторов порождает неблагоприятный сценарий самоидентификации, результатом которого является неопределенное, «размытое» пред-

ставление о существовании собственного «Я» и его сущностном содержании.

Этническая идентичность – это разновидность социальной идентичности, являющаяся результатом процесса самоопределения индивида в социокультурном пространстве и характеризующаяся осознанием своей принадлежности к определенной этнической общности, а также пониманием, оценением и переживанием своего членства в ней. При этом понятия этнической идентичности и этничности не тождественны друг другу. Если этничность предполагает определение этнической принадлежности по объективным признакам (этнической принадлежности родителей, месту рождения, языку, культуре), то этническая идентичность является результатом когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса и обособления от других этнических групп. Этническая идентичность – «это переживание своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других» [4, с. 131]. Традиционно признаками сформировавшейся этнической идентичности считают владение родным языком, наличие определенных мировоззренческих установок, освоение духовной культуры этноса (научных знаний, верований, норм нравственности, художественных и эстетических достижений), общность психического склада; следование национальным традициям, привычкам, обрядам, праздникам; осознание своей связи с культурой этноса, готовность действовать в его интересах.

При этом этническая идентичность может не совпадать с декларируемой идентичностью (самоназванием). Такое несовпадение существует тогда, когда человек, будучи членом этноса по рождению, причисляет себя к той или иной этнической общности и усваивает ее материальную и духовную культуру. Таким образом, сущностное проявление этнической идентичности возможно при условии обладания не только формальной, внешней идентичностью, но и адекватного осознания своей идентичности на основе глубокой связи с культурой своего этноса.

Этническая идентичность – это сложное многоуровневое образование, в структуре которого традиционно выделяют ряд компонентов, прежде всего когнитивный и аффективный. Первый проявляется в знаниях, представлениях об особенностях своей этнической группы (этнической осведомленности) и осознании себя ее членом, второй – в чувстве принадлежности к определенной этнической группе, отношении к членству в ней. Однако для того, чтобы у индивида сформировалась система этнодифференцирующих признаков (представлений о национальной культуре и национальных ценностях, отношении к религии, национальный характер и др.), он должен быть помещен в конкретную, объективно данную среду, обусловленную множеством исторических и социальных факторов. И лишь тогда он сознательно или неосознанно сможет реализовать свободу (или необходимость) формирования той или иной этнической идентичности. Таким образом, когнитивный компонент может быть реализован лишь на основе онтологического (бытийного). Рожденный в определенной «системе координат» (или перемещенный в нее) ребенок в процессе социализации приобретает знания о своей этнической общности, о ее истории, обычаях и ценностях, принятых в ней, образе

жизни, религиозных и этических нормах, на основе которых формируется его мировоззрение, система ценностей, стереотипы поведения. Эти знания позволяют взрослому субъекту не только различать «своих» и «чужих», но и познавать мир в целом. Таким образом, когнитивный компонент этнической идентичности обуславливает познание, критическое осмысление и оценку окружающей индивидуальности с позиций этнического сознания.

Идентификация с этносом – это не просто приобретение этнодифференцирующих признаков, но и возникающие на основе когнитивного компонента этнические чувства, опирающиеся на глубокие эмоциональные связи с этнической общностью и моральные обязательства по отношению к ней [5]. Гамма этих чувств широка: от удовлетворенности, вызванной принадлежностью к этнической группе, до разочарования и отрицания самого факта такой принадлежности. Таким образом, аффективный компонент этнической идентичности может проявляться как в позитивных, так и в негативных чувствах и оценках по отношению к собственной этнической идентичности.

Некоторые авторы выделяют поведенческий компонент этнической идентичности, понимая его как реальный механизм не только осознания, но и проявления себя членом определенной группы, «построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях» [6, с. 296]. Однако Т. Г. Стефаненко считает, что это ведет к неоправданному расширению объема понятия этнической идентичности: «...до сих пор под вопросом остается наличие устойчивой связи между тем, кем себя человек считает и как он действует в реальной жизни, т. е. между этнической самоидентификацией и этнической вовлеченностью» [4, с. 132]. По мнению данного автора, правомерно говорить не о поведенческом компоненте этнической идентичности, а лишь о готовности к коллективным формам деятельности, которая не всегда реализуется в действиях. В этой связи Т. Г. Стефаненко говорит об аттитюдах, в которых находит свое отражение аффективный компонент этнической идентичности. Позитивные аттитюды включают удовлетворенность членством в этнической общности, желание принадлежать ей; негативные – в отрицании собственной этнической идентичности, предпочтении других групп в качестве референтных.

На наш взгляд, структура этнической идентичности не должна ограничиваться онтологическим, когнитивным и аффективным компонентом, поскольку социализация человека невозможна без взаимодействия с другими членами общества. Взаимодействие же предполагает аффективно-когнитивные реакции субъектов на действия друг друга, в том числе основанные на усвоенных нормах, ценностях, традициях своей этнической группы. Зрелая идентичность или ее отсутствие неизбежно будет влиять (на рациональном или иррациональном уровне) на поведение индивида в ситуациях взаимодействия, не обязательно «этноконтактных». На наш взгляд, готовность к действию, достигнув «критической массы», в определенной ситуации неизбежно приведет к нему. Возникновение позитивных или негативных аттитюдов по поводу принадлежности к той или иной этнической группе как устойчивых реакций на действия других людей является свидетельством того, что этническая

идентичность сформирована. Более того, даже при наличии в образовательной организации представителей различных этнических групп, взаимодействующих друг с другом (возможно, и вовлеченных в ситуацию конфликта), этноконтактная ситуация вообще может и не возникнуть. Поскольку необходимым условием ее возникновения является наличие как минимум двух групповых позиций, «каждая из которых имеет собственную социокультурную базу и исторический опыт» [5]. Таким образом, субъектно-деятельностный (поведенческий) компонент этнической идентичности может быть определен как проявление индивидом себя в качестве члена этнической группы в межличностном общении и взаимодействии с другими людьми.

Итак, этническая идентичность формируется как в результате развития индивидуального и общественного сознания, отождествления личности и общества со своим историческим прошлым, настоящим и будущим, так и на неосознаваемом, архетипическом уровне. Ее структура включает в себя онтологический, когнитивный (гносеологический), аффективный (эмоционально-ценностный) и поведенческий (субъектно-деятельностный) компоненты, которые при условии их единства и тесной взаимосвязи обеспечивают устойчивость этнической идентичности.

В соответствии с моделью двух измерений этнической идентичности выделяют: моноэтническую идентичность со своей этнической группой, бизтническую идентичность, моноэтническую идентичность с чужой этнической группой, маргинальную этническую идентичность [4, с. 148].

Моноэтническая идентичность со своей этнической общностью может развиваться как по типу нормы, предполагающей сочетание позитивного образа собственной этнической группы с позитивным отношением к другим этническим группам (позитивная идентичность), так и по типу гиперидентичности (в форме этноэгоизма, этноизоляционизма или национального фанатизма [5]). Гиперидентичность сопровождается враждебными стереотипами в отношении представителей других этнических групп, уклонением от общения и взаимодействия с ними, нетерпимостью, т. е. этнической интолерантностью. Рассматривая проблему профилактики межэтнической напряженности в молодежной среде, С. Н. Толстикова называет такие личностные характеристики интолерантных студентов, как категоричность в оценке других и неумение прощать; стремление перевоспитать партнера и нежелание приспособиться к нему; низкий уровень эмпатии; затруднения в установлении контактов с людьми; отсутствие не только стремления понять другого, но и желания быть понятым им [7, с. 100–101]. В процессе исследования у интолерантных студентов были выявлены «конфликтность; пренебрежение социальными нормами и ценностями; неустойчивость настроения, обидчивость, злопамятность; общение, характеризующееся проявлением эгоцентризма; требование согласия с собственной позицией другим при полном игнорировании проблем другого; наличием ригидных, авторитарных установок, неуважением к чужой точке зрения; низкий уровень ориентации на равноправное общение, на коммуникативное сотрудничество, совместное творчество» [7, с. 100–101]. Если для индивидов с позитивной этнической идентичностью высока

вероятность содействия как одного из видов межэтнического взаимодействия, высшей формой которого выступает сотрудничество (по В. Г. Крысько) [8], то при наличии хотя бы у одного из них гиперидентичности возрастает вероятность воздействия и противодействия, проявлениями которых могут быть принуждение и манипулирование. Представителям доминирующей этнической группы с выраженной гиперидентичностью скорее будет свойственно стремление к «одностороннему, однонаправленному» влиянию на представителей других этнических групп, а сам факт иноэтничности может стать поводом для конфликта с предметом, далеким от межэтнических отношений [8]. По данным исследования, проведенного С. Д. Бакулиной в 2006 г., даже при общности культуры представителей славянских этносов, «возникает интолерантное отношение к «своим», становящимися «чужими» в статусе переселенцев, несмотря на этническое родство» [9, с. 90]. В отношении же представителей неславянских национальностей гиперидентичность выражается в «противопоставлении «мы» – «славяне» и «они» – «неславяне», которые есть угроза «нашему» спокойствию» [9, с. 91].

Противодействие как тип межэтнического взаимодействия наблюдается в том случае, когда представители этноса «встречаются с чем-то новым, необычным, нетрадиционным, в частности с непривычным складом мышления, иными нравами и порядками, альтернативными взглядами» [8]. Особенно это характерно для детей мигрантов, зачастую ведущих себя агрессивно и неадекватно в новом коллективе. Как отмечает А. Ю. Коновалов, попадая в новую культуру, ребенок не может легко отбросить «много раз выручавшие его формы решения конфликтов и быстро освоить новые» [10, с. 28]. При любом типе этнической идентичности недостаточное владение чужим языком, неумение «считать» невербальные признаки неудовольствия окружающих, непонимание групповых норм объективно и ожидаемо вызывает реакцию противодействия. Эта реакция усиливается, если подросток с гиперболизированной идентичностью, ориентированной на свою этническую группу, в силу различных обстоятельств вынужден выстраивать отношения с представителями других этнических групп. Даже незначительные разногласия с «недружественным окружением» (а он его видит именно таким) могут перерасти в непримиримые и враждебные отношения.

Итак, если в образовательной организации в целом или в отдельных классовых коллективах наблюдается высокий уровень гиперболизированной идентичности, то можно сделать вывод о высокой вероятности возникновения конфликтов «с межэтническим контекстом». На наш взгляд, интерес представляет выделение уровней «нагруженности» конфликта таким контекстом (А. Ю. Коновалов). На первом уровне в «обычном» (бытовом) конфликте стороны используют национальные признаки, чтобы «уколоть» или оскорбить друг друга [10, с. 23]. На втором уровне участник конфликта выступает от лица своей этнической группы против другой группы, чьего представителя он видит в своем противнике. На третьем уровне участникам конфликта (одному или нескольким) ориентация на этническую группу, к которой они себя относят, предписывает поведение и реакцию на конфликт с представителем другой национальности [10,

с. 24–26]. Однако ни на одном из описанных уровней не представлен межэтнический конфликт в строгом смысле этого слова. Предмет «вызревающего» конфликта может быть весьма далеким от противоречий, связанных с самоидентификацией, мировосприятием, пониманием характера включенности в окружающую действительность своей и других этнических общностей. Вместе с тем сам факт иноэтничности, как и любой другой «неодинаковости», – это сильный конфликтоген, который при неблагоприятных условиях может стать поводом к началу открытого конфликтного взаимодействия. Этнический фактор способствует и эскалации конфликта, поскольку в условиях конфликтного взаимодействия включаются механизмы социально-психологической защиты в виде процессов внутригрупповой сплоченности и внутригруппового фаворитизма. Таким образом, конфликт, поначалу не являющийся межэтническим, вполне может стать таковым. Кроме того, трансформация идентичности по типу гиперболизирования может стать причиной не только конфликтов «свой – чужой», она негативно влияет и на отношения индивида со своей этнической группой. Как отмечал К. Левин, «если человек всегда поступает только как представитель какой-то одной определенной группы, это, как правило, свидетельствует о своего рода личностном дисбалансе, поскольку человек попросту неспособен к естественным и спонтанным реакциям на актуальную ситуацию. Он слишком сильно ощущает свою принадлежность к конкретной группе, и это является показателем дисфункциональности его отношения к этой группе» (цит. по: [4, с. 149]).

Выше мы отмечали, что преобладание «титульного» этноса и увеличение при этом количества детей трудовых мигрантов в образовательных организациях региона являются объективными причинами возникновения если и не межэтнических конфликтов, то конфликтов «с межэтническим контекстом». Однако далеко не всегда у детей мигрантов сформирована моноидентичность со своей этнической группой, да еще и по типу гиперболизирования. Чужая группа может оцениваться как группа престижная, имеющая более высокий социальный статус, чем своя. В процессе самоидентификации субъект может испытывать сознательное или неосознанное желание отождествить себя с ней. Конечным результатом такой идентификации является полная ассимиляция, – принятие традиций, ценностей, норм, языка этой группы, вплоть до полного растворения в ней. В этом случае мы будем иметь моноэтническую идентичность с чужой этнической группой, которая также может развиваться по типу нормы или гиперидентичности. Однако самоотождествление личности с референтной для нее группой может не совпадать с тем, как группа воспринимает личность: «свой» или «чужой», а представления о собственном своеобразии и об отличии от «других» могут не соответствовать действительности. Группа может не принять молодого человека как «своего». Депривация же притязаний на признание со стороны сверстников, в том числе на внутриэтническом и межэтническом уровнях, может привести к развитию у него «ложной идентичности» [3, с. 951] – чувства принадлежности и тождества без подлинной принадлежности, и, как следствие, пассивности, неуверенности в себе, конформности, агрессивности, конфликтности.

Все же в полиэтничной среде дети и подростки имеют больше вариантов выбора, чем полная идентификация только с одной этнической группой. Идентификация с двумя группами, не обязательно равнозначная, приводит к формированию биетнической идентичности. Она наиболее благоприятна для представителей группы меньшинства в полиэтничном обществе, так как «позволяет органично сочетать разные ракурсы восприятия мира, овладевать богатствами еще одной культуры без ущерба для ценностей собственной» [4, с. 150]. Но, несмотря на то, что «дети с биетнической ориентацией имеют большую свободу когнитивных стилей, большую степень адаптивности и креативности» [4, с. 150], они не застрахованы от того, что их может не принять в качестве «своих» ни одна из этих групп.

При реализации последнего сценария формирования этнической идентичности индивид, испытывая трудности однозначного определения своей принадлежности к той или иной этнической общности, «переживает чувство разрыва, нахождения на стыке, на границе между культурами при отсутствии ощущения какой бы то ни было принадлежности к ним» [3, с. 953]. В этом случае мы имеем маргинальную идентичность, которая, вероятнее всего, будет складываться по типу гипоидентичности (этнонигилизма). Гипоидентичность, как и гиперидентичность, является отклонением от нормы и активизирует деструктивные стратегии поведения в межличностном взаимодействии. Этнонигилистические тенденции отражают нежелание поддерживать этнокультурные ценности, проявляются в ощущении неполноценности, ущемленности, стыда за представителей своего этноса, негативизма по отношению к ним. Отрицание как один из общих защитных механизмов при этом типе идентичности может активизировать общую агрессивность [5].

Безусловно, каждый из описанных типов этнической идентичности имеет множество проявлений, соответствие между направленностью на свою или чужую группу и степенью проявления идентичности (гипо-, гиперидентичность, норма) не является однозначным и изначально заданным, нет прямой зависимости между типом идентичности и ожидаемым видом межэтнического взаимодействия (содействие, воздействие, противодействие). И все же утверждение о том, что чем раньше обнаружена проблемная ситуация социального взаимодействия, тем меньше усилий необходимо приложить для ее эффективного решения, можно считать аксиомой современной конфликтологии. Для раннего предупреждения конфликтов необходимо прогнозирование – обоснованное предположение о возможности их возникновения и развития. Любое прогнозирование начинается

с выявления «симптомов», которые в своей совокупности не дают основания сделать определенные выводы, но настораживают и побуждают к активности по поиску дополнительной информации. В случае прогноза межэтнической напряженности и, как следствие, конфликтности одним из таких симптомов является показатель трансформации этнической идентичности у обучающихся.

1. Трофимова Е. Л. Особенности потенциалов межэтнической конфликтности в юношеском возрасте и их коррекция : дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2002. 216 с.

2. Иванова Е. А. Потенциалы межэтнической конфликтности в Иркутской области и пути их предупреждения // Этнопсихология и практическая психология формирования межкультурной компетенции: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. д-ра психол. наук, проф. А. Д. Карнышева. Иркутск : Изд-во «Репроцентр А1», 2013. С. 93–99.

3. Керимов М. М. Этническая идентичность как одна из разновидностей коллективной идентичности // Молодой ученый. 2016. № 2 (106). С. 950–953.

4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учеб. для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М. : Аспект Пресс, 2009. 368 с.

5. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. URL: http://nashaucheba.ru/v38295/солдатова_г.у._психология_межэтнической_напряженности (дата обращения 15.09.2017).

6. Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90 годов / А. Р. Аклаев, Л. М. Дробижина, В. В. Коротеева, Г. У. Солдатова ; отв. ред.: Л. М. Дробижина. М. : Мысль, 1996. 382 с.

7. Толстикова С. Н. Межэтнические конфликты и их профилактика в студенческой среде // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. 2012. № 2. С. 95–102.

8. Крысько В. Г. Этническая психология. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/krusko/02.php (дата обращения 15.09.2017).

9. Бакулина С. Д. Формирование этнического самосознания как фактор развития толерантности в полиэтничном Омском регионе // Гуманитарные исследования. Вып. 11. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2006. С. 88–92.

10. Коновалов А. Ю. Работа медиатора службы примирения с конфликтом с межэтническим контекстом // Школьные службы примирения в регионах России. Профилактика межэтнических конфликтов. М. : Юрист, 2014. С. 19–34.

© Овчинникова Т. М., 2017

УСЛОЖНЕНИЕ И УПРОЩЕНИЕ В КУЛЬТУРЕ

В статье рассматривается диалектическая связь процессов усложнения и упрощения в культуре. Простота и сложность культуры относительны. Культура может обладать высокой сложностью культурной специализации, но низким уровнем системной сложности, быть в «плёну» собственной специализации. Рост социокультурной сложности не может быть описан как линейный, однонаправленный процесс. В культуре неизбежно присутствуют моменты возвращения и упрощения. Процессы как усложнения культуры, так и её упрощения могут оцениваться как «губительная деградация». Рост «цветущей» сложности в одних сферах культуры и общества сопровождается губительным упрощением в других. «Благотворное» упрощение, в свою очередь, может стимулировать культурное многообразие.

Ключевые слова: культура, прогресс, регресс, упрощение, усложнение.

Разнообразие является условием развития как природы, так и культуры. Возможно, что в культуре, подобно природе, также проходит отбор и совершенствование наиболее значимых культурных форм, а также «отмирание» отживших культурных практик. Будь культуры однообразными, монотонными, лишёнными различий, тождественными своим первоначальным состояниям, то вряд ли можно было бы говорить о современной цивилизации. Многообразие культур справедливо связывается не только с различиями в материальной и духовной культуре, но и с уровнем их сложности. Вся человеческая история наглядно демонстрирует нам возрастание и последующее разрастание самых разнообразных видов культурной сложности. От первобытного общества до античного полиса, от родоплеменного строя к раннефеодальному, от традиционного общества к постиндустриальному – всё это примеры социокультурного усложнения.

Человечество во все времена сталкивалось со сложностью в самых разнообразных формах. Переживание сложности предшествует сознательному принятию индивидом каких-либо теоретических установок. Так, первобытное сознание «раздваивает», усложняет действительность через переживание в вещах «иного». Это «иное», с одной стороны, имеет объективное основание, а с другой – существует идеально. «Иное» не представляет собой теоретический концепт, вместе с тем оно психологически и онтологически усложняет бытие человека, требует от человека учитывать то, что выходит за границы его непосредственного восприятия. К примеру, в верованиях народов Полинезии такого рода «иное» представлено в виде «мана» – сверхъестественной силы, незримо присущей всему окружающему.

В настоящее время сложность становится не только фактором социокультурных трансформаций, но и вполне самостоятельным социокультурным феноменом. Современ-

COMPLICATION OF SIMPLIFICATION AND CULTURE

The article deals with the dialectical interrelation between the processes of complication and simplification in culture. Simplicity and complexity of culture are relative. Culture can have a high complexity of cultural specialization, but a low level of system complexity, can be in the “captivity” of its own specialization. The growth of socio-cultural complexity cannot be described as a linear, unidirectional process. In culture, the moments of return and simplification are inevitably presented. The processes of both the complication of culture and its simplification can be assessed as “disastrous degradation”. The growth of “blooming” complexity in some spheres of culture and society is accompanied by disastrous simplification in others. “Beneficial” simplification, in turn, can stimulate cultural diversity.

Keywords: culture, progress, regression, simplification, complication.

ность демонстрирует беспрецедентное культурное разнообразие, одновременное сосуществование культур, обладающих различным уровнем сложности. Достаточно взглянуть вокруг, чтоб убедиться в возрастающей сложности человеческой цивилизации. В результате, возникает ощущение того, что существует некая строгая логика культурного развития, а исторический процесс представляет собой непрерывный процесс социокультурного усложнения.

В работе мы предлагаем рассмотреть две разнонаправленные тенденции в культуре, которые, тем не менее, сосуществуют и диалектически связаны друг с другом: упрощение и усложнение. Можно выделить несколько предметных ракурсов изучения сложности и простоты в культуре. Во-первых, можно говорить о факторах усложнения и упрощения культуры. К такого рода факторам следует отнести не только воздействие научно-технического прогресса, но и повсеместное усложнение хозяйственной жизни, этноконфессиональной структуры населения, стимулирующей культурную гибридизацию, умножение числа переходных идентичностей, культурных форм и т. д. Размывание границ (политических, экономических, религиозных, этнических и т. д.) становится одним из ведущих факторов культурного усложнения. Эти же процессы являются причиной культурного однообразия, уничтожения национальных и культурных различий. Во-вторых, можно осмыслять формы простоты и сложности в самой культуре.

В самом слове «культура» заложена идея усложнения. Возделывание земли, обработка почвы предполагает её подготовку к появлению того, что обладает большей сложностью. Римляне, как известно, употребляли слово «культура» в родительном падеже в словосочетаниях, подразумевающих определённую степень совершенства, качественного улучшения того, с чем слово «культура» употреблялось. Слово «окультуривание» указывает не на линейное

движение от простых культурных форм к более сложным, а на расширение культурного многообразия. Даже применительно к духовной сфере слово «культура» не утрачивает связь со сложностью. Греческое слово «пайдейя» также интерпретировалось как культивация, образование, осуществление человеческой природы посредством разумного воспитания. Индивидуальность, высокие моральные и профессиональные качества как бы становятся результатом окультуривания и своеобразной точкой роста для возрастания культурной сложности.

Сам факт существования греческой философии связан с диалектикой простого и сложного в культуре. Дело в том, что речевое письмо, выработанное греческой культурой на момент оформления философии, обладало рядом преимуществ. Простота, изящество и ясность греческого письма сделало распространение письменности массовым. «Простота» греческого языка «вырвала» у избранных социальных групп монополию на письменность. К примеру, древнеегипетское фонетическое письмо служило в основном религиозным целям и было отягощено множеством идеограмм (писцы использовали более 600 разнообразных знаков). Развитый язык и письменность сами по себе свидетельствуют о высоком уровне культурной сложности. Однако чрезмерная сложность письма, требующего для освоения специальной подготовки, является препятствием для социокультурного развития.

Формы проявления сложности в культуре многообразны. В работе А. А. Пилипенко «Эпистема сложности и её проявления в культуре» констатируется многообразие «эпистемических фигур», в которые облекается сложность в культуре. Упорядочивая проявления сложности в культуре, А. А. Пилипенко предлагает выделять комплексную или синкретичную сложность, системную сложность, сложность специализации, сложность связей и элементов [1].

Сложность связей и элементов характеризует количество входящих в культуру элементов и количество установленных между ними связей. Комплексная сложность характеризуется внутренне нераздельным существованием целого, выходящим за границы простой суммы своих частей. Ключевой особенностью данного вида сложности является её нередуцируемость.

Синкретическая сложность связывается со смысловой многозначностью, полифункциональностью культуры. Системная сложность характеризуется как «вертикальная сложность», олицетворяя уровень развития культуры в целом, а сложность специализации или «горизонтальная сложность» указывает на функциональное усложнение отдельных элементов культурного целого. Интересно замечание автора, который подчёркивает, что функциональное усложнение в культуре не обязательно трансформируется в системную культурную сложность. По-другому говоря, культуры, преуспевшие в каком-то одном виде деятельности, иной раз оказывались в «плёну» своей специализации. Видимо, наращивание системной сложности в культуре возможно только в связи с изменениями особого рода, не связанными непосредственно с культурной специализацией. В настоящее время мы можем говорить о возникновении качественно иного уровня культурной сложности, называемой «неосинкретической сложностью». В этом

отношении актуальным видится замечание А. Тойнби: «Так называемое цивилизованное государство есть не более чем оснащённый высокой техникой вариант примитивного племени» [2, с. 264].

Идея прогресса как непрерывного движения к будущему совершенству, всеобщему благу (техническому, социальному, экономическому и т. д.) долгое время была доминирующей. Основатель органической школы социологии Г. Спенсер подчёркивал, что социальная эволюция происходит благодаря дифференциации: от простейших форм (простого, неопределённого) к сложным. Идея исторического усложнения социальной организации легла в основание его классификации обществ. Выделение порядков сложности позволило ему выделять сложные общества, общества двойной и тройной сложности. Вместе с тем переход от кочевого образа жизни к осёдлому не мог сопровождаться исключительно усложнением, поскольку в этом процессе неизбежно происходила утрата ряда свойств и приобретений первобытной культуры.

Несмотря на видимое усложнение культуры в историко-культурной перспективе идея простоты всегда занимала особое место. Умение увидеть за разнообразными явлениями действительности общий фундамент и изначальное единство определяло успех философских систем и научных концепций. Способность из многообразия признаков предмета выделять существенные лежит в основе рационального мышления. Логический принцип простоты в «снятом» виде входит в семантически сложные теоретические конструкции современной науки. Законы природы в сознании учёных по-прежнему просты, но поведение материальных систем оказывается на разных уровнях принципиально не сводимым друг к другу, чем и обуславливается многообразие моделей действительности и их теоретическая, семантическая и синтаксическая сложность [3].

В культурно-исторических типах мировоззрения процессы усложнения и упрощения также находят своё отражение. Мифология связывается с понятием «первобытность», а оно, в свою очередь, наделяется свойствами простоты, элементарности, примитивности. Первобытное определяют как нечто, сохраняющее своё исконное, первоначальное бытие. Первобытное состояние человека также противопоставляют его культурному состоянию. В таком случае можно предположить, что теоретическое открытие феномена сложности является следствием последующего «окультуривания» человека и природы, его окружающей. Складывается впечатление, что усложнение природы в сознании человека является следствием усложнения его когнитивных структур. При всём при этом именно усложнение когнитивных структур позволяет находить простые модели описания действительности, выводить её многообразие из простых, но всеобщих принципов.

Мифопоэтическая логика «бриколажа» является демонстрацией диалектической взаимосвязи упрощения и усложнения. На первый взгляд, миф, несмотря на свою видимую алогичность и бессистемность, очерчивает перед нами психологически близкую, ясную, иначе говоря, простую картину мира. При этом оказывается, что образ действительности в рамках мифологического мировоззрения оказывается не менее сложным, но более притягательным и понятным, чем

действительность безличных, объективных закономерностей современной науки. «Простой» космос, состоящий из элементарных частиц и всеобщих, но безличных универсальных закономерностей, противопоставляется «сложному», но персонифицированному космосу мифологического мировоззрения.

В историко-культурной перспективе примерами социокультурного усложнения также можно считать возникновение монотеистических религий. «Упрощение» пантеона богов сопровождается усложнением теологии и культовой системы, с одной стороны, и обострением культурных противоречий, – с другой. Способность использовать абстракции делает возможным существование простых моделей действительности, которые, тем не менее, психологически усложняют бытие человека. Так, атомистический подход, предложенный Демокритом, позволяет найти простое и всеобщее описание действительности, но усложняет этические аспекты бытия человека.

Культурное усложнение никогда не было равномерным. Рост социокультурной сложности не может быть описан как линейный, однонаправленный процесс. В культуре неизбежно присутствуют моменты возвращения и упрощения. Одним из первых, кто обратил внимание на роль простоты в развитии культуры и цивилизации был отечественный мыслитель К. Н. Леонтьев. В работах К. Н. Леонтьева простота рассматривается как закономерный этап общекультурного развития: от бесцветности, простоты к цветущей сложности и смесительному упрощению. Простота противопоставляется упрощению. Если простота рассматривается как вместительность возможностей, то смесительное упрощение («бездарная старческая простота») рассматривается как их исчерпание и гибель. При всём при этом он тут же замечает: «Хотя все в Европе уступают более или менее всеобщему стремлению к столь прославленной однообразной простоте, но здравый смысл и опыт шепчут многим, что без разнородности и антитез нет ни организации, ни движения, ни жизни вообще» [4, с. 134].

В рамках западноевропейской культуры можно наблюдать моменты как «губительного опрощения», так и «благотворного упрощения». Примером такого рода процессов можно считать Реформацию, в которой сделана попытка «упростить» христианство, вернуться к раннехристианским идеалам апостольской церкви. Интересно, что в рамках Реформации «упрощение» христианской догматики и оформление протестантской этики обернулось культом частной собственности, стяжательством и, как следствие, появлением буржуазии и ростовщичества. С одной стороны, буржуазия способствует появлению новых культурных практик, но, с другой стороны, буржуазный подход к действительности, основанный на культе стоимости и цены, существенно упрощает отношения между людьми. Изменившиеся отношения производства и потребления стимулируют усложнение хозяйственной жизни и, как следствие, хозяйственного права (да и правовой системы в целом). Сложные, преимущественно личные отношения между господином и подчинённым заменяются безличными отношениями подчинёнными всеобщим законам, формально-рациональному господству разнообразных форм права.

Рост сложности в одних сферах культуры и общества сопровождается упрощением в других. Французский социолог А. Токвиль рассматривал упрощение как предпосылку для нового порядка. Размышляя о Великой французской буржуазной революции, он отмечает, что общественный порядок, основанный на равенстве сословий, является более простым и однообразным, чем политическое разнообразие, присущее феодальному укладу жизни [5, с. 32].

Вместе с тем следует заметить, что чрезмерное упрощение историко-культурной действительности лежит в основании разнообразных тоталитарных идеологий. Речь идёт не столько о жёсткой идеологической цензуре, монопартийности (хотя и о них тоже), сколько о стремлении уничтожить индивидуальность (как источник разнообразия), подчинить культурное многообразие одной всеобъемлющей идее, уничтожающей различия между людьми. Тоталитаризм предлагает поляризацию общества и культуры на «мы» и «они», «своих» и «чужих», что способствует уменьшению богатства культурных форм и плюрализма мнений. Как известно, уничтожение классового многообразия – основополагающая идея коммунистического учения. Следствием такого рода позиции является уменьшение возможностей для проявления индивидуальности. В результате, к примеру, искусство обезличивается, перестает быть индивидуальным творчеством, выступая в роли орудия пропаганды. Искусство также должно быть простым, ясным и исключать двусмысленность. Уничтожение различий, поиск простоты в общественных отношениях касается не только социальной структуры, но и сферы полов. Стирание различий между полами приводит к тому, что нет больше мужчин и женщин, а есть лишь «товарищи».

Упрощающие идеологии стимулируют «чёрно-белое» мышление, лишая культуру полифонизма, делая её монотонной и однообразной. Перспективы последовательного социокультурного упрощения представлены в произведении Джорджа Оруэлла «1984». Создание и использование режимом правящей партии «ангосоца» особого языка («новояза») иллюстрирует последствия упрощения в культуре. «Новояз» предполагает максимальное упрощение языка: стерилизацию семантического содержания слов, создание новых слов и ликвидацию старых, а также максимально возможное удаление их смысловых оттенков, что в перспективе сделает невозможным «инакомыслие» [6, с. 305–318]. Многие лингвисты современности также отмечают тенденции упрощения грамматической и фонетической структуры языка. Речь идёт не только об исчезновении сложных падежных форм или спряжений глаголов, но и об упрощении произношения, сокращения слов и даже целых предложений до коротких аббревиатур.

Упрощение повсеместно используется в культуре, в политической, религиозной, экономической и многих других сферах. Упрощающие идеологии активно используют разнообразные лозунги, художественные образы, в которых в максимально простой форме содержатся руководящие идеи или какое-нибудь требование. Вместе с тем они же позволяют донести в сжатой форме сложную идею, избежать двусмысленности. В обыденном сознании многие сложные научные концепции, философские идеи оказываются упакованными в простые высказывания, своеобразные

речевые клише. Скажем, нередко от самих биологов можно услышать высказывание, о том, что, «человек произошел от обезьяны». Такого рода упрощение является вынужденным и в полной мере не соответствует сложной «родословной» человека, но позволяет в простой форме донести сложную мысль о происхождении человека.

Многие специализированные культурные практики по мере развития культуры исчезали или становились понятными только меньшинству. По мысли О. Шпенглера, «Фидиевы скульптуры Парфенона существовали для всех эллинов, музыка Баха и его современников была музыкой для музыкантов» [7, с. 426]. Ситуация, когда музыка сочиняется для музыкантов, а картины пишутся для художников, усиливает культурную фрагментацию. В результате культура становится дробной, сложной, но «мозаичной», утрачивая представления о себе как о целом, распадаясь на множество субкультур.

Социокультурное усложнение видится как объективная историческая необходимость, в которой «простые» культурные состояния и практики «снимаются» более сложными. К примеру, социальная структура русского общества второй половины XIX века объективно усложняется, становится более дробной, поскольку на смену дворянству приходят выходцы из самых разных слоёв, что способствует фрагментации социокультурного пространства, появлению новых культурных феноменов и хозяйственных практик. Невозможность вписать такого рода усложнение в сложившийся сословный порядок привело к формированию так называемых разночинцев, «кухаркиных детей» (И. С. Тургенев). В дальнейшем разночинцы превратились в наиболее активную часть русской нации.

Поляризация отношений «разночинец – дворянин» стимулировала русскую культуру. Общество, с одной стороны, получило более сложную социальную структуру, а с другой – «упростило», «опростило» представления человека о самом себе. Многие разночинцы вдохновлялись произведениями Н. В. Гоголя. По замечанию С. Г. Бочарова: «Ведущей гоголевской темой было «раздробление», исторически широко понимаемое как сущность всего европейского Нового времени, кульминации достигшее в XIX веке; характеристика современной жизни во всех её проявлениях как раздробленной, дробной» [8, с. 136–138]. В повестях Н. В. Гоголя человек «упрощается», представлен как частица, дробная величина, приведённая к минимуму ценности и значения (тут можно вспомнить образ «маленького человека»). В творчестве Ф. М. Достоевского также красной нитью проходят мотивы губительного упрощения: «расщеплённого сознания», «деградации», «разрыва», «надлома» и т. д.

Упрощение не всегда представляет собой негативное явление. Скажем, идея равенства всех людей перед законом, будучи основой для любого правового государства, представляется нам более простой, чем сложное многообразие правоприменения, порождённое кастовым или сословным делением. При этом «простая» идея всеобщего равенства способствует оформлению более глубоких форм самосознания индивида, усложнению форм его ответственности перед собой, обществом и общечеловеческой культурой в целом.

Культура в своём развитии не только «приобретает», становится сложнее и многообразнее, но и неизбежно «теряет», упрощается. Известно, что для феодализма характерно множество правил, «кодексов чести», каждый из которых регламентировал экономическую, политическую и моральную сторону жизни отдельных сословных групп. Капитализм «упростило» все эти хитросплетения феодализма, поставив во главу угла объективные экономические законы, производительные силы и производственные отношения. В «Манифесте коммунистической партии» К. Маркс и Ф. Энгельс, размышляя о буржуазии, подчёркивают: «В ледяной воде эгоистического расчёта потопила она священный трепет религиозного экстаза, рыцарского энтузиазма, мещанской сентиментальности. Она превратила личное достоинство человека в меновую стоимость и поставила на место бесчисленных пожалованных и благоприобретённых свобод одну бессовестную свободу торговли» [9, с. 27]. В результате социальная структура упрощается, культурные практики становятся менее разнообразными, сословное многообразие исчезает и сводится к отношениям между двумя социальными группами пролетариатом и буржуазией. Очевидно, что культурная «пестрота», скажем, кастового строя предполагает более разнообразные культурные практики, чем монотонная жизнь наемного рабочего. Возможно, что именно «избыточная сложность» социальной структуры кастового строя Индии долгое время была источником стагнации в индийском обществе.

В историко-культурной перспективе имеет место трансформация представлений о сложности [10]. Понятия «сложность» и «простота» укоренены в современной культуре. Простота и сложность культуры относительны. Культура может обладать высокой сложностью культурной специализации, но низким уровнем системной сложности, быть в «плену» собственной специализации. Функциональное усложнение культуры далеко не всегда переходит в её комплексное усложнение. Культура в своем развитии не только приобретает, становится многообразнее и сложнее, но и неизбежно упрощается. Процессы как усложнения культуры, так и её упрощения могут оцениваться как «губительная деградация». «Избыточная сложность» культуры оказывает не менее разрушительное воздействие на культуру чем «смесительное упрощение». Вместе с тем упрощение в культуре также способствует её развитию, открывает новые перспективы для социокультурного усложнения.

1. Пилипенко А. А. Эпистема сложности и ее проявления в культуре // Культура культуры : электронный журнал. 2015. 2 (6). URL: <http://cult-cult.ru/episteme-of-complexity-and-its-manifestation-in-culture> (дата обращения: 27.07.2017).

2. Тойнби А. Постигание истории. М. : Айрис-Пресс, 2002. 640 с.

3. Ополев П. В. Логический принцип простоты в науках о сложности // Вестник Омского университета. 2014. № 4. С. 87–90.

4. Леонтьев К. Н. Средний европеец // Леонтьев К. Н. Избранное. М. : Рарогъ: Московский рабочий, 1993. С. 119–168.

5. Токвиль А. Старый порядок и эволюция. М. : 1911. 308 с.

6. Оруэлл Дж. 1984. М. : Изд-во АСТ, 2016. 320 с.
 7. Шпенглер О. Закат Европы. Новосибирск : ВО «Наука», 1993. 592 с.
 8. Бочаров С. Г. О художественных мирах. М., 1985. 296 с.
 9. Маркс К., Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии. М. : Политиздат, 1974. 63 с.

10. Ополев П. В. В поисках субъективной сложности: от логоса к логеме // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 4(8). С. 17–21.

© Ополев П. В., 2017

УДК 130.2

Е. В. Пастухова
E. V. Pastukhova

ТИПЫ ЧТЕНИЯ И УРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Современные исследования все больше тяготеют к междисциплинарности. Языковая личность перерастает рамки лингвистических исследований. При соотношении ее с типами чтения текстов становится возможным говорить о перспективах развития не только вторичной, но и третичной языковой личности. Учитывая степень проникновения в авторский текст, а также творческую и ценностную полноту понимания прочитанного, изучения требуют не только уровни языковой личности, но и сами категории языковой личности, вторичной языковой личности и, возможно, третичной языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, типы чтения, нарратив, вторичная языковая личность.

TYPES OF READING AND LEVELING ORGANIZATION OF A LANGUAGE PERSONALITY

Modern researches are increasingly tending to interdisciplinarity. The language personality grows beyond the frames of linguistic research. When correlating it with the types of texts' reading, it becomes possible to talk about the prospects for the development not only of a secondary, but also of a tertiary language personality. Taking into account the degree of penetration into the author's text, as well as the creative and value completeness of the reading comprehension, not only the levels of the language personality, but also its categories, the secondary language personality and, possibly, the tertiary language personality, need to be studied.

Keywords: language personality, types of reading, narrative, secondary language personality.

В настоящее время особую актуальность обретает исследование категории языковой личности, в ее изучение помимо педагогов, филологов, лингвистов, психологов оказываются вовлечены и представители таких областей междисциплинарного знания, как психолингвистика, нарратология, когнитивная наука. Одним из первых исследователей, анализирующих эту категорию, стал Ю. Н. Караулов, который вычленил трехуровневую структуру языковой личности. В дальнейшем И. И. Халеева в контексте педагогических исследований ввела категорию вторичной языковой личности. Однако при изучении гуманитарными науками категорий языковой личности и вторичной языковой личности возникает ряд противоречий, что позволяет заключить, что эти категории нуждаются в дальнейшем изучении.

Если проанализировать исследования, посвященные теме понимания и типам прочтения текстов, то в качестве отправной точки можно выделить введенные Ю. Н. Карауловым уровни языковой личности:

- семантический, или структурно-языковой,
- лингво-когнитивный,
- прагматический [1, с. 42].

Данные уровни отражают степень владения языком и в той или иной мере соответствуют выделяемым по международным стандартам ступеням при обучении иностранным языкам.

Параллельно с Карауловым исследования по языковой личности проводит Г. И. Богин, который в качестве главного свойства выделяет готовность производить речевые поступки [2, с. 3]. На базе этих идей развивается дальнейшее изучение языковой личности, переходящее в исследования вторичной языковой личности.

Понятие вторичной языковой личности, введенное И. И. Халеевой, связано с привитием учащемуся особой перцептивной способности постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, а значит, иной способ осмысления информации, затрагивающей любые стороны жизни.

Таким образом, языковая личность вообще и вторичная языковая личность в частности представляют собой многоуровневую, многоструктурную и многоаспектную систему, изучение которой требует исследовать ее с различных позиций. Представляется перспективным расширить рассмотрение языковой личности и с точки зрения нарратива как структуры коммуникации.

Изучение культуры и языка как его части может быть представлено в виде:

- 1) знаний о различных сферах бытия;
- 2) опыта действия в определенных сферах;
- 3) творчества как преобразования и переноса приемов деятельности в новые, непредвиденные условия;
- 4) отношения к деятельности, ее объектам, всему, что с ней связано, соотносению с системой ценностей человека.

И. Я. Лернер также предлагает исследовать процесс обучения творческой деятельности [3, с. 30–36]. Нетрудно заметить, что при этом такой контекст понимания языка как части культуры и его носителя – языковой личности открывает новый ракурс рассмотрения проблемы.

Соотнесение такого видения языка с представлениями о языковой личности и типах чтения дает возможность говорить о едином основании лингвистического, педагогического, культурологического и философского аспектов данного понятия.

Современные междисциплинарные исследования, ядром которых становится человек, изучающий тексты, а также способы их усвоения реципиентом, уделяют внимание как субъектам, тем или иным образом участвующим в нарративной структуре, так и субъект-субъектным отношениям. Узловыми точками, например, в концепции В. В. Николина, становятся различные типы прочтения, выбор которых осуществляется исходя из того, какую фокализацию мы задаем, какие цели преследуем. В частности, В. В. Николин выделяет чтение читателя, чтение критика, чтение героя, чтение автора, чтение соавтора [4].

Представляется, что перспективным является выделение специфики работы нарратива на каждом типе чтения. С одной стороны, нарратив как стремление оформить, донести до другого текст, явление универсальное и присуще каждому типу чтения, с другой – в самом типе чтения постепенно появляются иные смыслы и контексты, которые модифицируют нарратив как по структуре, так и по установке. Можно предположить, что выделяемые В. В. Николиным типы чтения соотносимы не только с данными языковой личности, но могут коррелировать и со вторичной языковой личностью. Более того, при внимательном изучении структурных уровней языковой личности Ю. Н. Караулова и В. В. Николина теоретически становится возможным построить гипотезу и о существовании третичной языковой личности.

Следует дифференцировать понимание вторичной языковой личности в языкознании и философии. Идеологический аспект языковой личности выводит нас на такой уровень понимания текстов, когда вторичная языковая личность будет соответствовать уровню автора и героя, в то время как соавторство и создание собственного языка будет выводить на новое видение всей системы.

Вторичная языковая личность в лингводидактике и психолингвистике рассматривается с точки зрения ее способностей вступать в коммуникативное взаимодействие на иностранном языке, активно представлять и, в случае необходимости, защищать интересы своего языка. Если языковая личность изучается как многоуровневая составляющая, включающая в себя уровень прагматический логико-семантический в рамках родного языка, то вторичная языковая личность в этом контексте понимается как совокупность способностей к адекватному взаимодействию с представителями других культур. Здесь подразумевается корреляция уровней вторичной языковой личности с уровнями владения иностранным языком.

Относительно использования различных стратегий понимания текста, в том числе и текста на родном языке, мы можем также говорить об уровнях вторичной языковой

личности, действующей на различных ступенях понимания текста. Первый из них, поверхностный или плоский, использующий только движение вперед-назад, не подразумевает включения в текст. Субъектов, осуществляющих действия на этом уровне можно назвать коммуникаторами в том смысле, в каком осуществляется современная коммуникация. Поводом образования нарратива может стать любой объект действительности, к примеру кинематографическое произведение, текст или фильм. Нарративы создаются как язык межсубъектности. Немногие из тех, кто посмотрел фильм «Матильда» и давал какие-либо комментарии, стали утруждать себя внимательным проникновением в мир произведения и в исторический контекст. Единожды окунувшись в мир кино, мы можем говорить лишь об экстенсивном просмотре, наряду с экстенсивным чтением.

Для того чтобы проникнуть в суть, вжиться в образ героя, разделить с ним художественную со-бытийность, чтение или просмотр должны быть интенсивными, с проникновением в глубину смысла, а не только поверхностное восприятие текста. Здесь нарративная составляющая видоизменяется вместе с языковой личностью, превращается во вторичную, окунаясь в мир художественного произведения. Речь идет о некоем перевоплощении, ускользающем от взгляда языковой личности, оставшейся на уровне коммуникации, только лишь осуществляющей взаимодействие на поверхности текста. В то же время для становления вторичной языковой личности просто необходимо проникновение в более глубокие слои текста. Это понимание, вхождение в мир другого, мир произведения как раз и оказывается местом обитания вторичной языковой личности, но вторичной не с точки зрения родного или иностранного языка, а с точки зрения погружения в текст. Идеологический аспект данного перехода с одного уровня на другой отражает особенности чтения интенсивного, погружающего нас в мир героя настолько глубоко, насколько мир автора позволит сделать это исходя из интенции читающего и понимающего текст.

Современная коммуникация предполагает отсутствие субъекта как некоего активного деятеля, создателя, автора, генератора текста. И с точки зрения идеологической составляющей нарратив рассматривается без включения в его структуру субъекта в полном понимании этого слова. Так получается субъективность без субъекта. На нарратив как структуру коммуникации, включающую в себя уровни истории, повествования и наррации, непосредственным образом влияет идеологема, выражающая всю суть современной коммуникации общества потребления.

Именно на этом уровне не предполагается никакого проникновения в мир произведения, никакого вживания в роль героя или попытки «схватить» идею автора. Современное общество предлагает только потреблять, а продуктами его потребления становится овеществленная реальность (дешевые и дорогие материальные вещи), а не мысли, идеи, чувства человека, несмотря на все декларации антропоцентрического подхода как в науке, так и в образовании. Получается, что субъектами такого типа нарратива становятся читатель и критик, не обременяющие себя мыслями о проникновении в суть читаемого, следовательно, и тексты для прочтения становятся все более примитивными и не подразумевающими интенции проникновения в мир другого.

Поскольку любое изучение человека тесно связано с языком, ведь по выражению Ю. Н. Караулова невозможно изучать человека вне его языка, говорить о подобного рода изучении представляется возможным именно с позиции языковой личности. Проникновение в мир произведения и в мир автора требует от читателя определенного рода перерастания первичной языковой личности в личность вторичную. При этом такое проникновение требует намерения воспринять ценность текста другого как свою собственную. Проникновение в мир другого возможно только при актуально имеющемся или активно формирующемся своем мире, тексте, произведении. Создание своей концепции мировосприятия и осознание ее ценности в другом – это черты, которые могут быть присущи именно вторичной языковой личности.

С одной стороны, таким образом, лишь постигая чужое, мы понимаем важность собственного мира, текста, с другой стороны, лишь создавая свое, можно проникнуть в другое, осознать его ценность. В этом ключе первичная социализация и соответствующая ей первичная языковая личность ассоциируется со своим миром, в то время как вторичная среда в нашем понимании будет носить характер мира другого, концепции авторской, лишь проникая вглубь которой можно говорить о формировании вторичной языковой личности.

Здесь вторичность будет определяться признанием языка автора другим миром и способностью проникнуть в этот мир, научиться не просто понимать, но и использовать язык этого мира в ситуациях, не связанных непосредственно с текстами данного автора (так можно говорить о языке А. С. Пушкина, например, как о вторичной культурной среде, а о человеке, проникшемся этим миром, как о вторичной языковой личности). Сформировавшаяся концепция мировоззрения, мировосприятия будет допускать такой уровень духовной свободы и творческого развития, который позволит, с одной стороны, развивать тип чтения автора, с другой стороны, становиться некоторой ступенькой развития самого текста.

Здесь важна именно диалогичность взаимодействия, выводящая всю структуру нарратива с уровня коммуникации в современном ее понимании (поверхностный уровень, соответствующий типам чтения читателя и критика) на уровень генерации (глубинное проникновение в произведения и соответствующий типу чтения героя и автора).

Психолингвистика, исходя из результатов наблюдений и экспериментальных данных психолингвистического анализа, способности человека опираться на схемы знаний о мире (фреймы, сценарии, когнитивные карты) признает ключевыми для понимания текста. То есть в соответствии

с общими закономерностями психической деятельности индивид видит в тексте в первую очередь то, что он ожидает или хочет видеть, на что его нацеливают мотивы, ситуация, акцентирование внимания, личностные ориентиры и многое другое [5, с. 365].

По утверждению И. Я. Лернера, всякая культура усваивается в форме четырех элементов, и язык произведения определенного автора формирует вторичную языковую личность в соответствии с этими же элементами. Следуя схеме типов чтения В. В. Николина и вплетая в нее подобное понимание вторичной языковой личности, можно говорить и о начале перспективного исследования третичной языковой личности.

Размышляя о герое и типе чтения, ему соответствующему, мы выходим на уровень действия героя, его поступков, судьбы и жизненности. Здесь нет места критическому взгляду сверху, завершенности или окончательной осмысленности, ведь события, происходящие в жизни, прежде всего происходят, герой производит действия в большей степени, нежели осмысливает их.

Функцией читателя становится как раз познание и самоопределение, которым наделяется герой при прочтении. И здесь со-бытийность можно рассматривать в контексте ее понимания Хайдеггером. Данные пять типов чтения достаточно полно иллюстрируют включение нарративной компетенции в процесс прочтения при работе с текстами различных жанров. Развитие данной компетенции оказывается наиболее эффективным при работе с художественными текстами, тем не менее может быть также применимо и к работе над текстами научными. Обращение к такому видению текста показывает, что язык своеобразно преломляет всю совокупность знаний и представлений о мире, образует свой мир, способствует освоению и присвоению этого мира, и созиданию себя в нем.

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 6-е. М. : Изд-во ЛКИ, 2007, 264 с.

2. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1984. 30 с.

3. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М. : Знание, 1980, 96 с.

4. Николин В. В. Человек будущего в системе образования. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2007. 276 с.

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

© Пастухова Е. В., 2017

МЕТАСИСТЕМНЫЕ ПЕРЕХОДЫ КАК ЕСТЕСТВЕННЫЕ ЭТАПЫ СИСТЕМНОЙ ЭВОЛЮЦИИ МАТЕРИИ (ПРИНЦИПЫ ПЕРИОДИЗАЦИИ)

В статье формулируются теоретико-методологические основания системного подхода к разработке единой и универсальной периодизации процесса эволюции материи. Развивая концепцию метасистемного перехода В. Ф. Турчина мы дополняем ее понятиями глобального и локального метасистемного и интросистемного перехода. Определяются причины, механизмы и закономерности метасистемного перехода и формулируется его определение. Показывается, что метасистемный переход является универсальным механизмом качественных и количественных изменений в организации систем не только от одного уровня организации материи к другому, но и филогенетического развития систем в рамках одного уровня организации материи, а также онтогенетического развития систем. Обосновывается необходимость периодизации на основе категории взаимодействия как ключевого параметра, характеризующего уровень организации элементов в системе, степень равновесия системы, энтропии (упорядоченности элементов) и уровень развития. Устанавливаются базовые формы взаимодействия для каждого этапа системной эволюции материи.

Ключевые слова: периодизация, эволюция, системный подход, трансдисциплинарность, метасистемный переход, взаимодействие.

В настоящее время интерес к системному подходу и общей теории систем (далее – ОТС) возрастает в связи с интенсификацией трансдисциплинарных исследований. Показательна в этом плане работа, подготовленная Институтом философии РАН и вышедшая в 2015 г., в которой впервые в России четко формулируется необходимость трансдисциплинарных исследований и разработки соответствующих теоретико-методологических оснований как ключевой проблемы современной науки [1]. Однако одним из главных ограничивающих факторов, стоящих на пути развития системного подхода и трансдисциплинарности, является отсутствие универсальной системной периодизации развития материи.

ОТС претендует на глобальную всеохватность проблемного поля и универсальность теоретико-методологических принципов при исследовании систем любой этиологии на любом уровне организации материального мира. Такая амбициозная установка требует и соответствующих принципов периодизации системной эволюции материи от самых примитивных форм до самых высших. Подход к решению данной проблемы был предложен В. Ф. Турчиным в рамках его концепции метасистемного перехода (далее – МП) [2]. К сожалению, эта продуктивная концепция не получила должного развития за исключением ряда работ, носящих

METASYSTEM TRANSITIONS AS NATURAL STAGES OF SYSTEM EVOLUTION OF MATTER (PRINCIPLES OF PERIODIZATION)

The article formulates the theoretical and methodological foundations of the system approach to the development of a single and universal periodization of matter's evolution process. Developing the concept of V.F. Turchin of metasystem transition, we supplement it with concepts of global and local metasystem and introsystemic transition. The causes, mechanisms and regularities of the metasystem transition are defined and its definition is formulated. It is shown that the metasystem transition is a universal mechanism of qualitative and quantitative changes in the organization of systems not only from one level of organization of matter to another, but also the phylogenetic development of systems within the same level of organization of matter, as well as ontogenetic development of systems. The necessity of periodization based on the interaction category as a key parameter, characterizing the level of organization of elements in the system, the degree of equilibrium of the system, entropy (ordering of the elements) and the level of development is substantiated. Basic forms of interaction are established for each stage of the system evolution of matter.

Keywords: periodization, evolution, system approach, transdisciplinarity, metasystem transition, interaction.

прикладной характер. Например, некоторые положения концепции МП были использованы в анализе формационного подхода в нашумевшей в свое время работе коллектива авторов, опубликовавшихся под псевдонимом С. Платонов [3]. Можно отметить также развитие идеи МП в антропологических системных исследованиях Б. Г. Юдина с коллегами, исследованиях А. В. Болдачева в области инноватики, в разработке А. А. Кобляковым общей теории творчества [4; 5; 6]. Тем не менее несмотря на то, что понятие МП вошло в научный оборот, оно не получило должного фундаментального осмысления и концепция МП не получила должного развития.

С нашей же точки зрения, именно концепт МП является тем основанием, на котором возможно построение системной периодизации глобальной эволюции материи. При этом концепция Турчина имеет ряд недостатков. Он не раскрывает причины и механизмы МП и не предлагает четкого, развернутого, инструментального определения того, что такое МП. МП является одним из фундаментальных понятий системной теории и формально представляет собой объединение систем в систему более высокого уровня (метасистему) для совместного функционирования. С нашей точки зрения, понятие МП должно определяться через другое фундаментальное понятие системной теории – энтропию. В этом

случае причина МП заключается в том, что в результате объединения и синхронизации своего функционирования системы образуют метасистему, в которой каждая из систем-элементов занимает более выгодную энергетическую позицию, находится в более равновесном и более выгодном энергетическом состоянии. Таким образом, МП – необходимое условие для перехода систем в более выгодные энергетические состояния, так как это возможно только при условии образования ими метасистем и возможно только в рамках этих метасистем. Без МП упорядочивание материи во Вселенной, уменьшение энтропии и системная эволюция невозможны.

Механизм метасистемного перехода, по нашему мнению, заключается в том, что в процессе взаимного действия автономных систем друг на друга между ними происходит упорядочивание и синхронизация действующих сил, в результате чего их активность становится согласованной, а в дальнейшем и взаимозависимой, т. е. системы начинают вести себя как функциональные элементы целостности более высокого порядка. Когда эта функциональная целостность начинает функционально дифференцироваться за счет специализации элементов, теряющих свою автономность, мы можем говорить о новой системе более высокого уровня и о свершившемся метасистемном переходе.

Принципиальную значимость для разработки универсальной системной периодизации эволюции материи имеет категория взаимодействия, поскольку именно она является тем фундаментальным понятием, которое позволяет характеризовать и описывать (в том числе и формализовано) процессы в материальных системах любой этиологии. При этом понятие взаимодействия является точкой пересечения всех остальных фундаментальных категорий: силы, энергии, времени, расстояния, порядка и т. д. Но самое главное, взаимодействие является категорией процессуальной, меняющейся со временем и подразумевающей развитие. При этом очевидна принципиальная взаимозависимость упорядоченности взаимодействия элементов внутри системы, взаимодействия системы со средой и уровня развития системы. А поскольку, как мы писали выше, метасистемный переход происходит в результате повышения согласованности элементов системы и возрастания энергетической эффективности системы, очевидно, что это прямо определяется характером взаимодействия элементов. Наша идея состоит в том, что каждый метасистемный переход происходит в результате перехода системы к новому уровню взаимодействия между элементами. Таким образом, можно сформулировать следующее определение. **Метасистемный переход** – это упорядочивание действующих между системами сил в результате синхронизации и взаимозависимости их активности, вследствие чего системы переходят в более равновесное и более эффективное энергетическое состояние за счет согласованного функционирования с дальнейшей функциональной дифференциацией и специализацией, образуя систему более высокого уровня организации материи – метасистему.

Идеи глобального эволюционизма, являющиеся одним из оснований системного подхода, показывают нам, что в своем развитии материя проходит последовательные этапы, и каждый из этапов является началом и основой преды-

дущего: физический, химический, биологический и социальный уровни. При этом на каждом из этих уровней материя переходила на новый уровень организации вследствие нового уровня взаимодействия. На физическом уровне элементы взаимодействуют непосредственно друг с другом за счет прямого действия сил. Химические элементы взаимодействуют опосредованно, обмениваясь электронами, ионами, а на более сложных уровнях – атомами и молекулами. На биологическом уровне живые организмы становятся настолько сложно организованными, что представляют собой многоуровневую иерархическую динамическую функциональную целостность самостоятельных подсистем, которые не могут взаимодействовать друг с другом прямо, но путем сложных многоцепочечных и многофакторных взаимодействий упорядочивают свою активность – самоорганизуются. Социальный же уровень организации материи связан с зарождением психики и все более рациональном функционировании социальных элементов, аттрактором которого является сознательное, целенаправленное, разумное и творческое управление как окружающим миром, так и самим обществом. Впервые в истории системной эволюции материи элементы начинают управлять системой.

Следует заметить, что изначально данное В. Турчиным определение метасистемного перехода как кванта *любых* эволюционных изменений не совсем корректно [2, с. 47]. Само понятие метасистемы подразумевает процесс обобщения и формирования сущности более высокого порядка, что обуславливает соотнесение понятия метасистемного перехода только с качественными изменениями уровня организации материи. Примером МП от физического к химическому уровню организации материи является объединение атомов в молекулы. Однако наряду с этим существуют и количественные эволюционные изменения, которые происходят в рамках уже существующей метасистемы, но тоже сопровождаются повышением уровня ее упорядоченности и равновесности. Например, сложные белковые молекулы, не меняя своего химического состава, сворачиваются за счет образования пептидных связей в более устойчивые топологические формы, обеспечивающие и более высокий уровень их химического равновесия. Для определения явлений такого рода мы предлагаем термин **интросистемный переход** – изменения количества элементов, а также количества или характера межэлементных связей в системе, сопровождающееся обратимым повышением уровня ее организации.

Принципиальную важность имеет тот факт, что МП, обусловленный качественными изменениями в функциональной структуре системы, всегда необратим, так как система, находящаяся на определенном уровне организации материи, не может естественным путем распасться на составные элементы, а только под действием непреодолимых разрушительных внешних факторов. В свою очередь, интросистемный переход, напротив, является обратимым, поскольку изменения в системе носят количественный характер и могут быть редуцированы до первоначального состояния при изменении внешних условий без разрушения самой системы. Например, овладение языком в процессе социализации является МП в развитии психической системы человека и носит необратимый характер. Изучение же

второго иностранного языка во взрослом возрасте приводит к обратимым количественным изменениям, поскольку в случае отсутствия практики иностранный язык можно забыть, в то время как разучится пользоваться родным языком практически невозможно.

Необходимо также отметить, что МП является универсальным механизмом качественных переходов в организации систем не только от одного уровня организации материи к другому, но и филогенетического развития систем в рамках одного уровня организации материи, а также онтогенетического развития систем. Поэтому необходимо подразделять глобальный и локальный метасистемные переходы. **Глобальный МП** – это новый уровень организации материи, основанный на элементах нового рода, взаимодействующих путем обмена новым носителем взаимодействия, основанном на действии новых фундаментальных сил. **Локальный МП** – это новый этап системной организации материи в рамках определенного уровня системной организации, определенный переходом к новому типу взаимодействия элементов. Но и в том и в другом случае мы говорим о МП, т. е. об образовании системами более общей системы, в которой каждая из них становится функционально специализированным элементом.

На основе вышесказанного мы можем предложить **фундаментальный принцип метасистемного перехода**, который состоит в том, что системы одного уровня организации материи, объединяясь в метасистему, становятся элементами этой метасистемы, а действующие в них процессы взаимодействия становятся фундаментальными силами для нового уровня организации материи. При этом действует своеобразный *закон циклического возрастания сложности системного взаимодействия*, заключающийся в поступательном развитии систем от простых состояний к сложным, когда в результате любого метасистемного перехода новая система всегда находится на самом низком уровне развития и по мере своей эволюции проходит все этапы организации до максимально возможной на данном уровне организации материи, создавая тем самым условия для нового метасистемного перехода. В соответствии с этим законом на каждом новом глобальном уровне системной организации материи пропорционально увеличивается количество локальных метасистемных переходов и соответствующих локальных подуровней. Например, биологические организмы, как самостоятельные системы, очень сложно организованы. Однако первичные формы социальных отношений, выражающиеся в конкурентном взаимодействии организмов друг с другом, достаточно примитивны и аналогичны по своей простоте физическому взаимодействию элементарных частиц. Только в дальнейшем, по мере эволюции социального взаимодействия, животные сообщества приобретают сложный характер и достигают вершины своего развития в человеческой цивилизации.

В результате каждого глобального МП происходит формирование качественно нового, более высокого уровня организации материи, основанного на более сложном взаимодействии элементов системы. Таким образом, каждому глобальному МП соответствует свой определяющий уровень (или вид) взаимодействия. Каждый глобальный МП определяет соответствующий фундаментальный уровень

организации материи, который разбит на локальные МП. Принципиальную важность имеет тот факт, что *количество локальных метасистемных переходов определяется количеством соответствующих уровней взаимодействия в рамках каждого из уровней организации материи, так как именно возможность организации функциональной структуры систем на новых принципах взаимодействия и определяет возможность МП.*

Таким образом, материя в своем развитии проходит через четыре глобальных МП, которые соответствуют физическому, химическому, биологическому и социальному уровню организации материи. На каждом из уровней материи формируется новый тип системного взаимодействия: непосредственное, опосредованное, синергетическое и управляемое. В свою очередь, каждый глобальный МП делится на локальные филогенетические метасистемные переходы, которые делятся на локальные онтогенетические метасистемные переходы, которые, в свою очередь, состоят из последовательности количественных интросистемных переходов. Количество же метасистемных субпереходов определяется уровнем организации материи и законом циклического возрастания сложности, согласно которому при МП на новый уровень развития система заново проходит предыдущие уровни развития.

Количество этапов системной эволюции определяется общим количеством метасистемных переходов, возможных для данного уровня организации материи, и рассчитывается по следующей формуле: количество локальных филогенетических МП × количество локальных онтогенетических МП × количество интросистемных МП. Таким образом, теоретически для физических систем возможен единственный уровень непосредственного взаимодействия элементов: для химических систем $2^3 = 8$ уровней, для биологических систем таких уровней $3^3 = 27$ уровней, в развитии социальных систем можно выделить $4^3 = 64$ уровня системной эволюции. Например, социальный уровень организации материи возник как четвертый глобальный МП. Это значит, что в процессе эволюции социальные системы должны последовательно пройти четыре локальных филогенетических МП, обусловленных последовательным развитием новых форм взаимодействия: непосредственного, опосредованного, синергетического и управляемого. Каждый локальный онтогенетический МП в развитии социосистем будет проходить через четыре этапа локальных онтогенетических МП. А каждый этап локального онтогенетического МП будет реализовываться через последовательную смену четырех интросистемных МП. Всего же в сумме материя проходит ровно 100 уровней системной организации.

Введенные нами понятия уровней взаимодействия, а также глобального, локального филогенетического и локального онтогенетического метасистемных переходов, а также интросистемного перехода дают возможность разработать четкую, ясную, логичную и научно обоснованную системную периодизацию уровней и этапов системной эволюции материи. Подобная периодизация является универсальной, поскольку позволяет на единых теоретико-методологических основаниях вести детальную классификацию систем любой этиологии и выстраивает целостную картину развития материи от ее возникновения до сложнейших

форм технотронного социума. Собственно, именно в применении к анализу социального уровня организации материи данный подход представляется наиболее продуктивным и многообещающим. Например, локальные филогенетические МП социума и определяющие их уровни взаимодействия могут быть достаточно однозначно соотнесены с традиционно выделяемыми социально-экономическими формациями. В соответствии с этим мы предлагаем следующую *периодизацию социально-исторической эволюции социосистем*:

1. Непосредственная социальная система (первобытное общество).
2. Опосредованная социальная система (аграрные цивилизации).
3. Синергетическая социальная система (капиталистические цивилизации).
4. Управляемая социальная система (информационное общество и дальнейшие этапы социального развития).

Локальные онтогенетические МП и определяющие их уровни социального взаимодействия, в свою очередь, соотносятся с последовательным развитием базовых сфер социального функционирования. Экономика как сфера социальных отношений является результатом непосредственного взаимодействия людей друг с другом с целью удовлетворения своих потребностей. Право как система формально закрепленных общепринятых норм выступает как универсальный посредник всех форм социального взаимодействия. Политика соотносится с самоорганизацией, поскольку политическая система всегда является ареной противоборства различных сил и интересов, вследствие чего любое политическое решение всегда представляет собой результат общего среднего от стремления конкретных сил к реализации своих эгоистичных интересов и является своеобразным вектором, представляющим собой сумму всех действующих в обществе сил. Управляемое взаимодействие соотносится с такой социальной сферой, как культура, поскольку именно культура как материально-техническая среда, как информационная модель реальности и как система, опосредующая взаимодействия всех элементов социальной системы без исключения, обладает потенциалом в перспективе своего развития создать необходимые условия для управления природой и обществом. Более подробно концепция управляемого общества и системные основы периодизации социальной эволюции изложены нами в соответствующих работах [7; 8].

Как мы видим, предлагаемая периодизация системной эволюции материи на основе метасистемных переходов достаточно хорошо согласуется с современными научными данными о развитии материи и позволяет с единых позиций

трактовать процесс развития материального мира, давая теоретико-методологические основания для практического применения идей глобального эволюционизма. Данный подход может получить дальнейшее развитие как в естественных, так и в гуманитарных науках и, безусловно, обладает большим потенциалом в развитии общей теории систем. В то же время очевидны и проблемы данного подхода. Разработанная нами периодизация является пока что лишь проектом и требует более глубокого обоснования многих положений и дальнейших масштабных исследований. Как узкоспециальных, в плане детального согласования с существующими периодизациями, а также конкретными научными данными и историческими фактами, так и междисциплинарных, подразумевающих теоретическое согласование предлагаемого подхода с существующими теоретическими направлениями и методологическими подходами. Мы приглашаем всех заинтересованных специалистов к сотрудничеству и критическому обсуждению предлагаемых в данной статье идей.

1. Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы / под ред. В. А. Бажанова, Р. В. Шольца. М. : Издат. дом «Навигатор», 2015. 564 с.

2. Турчин В. Ф. Феномен науки: Кибернетический подход к эволюции. М. : ЭТС. 2000. 368 с.

3. Платонов С. После коммунизма. Книга, не предназначенная для печати / В. Аксёнов, В. Криворотов, С. Чернышёв. М. : Молодая гвардия, 1989. 255 с.

4. Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / [Ин-т человека РАН; под общ. ред. Б. Г. Юдина]. М. : Прогресс-Традиция, 2007. 365 с.

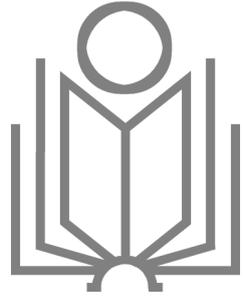
5. Болдачев А. В. Новации. Суждения в русле эволюционной парадигмы. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. 256 с.

6. Кобляков А. А. Основы общей теории творчества (синергетический аспект) // Философия науки. Вып. 8: Синергетика человекомерной реальности / отв. ред.: В. И. Аршинов, Л. П. Киященко, П. Д. Тищенко. М. : ИФ РАН, 2002. С. 95–108.

7. Розанов Ф. И. Управляемое общество как новый уровень эволюции социальных систем // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 5 (25). URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/5201336> (дата обращения: 30.07.2017).

8. Розанов Ф. И. Общая теория социальных систем. М. : КНОРУС, 2016. 458 с.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ



Глушкова Т. С.

Механизмы коммерческой номинации объектов индустрии красоты

Гончарова А. В.

Концепт-категория «общая оценка» в аспекте концептуальных различий

Дьякова Т. А.

Фразеологическая репрезентация языковой картины мира донских казаков (на материале романа Людмилы Магеровской «В жерновах»)

Калинин А. Ф.

Русские вопросительные фразеологизированные предложения структурного типа *Это ли не счастье?* (основные аспекты)

Матиенко О. П.

Российская валюта в аспекте метафорического моделирования (на материале заголовков в российских СМИ)

Михайлова Ю. Л., Михайлов М. Р.

Коннотативная окраска топонимов и особенности их функционирования в лексическом составе английского языка

Никитина Л. Б., Голошубина О. К.

Языковое воплощение речевого жанра «разговор в мессенджере»: типичные реализации

Терских М. В.

Взаимодействие вербального и визуального компонентов в метафоризированных текстах социальной рекламы

Уланов А. В.

Пассивный дискурсивный запас военного дискурса русского языка начала XX века

МЕХАНИЗМЫ КОММЕРЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ ОБЪЕКТОВ ИНДУСТРИИ КРАСОТЫ

В статье описаны механизмы, лежащие в основе номинации объектов сферы бытовых услуг – салонов красоты и парикмахерских, представленных на рынке Омска. В центре внимания – коммуникативная и когнитивная составляющие процесса номинации. Названы прагматические характеристики акта номинации. Выявлены ассоциации и устойчивые представления носителей языка, связанные с той или иной лексической единицей, используемой в качестве названия салона красоты или парикмахерской. Предложена классификация наименований объектов индустрии красоты по тематическому признаку. Названы факторы, которые необходимо учитывать при выборе названия. Показана роль свободного ассоциативного эксперимента как метода изучения коммерческой номинации. Рассмотрен механизм метафоризации, используемый в создании нейма. Сделан вывод о том, что коммерческая номинация представляет собой процесс лингвокогнитивного воздействия на потребителя.

Ключевые слова: коммерческая номинация, коммуникация, ассоциации, устойчивые представления, когнитивные механизмы, метафоризация, нейм.

Коммерческая номинация получила достаточно широкое распространение в области предпринимательства, рекламы и PR. Как утверждают исследователи, несмотря на появление большого количества работ, посвященных различным проблемам создания и функционирования коммерчески релевантных названий, остается нерешенным ряд вопросов, связанных с формированием единой терминологической системы в сфере коммерческой номинации, а также с поиском адекватных методик анализа эффективности коммерческой номинации [1].

Под коммерческой номинацией в статье понимается «языковая номинация учреждений и товаров, преследующая коммерческие цели и ориентированная на получение коммерческой прибыли» [1, с. 18].

Целью исследования стало выявление и описание механизмов создания имен, обозначающих объекты индустрии красоты.

Материалом послужили лексикографические источники, публикации в интернете, наименования парикмахерских и салонов красоты Омска, размещенные на сайтах¹. Корпус наименований составил 335 единиц.

Нельзя не согласиться с тем, что имя (нейм) должно обнаруживать денотативную соотнесенность с обозначаемым товаром и обладать оригинальностью. В ходе создания наименования должны быть учтены следующие факторы: ассоциации, вызванные тем или иным названием,

MECHANISMS OF COMMERCIAL NOMINATION OF BEAUTY INDUSTRY OBJECTS

The article describes the mechanisms underlying the nomination of objects of the personal services' sphere – beauty and hairdressing salons, represented on the market of the Omsk city. The focus is on communicative and cognitive components of the nomination process. The pragmatic characteristics of the nomination act are named. Associations and stable representations of native speakers related to the one or another lexical unit used as the name of a beauty salon or a hairdresser are identified. A classification of the names of the beauty industry objects on a thematic basis is proposed. The factors that need to be considered when choosing a name are mentioned. The role of free associative experiment as a method of studying commercial nomination is shown. The mechanism of metaphorization used in the creation of the name is considered. It is concluded that the commercial nomination is a process of linguistic cognitive influence on the consumer.

Keywords: commercial nomination, communication, associations, stable representations, cognitive mechanisms, metaphorization, name.

знания и представления, имеющиеся в сознании потребителей, к которым апеллируют данные неймы, стилистическая маркированность языковых единиц, используемых для номинации, уровень идентификации товара по названию и др. Желаемый результат коммуникации между товаром и потребителем будет достигнут при учете данных факторов и соблюдении вышеназванных требований.

Говоря о коммерческой номинации как коммуникативном процессе, можно выделить ряд прагматических характеристик самого акта номинации. Если обратиться к модели речевой коммуникации, разработанной К. Шенноном и Р. Якобсоном, то можно предположить, что адресантом в акте номинации будет источник сообщения, или номинатор, адресатом – получатель информации, т. е. потенциальный потребитель продвигаемых услуг, сообщением – то, что передается адресату, т. е. само название. Специфические обстоятельства, сопровождающие коммуникацию, называются контекстом, а набор правил, позволяющих однозначно интерпретировать полученное сообщение – кодом (или языком).

При рассмотрении акта коммуникации необходимо учитывать прагматические характеристики участников данного процесса. Наибольший интерес будет представлять мотивационная составляющая коммуникативного взаимодействия. Номинатор, будучи адресантом, преследует определенные цели, которые соотносимы с целями и задачами коммерческой номинации (сообщения и воздействия). Прагматическими характеристиками адресата становятся основные показатели целевой аудитории. Сообщение, или наименование,

¹ Основной источник материала – сервис 2ГИС Омск (<https://2gis.ru/omsk>).

должно получить интерпретацию, обусловленную контекстом и возможностями языка (кода).

Если принять утверждение о том, что коммуникация представляет собой взаимодействие «говорящих сознаний» [2, с. 361], то необходимо рассматривать и ментальную составляющую процесса номинации.

Не вызывает сомнений и то, что эффективность коммерческой номинации зависит также от степени ее соответствия картине мира и ценностным ориентирам потенциального потребителя.

Для того чтобы воздействовать на потенциального потребителя, необходимо пробуждать в его сознании фоновые знания, ассоциации, воспоминания, стереотипные представления. Проходя через эти механизмы когнитивного воздействия, потребитель «привязывает» номинацию к себе, делая ее частью своей картины мира. В коммерческой номинации апелляции к когнитивным структурам являются главным инструментом воздействия на сознание потребителя.

Если апелляция к когнитивным структурам составляет содержание коммерческой номинации, то стилистические ресурсы фонетики, словообразования, лексики, грамматики являются средством его выражения.

В целях систематизации материала была проведена классификация номинаций по тематическому признаку. Назовем наиболее многочисленные группы наименований объектов сферы косметических и парикмахерских услуг.

Как показывает анализ материала, достаточно широко представлена в нейминговом пространстве парикмахерских и салонов красоты Омска группа собственных имен, как правило, женских. В качестве названия может быть использовано имя владелицы салона красоты: «Часто салон называют в честь владелицы. А еще можно сделать подарок своему самому дорогому человеку – назвать салон именем мамы или маленькой дочки» [3].

Достаточно часто для номинации служат иностранные имена: «Эмилия», «Розалия», «Кэтрин», «Амели» и др. Фигурируют также «исторические» и мифологические имена: «Секрет Клеопатры», «Амазонка», «Нимфа», «Афродита» и др., которые актуализируют в сознании потребителя данного вида услуг представления о красоте, любви, молодости.

Следующую группу составляют наименования, в основе которых лежат апелляции к представлениям о высокой моде. В названиях подобного рода чаще всего встречается слово «стиль», а также слова или словосочетания, которые имеют непосредственное отношение к миру высокой моды или могут вызвать ощущение причастности к этому миру: «Гламур», «Глянец», «Имидж», «V-Style», «Аванта стиль», «Свой стиль».

Еще одна группа наименований представлена географическими названиями. Так как коммерческая номинация выполняет не только функцию идентификации объекта, но и создает определенный образ в сознании потребителя, немаловажным будет то, какой именно образ формирует тот или иной нейм. Возможно, географическая тематика не лучший вариант для использования ее в названии салона красоты или парикмахерской. Такие наименования, как «Багамы», «Лазурный берег», «Лагуна», будут наиболее приемлемыми для номинации студий загара,

например. Некоторые названия данной группы, например «Версаль», «Париж», апеллируют к устойчивым представлениям носителей языка о Франции как законодательнице моды, диктующей тренды женского стиля. Данные названия апеллируют к желанию хорошо выглядеть и привлечь внимание.

В качестве названий объектов индустрии красоты достаточно активно используются иноязычные лексемы. Чаще всего в названиях встречаются слова или сочетания слов на английском, французском, итальянском, испанском языках: «Cherry», «Avantage», «Bellissimo», «Bonita», «Comely», «Mon Ame» и др.

Далее идут названия, представляющие собой наименования растений и животных: «Камелия», «Тополь», «Саламандра», «Лотос», «Мандаринка», «Сакура» и др. В основе использования названий цветов и деревьев в качестве наименований лежит механизм уподобления, который может реализоваться в сравнение или метафору.

Коммерческая номинация, будучи вторичным типом именования, основана на определенном ассоциативном и когнитивном опыте коммуникантов и зависит от функциональных интенций языковой единицы, выступающей в роли коммерческого названия.

Наибольший интерес для нашего исследования представляют ментальные механизмы, которые лежат в основе номинации объектов.

Рассмотрим группу названий, в семантике которых содержится оценочный компонент. Номинации типа «Милашка», «Очаровашка», «Фифочка» имеют стилистическую маркированность, являясь разговорными лексемами. В «Словаре русского языка» находим следующее определение слова «милашка»: «милый, симпатичный человек» [4]. Лексема «очаровашка» в толковых словарях не представлена. В «Толковом словаре русского языка» находим слово «очарователь»: «тот, кто очаровывает, очаровал кого-н./очаровательница» [5]. Слова «милашка» и «очаровашка» могут использоваться для обозначения лиц как женского, так и мужского пола [5]. В данных лексемах содержится общая, «универсальная» положительная характеристика, притом как по внешнему виду, так и по манере общения [6]. Данные лексические единицы находятся в синонимических отношениях: очаровашка, душка, милашка, миляга, мордашка, обаяшка, очароваша, очаровашечка, прелесть, симпампончик, симпатяга... [6]. Таким образом, в номинациях «Милашка», «Очаровашка» отчетливо прослеживается связь с тем видом услуг, которые предоставляются предприятиями, имеющими данные названия. В основе подобных неймов лежит апелляция к ожиданиям потенциальных потребителей получить положительную оценку своей внешности после посещения салона красоты или парикмахерской.

Лексема «фифочка» – уменьшительное от «фифа» – получила отрицательные коннотации. В словаре находим следующее определение слова «фифа»: «женщина, девушка, обращающая на себя внимание своей внешностью, нарядом, поведением; уменьш. фифочка» [5]. В словарной статье даются пометы, характеризующие функционально-стилистическую и эмоционально-экспрессивную окраску данной лексемы: «просторечное» и «неодобрительное». Синонимический ряд слова «фифа» также отражает негативную

оценку, содержащуюся в семантике этой лексической единицы: вертифлюха, вертихвостка, вертуха, вертушка, ветреница, воображуля, пустышка, финтифлюшка... [7]. Использование в качестве нейма деминутива «фифочка» является попыткой нейтрализовать отрицательный стереотип, имеющийся в сознании носителей языка: *Фифами называют девушек, которые очень много уделяют времени и денег (не своим) на свой внешний вид, интересами являются шопинг, журналы, заштампованные фразы псевдольвицы, много понтов, любят фоткать себя на айфон с заземленной физиономией. Характерной чертой являются высокая самооценка, легкомыслие*¹ (Здесь и далее в постраничных сносках приводятся адреса не являющихся научными источниками сайтов, на которых пользователи интернета высказывают свое мнение по различным вопросам, в том числе оценивают успешность известного названия, обсуждают значения слов и т. п.)

Среди названий, не имеющих прямых связей со спецификой предоставляемых услуг, интересным представляется наименование салона красоты «Карамель». Обратимся к «Словарю русского языка»: «карамель» – 1. *собирательное* Жесткие конфеты, приготовляемые из сахарного и паточного сиропа, обычно с начинкой. Фруктовая, леденцовая к. 2. Жженный сахар для подкрашивания кондитерских изделий (специальное). 3. Поджаренный солод для подкрашивания пива (специальное). *прилагательное* карамельный, -ая, -ое» [5]. В основе наименования салона красоты лежит механизм метафоризации. Деминутив «карамелька» используется в качестве ласкового обращения к девушке: *карамелька, пончик, сладкая ... Такое «съедобное» ласковое прозвище может говорить о том, что вас просто обожают, вы – предмет вожделения мужчины...². Парни обычно называют своих любимых девушек: птичка, рыбка, киса, зая, любимая, барбарис, королева, карамелька, снежинка...³. Ты моя конфетка, Карамелька ты моя. Мы сидим в беседке, Под светом фонаря...⁴. Вряд ли в качестве ласкового прозвища может использоваться лексема «карамель». Данная метафора, используемая в качестве наименования салона красоты, имеет достаточно устойчивые связи с представлениями о девушках / женщинах: «такая же сладкая, желанная».*

Вызвало интерес название салона-парикмахерской «О-ля-ля». В «Историческом словаре галлицизмов русского языка» находим: «О-ла-ла! О-ля-ля – восклицание, выражающее удивление» [8] (аналог – русское междометие «ну и ну»). Также данное междометие может выражать отношение к чему-то пикантному, неуместному, неожиданному с отрицанием или недовольством⁵.

¹ <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/180959-kakih-devushek-nazyvajut-fifami.html>.

² <http://psy-sait.ru/psihologija-otnoshenij/muzhchina-izhenschina/1528-o-chem-govorjat-laskovye-prozvischavljublennyh.html>

³ <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/512832-100-k-1-kak-paren-nazyvaet-svoju-ljubimuju-devushku.html>

⁴ <http://www.stihi.ru/2012/03/20/3169>

⁵ <http://online-teacher.ru/french/francuzskie-subektivnye-mezhdometiya>

Как показывает анализ материала, в сознании носителей русского языка междометие «о-ля-ля» может ассоциироваться с выражением различных эмоциональных состояний: *Это междометие повышенной функциональности. Оно может выражать удивление, восторг, разочарование и вообще, широкую гамму чувств в зависимости от интонации и контекста. Например, француз выиграл миллион евро. Ну фигу себе! О-ля-ля! – воскликнет он и упадет в обморок от счастья. Или приходит француз домой, а у него на диване возлежит блондинка в одном ожерелье, и грудь пятого размера покоится на подушке. Вот это да! О-ля-ля, – удивится француз. О-ля-ля... – удивится его жена, вошедшая следом, но уже принципиально иной интонацией. Или прилетел француз на Маурикий, а багаж его случайно отправили в Рио. Эхренели совсем! О-ля-ля! – возмутится француз (дальнейшая речь зависит от степени воспитанности данного индивидуума и количества потерянных чемоданов)...⁶. Считаю, что «О-ля-ля» это восклицание при приятном удивлении, приятной неожиданности, восхищения и наслаждении. Особенность выражения – используется обязательно в позитивном значении. Часто мужчины так говорят, когда восхищаются фигурой и внешностью женщины, она кажется им привлекательной и сексуальной. Аналог в русском языке: «вот это да!» Возможно также «классно», «круто», «здорово»⁷. Итак, название салона-парикмахерской «О-ля-ля» апеллирует к положительным оценкам и ассоциациям, имеющимся в сознании потенциальных потребителей.*

Ассоциации играют большую роль в формировании имиджа того или иного объекта.

В исследовании современной коммерческой номинации экспериментальные методики занимают важное место. Одной из таких методик является свободный ассоциативный эксперимент. Нами он был проведен с целью выявления когнитивной и эмоциональной составляющей наименований парикмахерских и салонов красоты.

В ходе эксперимента предполагалось выяснить, какие ассоциации вызывают у носителей русского языка наименования, представленные на рынке индустрии красоты Омска. Полученные в результате эксперимента данные могут быть использованы в разработке модели ресурсов, использующихся при создании названий салонов красоты и парикмахерских.

В эксперименте участвовало 50 испытуемых: 30 женщин и 20 мужчин в возрасте от 20 до 45 лет, образование и профессиональная занятость не учитывались. Довольно широкая возрастная выборка объясняется тем, что у сферы косметических и парикмахерских услуг практически нет возрастных ограничений. Можно предположить, что гендерная принадлежность также обусловила бы характер тех или иных реакций, но на данном этапе исследования задачи, связанные с выявлением особенностей, детерминированных этим фактором, не ставились.

Приведем лишь некоторые реакции, полученные на слова-стимулы, в качестве которых использовались названия

⁶ <http://entre-2-mondes.livejournal.com/52698.html>

⁷ <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/1033689-kakie-emocii-vyrazhaet-francuz-vosklicaja-o-la-la.html>

парикмахерских и салонов красоты. Например, группа наименований, представленная женскими именами. Реакциями на слово-стимул «Аврора» были «крейсер» – 11, «богиня» – 2, гостиница – 3; на слово-стимул «Натали» реакциями оказались «певица» – 4, «песня» – 6, «кия» – 3. Из группы иноязычных наименований было взято название «Bellissimo». Реакциями стали «Италия», – 7, «красивый» – 2. Мифологические номинации получили следующие реакции: на название «Афродита» были «богиня» – 9, «красота» – 7.

Как показали результаты эксперимента, названия растений и животных в номинациях парикмахерских и салонов красоты ассоциируются с качествами или свойствами растений и с действиями животных. Реакции на слово-стимул «Камелия»: «цветы» – 7, «ожерелье» – 2. Реакции на слово-стимул «Пчелка»: «Майя» – 2, «мед» – 5, «жужжание» – 3, «труд» – 2. Наименования, связанные с представлениями о высокой моде вызвали следующие реакции. Например, «Авторский стиль»: «дизайнерская коллекция» – 1, «модельер» – 1, «картина» – 1, «художник» – 1, «язык» – 1, «литература» – 1, «произведение» – 1. Как видим, реакции носят единичный характер, но все они, так или иначе, связаны с представлениями о творческом процессе. Среди реакций на слово-стимул «Гламур» встречаются лексемы, имеющие негативные коннотации: «глупый» – 1, «пошлость» – 1, «понты» – 1, «искусственная красота» – 1, «кич» – 1, «розовая кофточка» (необходимо учитывать экстралингвистический контекст) – 1. Данные реакции могут свидетельствовать о том, что в сознании носителей языка сформированы как положительные, так и отрицательные стереотипы, связанные с этим эстетическим феноменом.

Названия, в которых используются географические наименования, должны вызывать исключительно приятные ассоциации. Например, студия красоты «Багамы»: любой объект, получивший данную лексему в качестве нейма, у большинства носителей языка вызовет положительные эмоции: «острова» – 6, «тепло» – 3, «песок» – 2, «солнце» – 2. Название салона красоты «На Бульварной» вызывает ассоциации, связанные его с географическим положением: «улица» – 3, «площадь» – 2, «магазин» – 2.

Номинации, не имеющие отношения к индустрии красоты, также получили реакции. Например, «Стимул»: «мотивация» – 3, «Павлов» – 2, «зарплата» – 2, «работа» – 2, «отпуск» – 1. Как видим, данные реакции не имеют отношения к представлениям о салонах красоты и парикмахерских услугах. Данные Русского ассоциативного словаря вполне соотносимы с реакциями, полученными в ходе проведенного эксперимента: «деньги, к работе, материальный, жизни, реакция, большой, к труду, работы...» [9]. Возникает вопрос: насколько удачен выбор данной лексики в качестве названия салона красоты?

Экспериментальные методики помогают выявить ассоциативные связи коммерческого наименования. Согласимся с тем, что при восприятии коммерческого имени важен учет постоянных ассоциаций. Результаты эксперимента показали, что практически все выявленные ассоциативные связи носят постоянный характер. Например, «Лагуна»: *залив, море, пляж, океан, берег, фильм «Голубая лагуна», океан, отдых, тепло, гавань, фильм, тишина, теплый, кораллы, отдых, умиротворение, прохлада, тропики, острова, голу-*

бая, Мила Йовович, песня Nightwish, купаться, Голубая, джунгли, фильм с Милой Йовович, вода, фильм. «Нимфа»: древнегреческая мифология, фея, лес, сон, лето, арфа, крылья, искушение, порок, молодость, сказочность, воздушная, красота, женственность, цветы, шум листвы над головой, прозрачные силуэты, воздушность, нимб, свечение, Аполлон, искусство, девушка, милье древнегреческие девушки с венками на голове, природа. Или «Дива»: модель, журнал, фотосессия, самовлюбленность, шоу, слава, гастролы, розовый, Русь, смелость, грация, стиль, статус, Мадонна, опера, 5 элемент, певица, свет софитов, букет на сцене, опера, прима, сопрано, девушка, индивидуальность, поп-дива, женщина.

Правда, надо отметить, что среди возникающих ассоциаций встречаются те, которые определенным образом связаны с предлагаемой услугой, и реакции, в которых такие связи не прослеживаются. Важно также, чтобы ассоциации раскрывали компоненты содержания коммерческой номинации.

Среди слов-названий встречаются такие, которые не вызвали у испытуемых ассоциаций, связанных с косметическими и парикмахерскими услугами. Например, «Пчелка»: *пчелка Майя (мультфильм), мед, пасека, насекомое, усталость, детский сад, строитель, труд, билан, лето, жужжание, детство, сладость, пыльца, улей, королева, работа, отряд, конфетки.* Данные ассоциации свидетельствуют о том, что лексема «пчелка» вполне могла бы быть использована в качестве коммерческого названия, например, магазина, в котором продают мед, или детского дошкольного учреждения. Однако реакции типа «пчела Майя», «труд», «работа» могут иметь «привязку» к представлению о том, что «мастера данного салона красоты готовы без устали трудиться над вашим образом».

Итак, рассмотрев ментальную составляющую процесса номинации, можем констатировать, что нейминг представляет собой когнитивную процедуру, в процессе которой ассоциации, знания и представления «переплавляются» в имена. Имя может быть метафорически мотивировано, представлять прецедентный феномен и т.п. Выявленные устойчивые представления и ассоциации могут быть использованы в разработке неймов товаров и услуг, способствующих их продвижению на рынке.

1. Новичихина М. Е. Коммерческая номинация. Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2003. 192 с.

2. Бахтин М. М. Тетралогия. М. : Лабиринт, 1998. 607 с.

3. Название салона красоты. URL: <http://dejuredefacto.ru/poleznaya-informatsiya/articles/nazvanie-salona-krasoty> (дата обращения 19.06.2017).

4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. М. : Рус. яз., 1984. 797 с.

5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Большой толковый словарь. М. : Азъ, 1992. 660 с.

6. Павлова Т. С. Оценочность существительных общего рода и средства ее выражения // Вестник Московского государственного областного университета. 2010. № 5. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/3256> с. 56 (дата обращения: 19.06.2017).

7. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. М. : Рус. яз., 2001. 568 с.

8. Епишкин Н. И. Исторический словарь галлицизмов русского языка. М. : ЭТС, 2010. 5140 с.

9. Русский ассоциативный словарь / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Р. А. Черкасова. М. : Астрель, 1998. 781 с.

© Глушкова Т. С. , 2017

УДК 81.42

А. В. Гончарова
A. V. Goncharova

КОНЦЕПТ-КАТЕГОРИЯ «ОБЩАЯ ОЦЕНКА» В АСПЕКТЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ

В статье описаны некоторые линии концептуальных различий концепта-категории «общая оценка» и их отражение в русском языке (репрезентативная, параметрическая и характерологическая). Сделан вывод о том, что данные концептуальные различия имеют разную природу и способы выражения, а также проявляют себя на всех уровнях языка.

Ключевые слова: общая оценка, концептуальные различия, репрезентация концепта, параметризация оценки, скалярно-антонимический комплекс.

CONCEPT-CATEGORY «GENERAL EVALUATION» IN THE ASPECT OF CONCEPTUAL DIFFERENCES

The article describes some lines of conceptual differences in the concept-category «general evaluation» and their reflection in the Russian language (representative, parametric and characterological). It is concluded that these conceptual differences have different nature and modes of expression, and also manifest themselves at all levels of the language.

Keywords: general evaluation, conceptual differences, concept representation, parameterization of evaluation, scalar-antonymic complex.

Концепт «общая оценка» – это концепт дейктического признака, соотносящего оцениваемое с идеальной моделью мира. Он задается семантическим пространством, обозначенным ядерными антонимическими лексемами *хороший (хорошо) – плохой (плохо)*, образующими ядро концепта-категории «оценка» [1]. Внутрикатегориальный уровень анализа общей оценки предполагает, во-первых, исследование репрезентации в языке концептуальных различий между общей оценкой, с одной стороны, и частными – с другой, а во-вторых, экспликацию основных линий концептуальных различий внутри самого концепта.

Рамки данной статьи позволяют нам описать лишь некоторые линии концептуальных различий и их отражение в русском языке. Так, мы остановимся на репрезентативной, характерологической и параметрической линиях.

Репрезентативная линия концептуальных различий представлена прежде всего на уровне лексических значений и отражает их способность (неспособность) представлять конкретные признаки, модифицирующие когнитивные параметры оценки (ее аспект, основание и т. п.). Общая оценка замещает определенный спектр частнооценочных признаков, составляющих стереотипное представление об объекте, ср.: *хороший нож* ('острый'), *хороший родитель* ('заботливый') и т. п. [2, с. 64]. Различные категории объектов в разной степени имплицитно требуют, которые должны быть удовлетворены для их общеположительной или общеполотрицательной квалификации. Наиболее определены требования, предъявляемые к специализированным предметам – орудиям, инструментам и т. п. Однако обычно общая оценка многоаспектна, например: *хороший педагог* – 'умный, квалифицированный и т. д.'. Именно поэтому

многие исследователи называют общеоценочные предикаты словами с плавающими означаемыми, аксиоматическими кванторами и т. п. При частной оценке ее аспект определяется тем признаком, который обозначен оценочным словом, ср.: *хорошая хозяйка – аккуратная хозяйка*, где в первом случае имплицитно задан целый спектр признаков, во втором – один признак.

На лексико-семантическом уровне различия между общей и частными оценками обуславливают наличие в языке двух типов оценочных значений (слов) – общеоценочных и частнооценочных. Различие между ними заключается в объеме оценочных и дескриптивных компонентов в их структуре. Общеоценочные слова можно назвать собственно оценочными, так как они обозначают оценку со знаком «+» или «–» в разной мере ее интенсификации и аффективности: *хороший* (оценка), *отличный* (оценка + интенсификация), *потрясающий* (оценка + интенсификация + аффективность). Ср.: *красивый* (оценка + дескриптивный компонент).

На словообразовательном уровне общая оценка часто трансформируется в частную: производные лексемы меняют основание и вид оценки. Так, прилагательное *хорошенький* обозначает эстетическую оценку 'красивый, милый' (*хорошенькая девушка*). Аналогично имена существительные, образованные от общеоценочных прилагательных, обычно начинают выражать частную оценку, ср.: *хорошенькость*, *великолепие* (эстетическая оценка), *образцовость* (нормативная оценка) и т. д.

На синтаксическом уровне частнооценочные слова имеют ограничения на сочетаемость, а общеоценочные характеризуются практически неограниченной сферой приме-

нения (*великолепная погода, прическа, мастер, завтрак* и т. п.). Обращает на себя внимание и то, что общие оценки могут выступать в функции модального оператора и предиката: *Хорошо, что сейчас лето*. Частнооценочные значения используются, как правило, только во второй из приведенных выше функций: **Красиво, что сейчас лето*.

На уровне текста частнооценочные слова не нуждаются в дальнейшей экспликации, в то время как общеоценочные обладают сильной валентностью на смысловое развертывание [3, с. 95]. При отсутствии у собеседников общих знаний разного рода говорящий обычно дополняет оценку описанием дескриптивных свойств объекта, экспликацией аспекта оценки и т. п.: *Место для обороны немцы выбрали хорошее – западный берег гораздо выше восточного и густо порос лесом* (Э. Казакевич, Звезда).

Концептуальное различие положительных и отрицательных оценок связано с выражением ими признания/непризнания ценностного характера оцениваемого объекта. Понятие *хороший*, весьма различное качественно, опирается на определенные стандарты, принятые в данном социально-языковом коллективе (например, *хороший нож* – ‘острый, удобный в работе’; ср. *плохой нож* – ‘тупой’ и т. п.). Именно благодаря противопоставленности понятию *плохой* во всех случаях понятие *хороший* сохраняет свою определенность и инвариантность.

Общая положительная и отрицательная оценка формируются на разных основаниях: для общехорошего достаточно отсутствие частноплохого, общеплохое всегда предполагает наличие частноплохого [4, с. 17]. Данные оценки имеют свою специфику. Не случайно еще Е. М. Вольф была замечена асимметрия интересующих нас зон на шкале оценок: «Система оценки не полностью симметрична, во многих ее фрагментах наблюдаются несовпадения» [2, с. 98].

Разная по характеру общая оценка предполагает разные модификации одобрения и неодобрения. Так, отрицательная оценка связана с презрением, отвращением и др.: *паршивый, мерзопакостный, омерзительный, отвратный; Обстановочка в доме – тихий ужас!* и под. Положительная оценка предполагает выражение восхищения, восторга и т. д.: *восхитительный, замечательный; Ремонт в квартире получился просто супер!*

Концептуальные различия положительной и отрицательной оценки наблюдаются на уровне семантического варьирования ключевых слов концепта *хороший / плохой*. Общие тенденции в полисемии лексем со значением общей положительной и отрицательной оценок в современном русском языке следующие: 1) основными являются общеоценочные значения; 2) отмечается конкретизация общеоценочного значения и переход в частнооценочное; 3) общеоценочные лексем могут обозначать самую субъективную оценку – сенсорную – ‘приятный, доставляющий удовольствие’ / ‘неприятный, гнетущий’; 4) типичным для оценочных значений является деривация вторичных параметрических значений и наоборот.

Вместе с тем полисемия противоположных по знаку оценки слов выявляет и существенные различия между ними. Так, *хороший* и *плохой* обнаруживают связь с количественной оценкой, но *плохой* оценивается как ‘маленький, недостаточный’, а *хороший* как ‘обильный, большой,

значительный, солидный’: *хороший / плохой урожай, заработок, доход* и т. п.

Линии конкретизации также не совпадают. У лексем *хороший*, например, развиваются значения ‘отвечающий требованиям, предъявляемым к происхождению’: *хорошая фамилия, общество*. Краткая форма лексем *хороший* может выражать эстетическую оценку: *Во всех ты, Душечка, нарядах хороша!*; в то время как *плох* имеет значение ‘очень болен, нездоров’ (*Больной совсем плох*). Лексем *хороший* и *плохой* развивают также некоррелирующие дескриптивные значения. Так, у лексем *хороший* отмечается значение ‘близкий, связанный дружбой’: *хороший друг*. Для лексем *хороший* возможна субстантивация ‘то, что является положительным, существенным, достойным и т. д.’: *Но ему нетрудно было отыскать хорошее и привлекательное во Вронском* (Л. Толстой, Анна Каренина). Данный процесс, на наш взгляд, возможен и для лексем *плохой* (*Ты видишь во мне только плохое*), но в словарях это не отмечено. Анализ полисемии лексем *хорошо* и *плохо* дает аналогичные результаты.

Однако в полной мере различия между противоположными по знаку оценками проявляются по линии антонимических противопоставлений значений. Общеоценочные антонимы выражают качественную противоположность, подразумевающая наличие шкалы. На шкале могут выделяться различные степени «удаления» от нейтрального значения, и соответственно на одной шкале фиксируется несколько пар антонимов. Особый случай представляет собой энантиосемия – внутрисловная антонимия, которая основана на противоположном знаке оценки и является уникальным свойством общеоценочных слов. Например, *хороший* развивает энантиосемичное значение ‘очень сомнительных достоинств’: *Хорош!* Признание наличия энантиосемии в лингвистике подтверждает значимость различий положительной и отрицательной оценок для семантической системы языка.

Так, лексема *хороший* является антонимом к лексемам *плохой, дурной, нехороший, худой*². В языке сохранились также исторические антонимы *добрый / дурной, худой², плохой, дурной – прекрасный*. Кроме того, выделяются антонимы *лучший – худший, хороший – скверный, отрицательный – положительный, превосходный – скверный*. Среди наречий можно выделить только пары антонимов-доминант *хорошо / плохо, дурно, худо*² (разг.).

Многие исследователи отмечают тот факт, что в пределах положительной зоны оценочной шкалы преобладают эмоционально-субъективные оценки, в то время как отрицательные оценки чаще являются оценками «от объекта», поскольку в них обычно содержатся указания на свойства оцениваемого объекта [2, с. 20]. Следует, на наш взгляд, вспомнить о «гипотезе Поллианы» Дж. Буше и Ч. Осгуда. Количественный анализ общеоценочных лексем подтверждает ее: количество лексем со значением положительной оценки превышает количество лексем отрицательной оценки примерно на 30 %.

Двойственная природа концепта «общая оценка» отражается в семантике производных с *не-*. Отрицательные лексем образуются от положительных. Присоединение

негативизирующего аффикса всегда ведет к изменению знака оценки: *неважный, недобрый, незавидный; нехорошо, неплохо, неважно*. Таким образом, только отрицательная оценка связана с отрицанием. Вместе с тем лексемы с *не-* антонимических пар с производящими их лексемами не образуют, кроме доминант синонимических рядов общей положительной и отрицательной оценок. Таким образом, присоединение данного аффикса не ведет к осмыслению понятий как противоположных. Лексемы с *не-* входят в антонимические противопоставления, охватывающие целые парадигмы градуально расположенных слов, «ступенчатые группы» [5, с. 220]. Опорой такого противопоставления являются основные нейтральные слова (*хороший – плохой*), остальные же члены парадигмы как бы наслаиваются на это противопоставление и выступают как синонимы для выражения интенсификации или как экспрессивные синонимы. Собственное их значение, по мнению Д. Н. Шмелева, обусловлено соотношением с указанными нейтральными словами [6, с. 148].

Важное различие заключается также в том, что лексемы общей отрицательной оценки часто имеют стилистическую маркированность и являются стилистически сниженными.

На фразеологическом уровне различия между положительными и отрицательными оценками также прослеживаются достаточно четко, ср.: *без сучка, без задоринки; лучше некуда, на зависть vs дело табак; абы как; черт знает что*. Однако если в лексике достижение отрицательного смысла обусловлено обычно отрицанием положительного свойства, то во фразеологизмах и паремиях это достигается за счет наличия отрицательных стереотипов у обозначаемых ими явлений или ситуаций: например, все единицы, содержащие лексему *Бог*, как правило, имеют положительное значение или коннотации (*как у Христа за пазухой; дай Бог каждому; Добрым путем Бог правит; Доброму Бог помогает* и т. п.)

На уровне синтаксиса различия между положительными и отрицательными оценками находят свое выражение в употреблении общеоценочных слов с интенсификаторами типа *слишком, чересчур*. При положительной оценке эти слова меняют ее знак на отрицательный, при отрицательной – интенсифицируют: *Он чересчур хороший (-); Он чересчур плохой (-)*. Оценки зоны «+» чаще ориентированы на отношение субъекта к событию, а зона «-» предпочитает указание на свойства и действия объекта [2, с. 20–21]. Высказывания с общеоценочными (и аффективными) словами не любят отрицания, ср.: *Прыжок был великолепен и *Прыжок был не великолепен*. Только отрицательная оценка сближается с отрицанием: минимум желательного признака представляется как его отсутствие, а отсутствие желательного признака – как минимум его присутствия [3, с. 210]: *Я плохо понял новую тему по математике = Я ее не понял совсем; Я плохо различаю левый берег = Я его не вижу*. Это может быть обусловлено наличием архетипа «отрицательное – отрицательно» [7]. На текстовом уровне положительные признаки выступают как беспредельные, а отрицательные – как предельные, ср. *крайне негативный отзыв* и **крайне положительный ответ*.

Анализ текстовой репрезентации оценки позволяет говорить о том, что в текстах обнаруживаются новые средства

выражения концептуальных различий: с одной стороны, расширяется лексический диапазон средств выражения как положительной, так и отрицательной оценок, а с другой – подключаются интонационные возможности. Например, в ироническом контексте лексема, имеющая в системе языка положительно-оценочное значение или вообще не отмеченная оценочностью, может приобрести негативную оценочность.

Параметрическая линия концептуальных различий представлена в языке скалярно-антонимическим комплексом. Под этим термином мы имеем в виду объединение поляризованных значений, относящихся к одному параметру объекта (класса объектов) и разделенных градационной шкалой, в средней части которой проходит ось симметрии, соответствующая норме признака (Э. Сепир, Н. К. Дмитриев, Ч. Осгуд и др.). Таким образом, оценочные значения находятся на своеобразной оценочной «шкале», которая представляет собой недискретную сущность, а именно континуум, где постоянно нарастает или снижается степень признака [2]. Градуированная шкала оценочных признаков состоит из семи основных элементов: *очень хороший – хороший – довольно хороший – средний – довольно плохой – очень плохой* [2, с. 52].

Параметрическая линия концептуальных различий четко прослеживается в значениях общеоценочных адъективных, адвербиальных, фразеологических синонимов и квазисинонимов.

Доминантой ряда синонимов со значением общей положительной оценки является лексема *хороший*, общей отрицательной оценки – *плохой*. Объем названных рядов колеблется у разных авторов, это может быть связано с тем, что они по-разному распределяют интересующие нас слова в разные синонимические ряды. Мы считаем целесообразным рассмотреть данную линию на материале лексем, выделяемых в большинстве синонимических словарей. В речи гораздо больше квазисинонимов, но это уже составляющая речи, поэтому их мы относим к периферии концепта.

Выражение высокой степени положительного признака – ‘очень хороший’ объединяет в группу следующие лексемы: *изрядный, отличный², превосходный, мировой⁴, прекраснейший², распрекрасный*.

В группу со значением ‘хороший’, отражающим требуемую степень достоинств, входят следующие лексемы: *благой, добрый⁵, ладный⁵*.

Недостаточная степень достоинств объекта находит отражение в значении ‘недостаточно хороший’, которое объединяет следующие лексемы: *неплохой, недурной, недурственный, порядочный*.

Общим для следующей группы синонимов является значение ‘очень плохой’, которое отражает высокую степень недостатков оцениваемого объекта. Сюда мы относим: *дрянной, скверный²*.

Средняя, терпимая мера недостатков объекта отражается в значении ‘плохой’, которое имеют синонимы *нехороший и худой²*.

Нейтральная зона в языке имеет слабый выход в лексику. Языковые обозначения для среднего («нейтрально-го») представляют собой тему для отдельного исследования. Нам же важно лишь подчеркнуть наличие данной зоны.

Значение 'ни хороший, ни плохой' характеризует среднюю часть шкалы, где положительные и отрицательные признаки составляют баланс. Здесь можно упомянуть о лексеме *средний* (средне). Мы выделяем также ФЕ *середина на половину* (*серединка на половинку, середка на половину, середка на половинку, середка на половине*); *ни то ни се; ни шатко ни валко* (*ни на сторону*); *так себе; со всячинкой; еще ничего; и так и сяк; кой-как да как-нибудь; ни Богу свечка, ни черту кочерга; ни в тых, ни в сих; ни два, ни полтора; сойдет и так; сойдет с горчичкой*. Их можно отнести и к средствам выражения скорее отрицательной оценки, так как они более явно обнаруживают негативное отношение говорящего к объекту оценки.

Подведем некоторые итоги. Концептуализация высокой степени достоинств объекта может осуществляться:

– выделением объекта из ряда подобных, при этом общеоценочное значение сопровождается дескриптивной импликацией. Так, значение 'такой, что трудно с кем-, чем-либо сравнить, очень хороший' объединяет лексемы *несравненный, несравнимый, бесподобный* (разг.), *исключительный*³ (разг.), *выдающийся* (в знач. прил.), *лучший, наилучший, самолучший, отменный, замечательный, избранный, неподражаемый, непревзойденный, самый-самый* и ФЕ *из ряда вон* (*выходить*), *на отпичку, не идет в сравнение* (*ни в какое сравнение*);

– указанием на сортность, класс: *классный* (разг.; жарг.), *первосортный*² (разг.), *первостатейный* (устар.), *первоклассный, люксовый* и ФЕ (*за*) *первый сорт* и т. п.

В группу со значением 'хороший' мы включаем лексемы *путевый* (*путево*), *путный* (*путно*), *достойный*², *похвальный* (*похвально*), *стоящий, погожий* (о погоде), *хорошенький*, а также ФЕ *в ажуре, подобру-поздорову, слава Богу, как у Бога* (*Христа*) *за пазухой* (*пазушкой*), *на совесть, честь по чести, всем взяла, все путем, не льком шит, номер один*.

Недостаточная степень достоинств объекта представлена значением 'недостаточно хороший', свойственным лексемам *подходящий, приемлемый* (*приемлемо*), *сносный* (*сносно*), *удовлетворительный* (*удовлетворительно*), *приличный*³ (*прилично*), ФЕ *ничего себе, не какой-нибудь*.

Следующая группа объединяется значением 'очень плохой'. Выражение высокой меры недостатков оцениваемого объекта достигается:

– введением дескриптивной импликации 'находящийся в конце ряда сравнения': *худший, наихудший, последний, в тысячу раз хуже, в худшем случае, на худой конец, на что уж хуже, нет ничего хуже как..., хуже всего, хуже некуда, что ни на есть худший*;

– отрицанием достоинств объекта, что часто сопровождается выражением эмоционального отношения (отсюда прагматическая импликация 'неприятный'): *никакой*³, *омерзительный, отвратный, отвратительный* и т. д.

На крайней периферии концепта находятся бранные слова, не рассматриваемые в данной статье, отметим только встречающиеся в словарях лексемы *хреновый* и *фиговый*.

Средняя, терпимая мера недостатков объекта выражается квазисинонимами со значением 'плохой': *незавидный, неважный*² (*неважно*), *неважнецкий, негодный, негожий* (*негоже*), *неудовлетворительный* (*неудовлетворитель-*

но), *хорошенький, черный*²; *вкривь и вкось; не модель; оставляет желать лучшего* (*многого*); *через пень колоду; не фасон; ниже всякой критики; грош цена; гроша медного* (*ломаного*) *не стоит; дела как сажа бела; дело дрянь; дело пахнет керосином; дело табак* (*труба*); *все не так, как у людей; тяп* (*да*) *ляп; шалый-валяй*.

Относительно немногочисленную группу составляют квазисинонимы с общим значением 'достаточно плохой'. В нее входят лексемы *неблестящий* (*неблестяще*), *плоховатый* (*плоховато*), *второсортный, второразрядный, второстепенный*; ФЕ *второй сорт, третий сорт, не Бог весть* (*знает*) *как* (*какой*), *не особенно, одно название*.

Особую зону оценочной шкалы составляют ее крайние полюса, где группируются аффективы.

На уровне словообразования выделяются так называемые суффиксы субъективной оценки, являющиеся вторичными, производными от размерно-оценочных, в связи с чем они могут обозначать либо интенсивность проявления признака, либо эмоциональную оценку, либо совмещать эти значения. Высокую степень признака обозначают производные: 1) с суффиксом *-оват-* (*-еват-*); 2) с префиксами *пре-, нау-* (с формами на *-ейший, -айший, -ший*) и *раз-* (*рас-*) (прост.; груб.): *наихудший, преважный, прегадкий, распрекрасный, расчудесный*. Функцию ослабления степени оценочного признака выполняют: 1) суффиксы *-еньк-* (*-оньк-*), при производных такого рода появляются наречия со значением повышенной меры признака; 2) суффиксы *-охоньк-* (*-ехоньк-*), *-ошеньк-* (*-ешеньк-*): *дурнешенький, ладнешенький*.

На синтаксическом уровне параметрические различия вербализуются сочетаниями оценочных лексем с интенсификаторами. В зависимости от направления градуирования и отношения к пределу выделяются: 1) усилители: *сделать работу как нельзя лучше*; 2) усреднители: *Это довольно хороший / довольно плохой экземпляр книги*; 3) уменьшители: *Про такого говорят: плоховатый мальчик* (В. Маяковский); 4) минимизаторы, граничащие с отрицанием: *Он представил совершенно никудышный план* [2]. Общеоценочные наречия *хорошо/плохо* могут брать на себя функцию интенсификации: *хорошо* становится показателем «силы» и сближается с наречием *много*, а *плохо* – «слабости» того или иного действия, выраженного глаголом, и сближается с наречием *мало*: *хорошо/плохо нагреться* и т. п.

В дискурсе на процесс градуирования общей оценки большое влияние оказывают модальные значения необходимости и желательности, ситуативная норма и другие компоненты, ср.: *Этот ужасный комод просто идеально вписывается в интерьер*. При этом часто наблюдается смягчение и усиление оценки [8].

Подводя итог вышесказанному, можно говорить о том, что систематизация средств репрезентации концепта «общая оценка» на основе линий концептуализации последней позволяет выявить способы осмысления и представления в обыденном сознании оценки и количества, а также положительного и отрицательного и т. п. С другой стороны, анализ способов представления концептуальных различий в языке дает возможность понять природу различий между репрезентирующими концепт значениями единиц разных уровней языковой системы.

Данные языкового членения действительности позволяют выявить концептуальные различия общей и частной, положительной и отрицательной, а также выделить линии параметризации общей оценки.

Концептуальные различия имеют разную природу и способы выражения. Так, различие между общей и частной оценками заключается прежде всего в объеме оценочных и дескриптивных компонентов репрезентирующих их значений. Концептуальное различие положительных и отрицательных оценок связано с выражением ими признания/непризнания ценностного характера оцениваемого объекта и т. п. В связи с этим каждая линия концептуальных различий характеризуется своими способами вербализации.

Концептуальные различия проявляют себя на всех уровнях языка. Необходимо подчеркнуть тот факт, что концептуальные различия дают пересекающиеся и непересекающиеся классы значений.

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М. : Языки русской культуры, 1999. 896 с.

2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М. : Наука, 1985. 228 с.

3. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М. : Наука, 1988. 341 с.

4. Арутюнова Н. Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики. М. : Наука, 1984. С. 5–23.

5. Новиков Л. А. Антонимия в русском языке (Семантический анализ противоположности в лексике). М. : Высш. шк., 1973. 290 с.

6. Шмелев Д. Н. Очерки по семасиологии русского языка. М. : Просвещение, 1964. 243 с.

7. Сергеева Л. А. Проблемы оценочной семантики. М. : Изд-во МГОУ, 2003. 140 с.

8. Выродова А. С. Лингвокультурологическое пространство колоративов в русском поэтическом дискурсе первой половины XX (на материале поэтических текстов С. А. Есенина и Н. М. Рубцова) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2008. 22 с.

© Гончарова А. В., 2017

УДК 81'373

Т. А. Дьякова
T. A. Diakova

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ
ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА
ДОНСКИХ КАЗАКОВ
(на материале романа Людмилы
Магеровской «В жерновах»)**

**PHRASEOLOGICAL REPRESENTATION OF
THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD
OF DON COSSACKS (on the material of
Lyudmila Magerovskaya's novel
«About Millstones»)**

В работе рассмотрен фрагмент фразеологической репрезентации языковой картины мира донских казаков. Анализ выполнен на материале художественного текста современного произведения. Диалектные фраземы, представленные в романе Л. Магеровской «В жерновах», разделены на несколько тематических групп: устойчивые выражения, характеризующие физиологическое состояние человека; фразеологизмы, отражающие поведение, его оценку; идиомы, иллюстрирующие повседневную жизнь. Рассмотрены этимологические и историко-этнографические аспекты формирования фразеологии донских говоров. Проведены языковые и этнографические параллели развития и формирования донской идиоматики и фразеологии украинского литературного языка и его восточнослобожанских говоров, смежных с донскими. Для анализа фразеологического диалектного материала использованы различные лексикографические и фразеологические источники, этнографические и этнолингвистические исследования, архивные полевые записи автора.

A fragment of the phraseological representation of the language picture of the world of Don Cossacks is considered in the article. The analysis is based on the material of the literary text of the modern work. Dialectal phrases, presented in the novel of L. Magerovskaya "About Millstones", are divided into several thematic groups: stable expressions that characterize the physiological state of a person; phraseological units reflecting behavior, its evaluation; idioms illustrating everyday life. The etymological and historical-ethnographic aspects of the formation of the Don dialect's phraseology are considered. Linguistic and ethnographic parallels of the development and formation of the Don idiomatic and phraseology of the Ukrainian literary language and its Eastslobozhansk dialects, adjacent to the Don languages, have been conducted. To analyze the phraseological dialect material we used various lexicographical and phraseological sources, ethnographic and ethnolinguistic studies, archival field records of the author.

Keywords: language picture of the world, dialect, Don dialects, Don Cossacks, phraseological unit, ethnoculture, symbol.

Язык является важной составляющей этнокультуры, поэтому понятно, что образ жизни, обычаи влияют на коммуникативную систему этноса, а культурные ценности и верования частично создают этноязыковую реальность. Тем самым речь отражает этнокультурные, народно-психологические и мифологические представления и переживания, т. е. менталитет этноса как национальную специфику мировосприятия. Язык является своего рода базой, хранилищем этнокультурной информации, национально-культурного своеобразия.

Интерес ученых к проблемам развития и функционирования народных говоров обусловлен осознанием значения последних как вместилища национальных языковых картин мира. Стремление носителей говора выразить собственное мировидение приводит к созданию языковых стереотипов, восходящих к «собственно национальным фактам материальной, социальной или духовной культуры как прототипам этих единиц» [1, с. 143]. Это полной мерой можно отнести к фразеологии донских говоров.

Первыми исследованиями донской диалектной фразеологии стали еще записи В. Даля [2], позже донская идиоматика нашла отражение в словарях А. Миртова [3], В. Ремчукова [4], «Большом толковом словаре донского казачества» [5], работах Л. Алахвердиевой [6], Е. Брысиной [7], Н. Григорьевой [8], М. Захаровой [9], И. Туркулец [10] и других лингвистов.

Цель статьи – проанализировать особенности фразеологической репрезентации языковой картины мира донских казаков на материале романа Людмилы Магеровской «В жерновах» [11]. Объектом изучения стал текст романа, предметом – фразеологическая репрезентация языковой картины мира.

Со стилистической целью как контекстуальные синонимы будем использовать понятия «фразеологическая единица» (ФЕ), «диалектный фразеологизм», «диалектная идиома», «фразеологический диалектизм», «ареальный фразеологизм», «фразеологическое выражение», «устойчивое выражение», «диалектная фразема», «диалектное выражение», не имея, однако, в виду полную тождественность названных терминов.

Роман «В жерновах» не просто художественное произведение с вымышленными писателем персонажами и событиями – это летопись жизни семьи, проживающей на хуторе Прогной Тарасовского района Ростовской области. Автор, являясь уроженкой соседнего хутора, Митякина, прекрасно ориентируется и в событиях, и в топонимике описываемой местности, что придает произведению убедительную правдоподобность. События, отраженные в романе, охватывают временной промежуток от начала 1930-х до конца 1960-х гг. Достоверному описанию местности, обычаев, традиций служит и органичное использование в произведении диалектной речи, которая является еще и речевой характеристикой персонажей.

Неотъемлемой частью диалектной речи является фразеология. Фразеологизмы всегда обращены на субъект, т. е. возникают они не столько для того, чтобы описывать мир, сколько для того, чтобы его «интерпретировать, оценивать и выражать субъективное отношение к нему» [12, с. 82], а также освещать «бытовые и этнографические сте-

реотипы и эталоны, иллюстрирующие народное видение мира» [13, с. 14].

Среди фразеологических диалектизмов, использованных автором в романе, выделим такие группы:

1) выражения, характеризующие физиологическое состояние человека: *лезть с живота* 'о скором рождении ребенка': *А как же ты с пятьюми, да и шестой вон лезешь уже с живота* [11, с. 5]. Эвфемизация номинации беременной свидетельствует о проявлении традиционной народной морали, неписанные законы которой требовали избегать прямого указания в речи на беременность. Это обусловлено двойственной оценкой в народном сознании состояния беременности: с одной стороны, беременность и рождение ребенка являются естественным предназначением женщины, признаны главной целью брака, а с другой – беременность считают состоянием опасным (из-за присутствия в женщине двух душ) как для самой беременной, так и для тех, кто ее окружает. Кроме того, беременная является беззащитной перед нечистой силой [14, с. 160–161].

Сакрализация факта рождения отражена в диалектных идиомах: *деток притбать* 'родить': *Деток сабе притбаишь, и усё забудица...* [11, с. 143]; *дочку привести* 'родить': *... она учора сабе дочку привела, чи от немцев, чи бог иво знает* [11, с. 118].

Человек осознает смерть как неизбежность, поэтому для него она является конститутивным моментом его жизни и мировоззрения. Один из способов формирования ФЕ с общим значением 'умереть' – упоминание об избавлении от каких-либо предметов, нужных живому человеку (*отдать концы, кеды в угол поставить, отбросить копыта*). В тексте романа зафиксировано просторечное выражение *отбросить коньки* 'умереть': *Я тебе стрелять не буду, скоро и сама отбросишь коньки...* [11, с. 46]. Это фразеологическое выражение фиксирует и «Большой словарь русских поговорок» с пометой «просторечное, пренебрежительное» [15, с. 311].

Считаем уместным отнести к названной группе и диалектную фразему *захватить живую* 'застать в живых тяжелобольного': *...нихай едут, покуля ишо дыхают, а то, можа, не захватют ишо живую* [11, с. 174], поскольку в народной этике особым является отношение к возможности и необходимости попрощаться с близким человеком, которому жить осталось совсем мало. Люди старшего поколения объясняют это так: *Надо, чтоб все самые близкие успели проститься с умирающим, попросить у него прощения, а также дали возможность и у них попросить прощения* [из архива автора; далее – А. А.];

2) фразеологизмы, отражающие поведение и его оценку: *лупать зенками* 'попадать в неловкое положение': *Арина, готовь усега поболе, штоб потом не лупать зенками перед гостями* [11, с. 40]. Словарь А. В. Миртова толкует лексему *лупать* 'тарашить глаза' [3, с. 178], а слово *зенки* «Словарь русских народных говоров» фиксирует в говорах, близких к донским, в значении 'белки глаз' [16, с. 263]. Таким образом, диалектный фразеологизм с максимальной экспрессивностью характеризует поведение человека, попадающего в крайне неловкую ситуацию.

Развитая система общечеловеческих ценностных ориентиров, обусловленных христианской этикой и моралью,

сосуществует с национально своеобразным в аксиологической деятельности носителей донских говоров, что свидетельствует об особенностях их мировосприятия. Традиционно негативным являлось отношение к «неравным» по социальному статусу связям [А. А.], что зафиксировано, например, в диалектном выражении *к удовьей юбке прилипнуть* 'сожительствовать с вдовой': *К удовьей юбке прилип, чи дивчата у хуторе перевялись?* [11, с. 64].

В народной морали донских казаков всегда с осуждением оценивалось состояние зависти, которое считалось проявлением не просто невоспитанности, но и возможного желания навредить, пусть и неумышленно. Также негативно оценивалось и желание вызвать чью-либо зависть [А. А.]. Это нашло отражение и во фразеологической единице донских говоров *от завидков попадать* 'сильно позавидовать кому-л.': «Победу» куплю, у хутор приеду, усе *от завидков попадають*... [11, с. 177].

Языковая картина мира каждого народа неповторима и самобытна, ее определяют совокупность социальных, культурно-психологических особенностей народа, его духовная жизнь, национальные особенности бытования.

Исторически сложилось так, что казачки, в отличие от крестьянок, всегда были более независимыми, решительными женщинами, которым в отсутствие мужа приходилось выполнять не только традиционную женскую работу, но и тяжелую физическую (пахать, сеять, косить и т. д.). В случае необходимости они могли защитить и себя, и детей, и дом. Это не могло не наложить отпечаток и на характер донских казачек, свободолюбивых, сильных духом. Одна из героинь романа готова постоять за свою честь, поведение ее как нельзя лучше отражает фразеологизм *характер выставлять* 'вести себя строптиво, проявлять характер': ... *а то начала характер перед Иваном Пруцаковым выставлять* [11, с. 86], ср.: в русских северных говорах *выставлять зубы* 'давать отпор, не уступать старшим в споре' [17, с. 30].

Фразеологические единицы играют важную роль в воспроизведении «повседневного-бытового менталитета». Признаками языковой картины мира, представляемой фразеологизмами, является пейоративность и антропоцентричность. Негативно коннотированные поля всегда более мощные (в количественном отношении), чем поля с положительной коннотацией, очевидно «положительное как проявление нормы меньше интересует людей, меньше волнует, чем отрицательное как отклонение от нормы» [18, с. 17].

Поэтому и диалектные фраземы, отображающие негативное отношение к тем или иным чертам характера, отличаются особой выразительностью: *нос не чистый* 'кто-н. замечен в чем-то плохом': *Ты послухай, чиво люди гутарють, нос не чистый у твоего мужа. Иво отца кулака со своими отпрысками ишо в 28-ом у Сибирь этапом, а он тоже твой-то кулак*... [11, с. 4].

Социальное положение человека часто оценивают по его материальной обеспеченности. Отношение к категориям *бедный* – *богатый* не исчерпывается положительной или отрицательной оценкой: понятие *богатый* воспринимают или с уважением, иногда – с завистью, или с презрением и пренебрежением, одновременно *бедный* – не

только с сочувствием, но и с неуважением [А. А.]. Однако чрезмерное стремление к обогащению оценивается традиционно негативно: *ехать за длинным рублем* 'ехать на заработки': *Ой, да нихай едить за длинным рублем*... [11, с. 79];

3) идиомы, иллюстрирующие повседневно-бытовую жизнь. Традиционным приветствием донских казаков является устойчивый оборот *здорово ночевали* 'утреннее приветствие' [5, с. 187]: *Ну, здорово ночевали, дочка, здорово, унучата* [11, с. 7]; *Здорово ночевали усем*, – сказал Осип [11, с. 25]; *Здорово ночевали, сват Осип Поликарпович, здорово* [11, с. 54]. Соответственно вечерним приветствием являются слова *здорово дневали*, на что следовало отвечать *славно* [3, с. 112].

Интересным с точки зрения этимологии является фразеологизм *гуртом жить* 'жить вместе': *Усе будем гуртом жить* [11, с. 175]. Лексикографические источники донских говоров толкуют лексику *гурт* и близкие к ней слова так: *гурт* 'стадо' [3, с. 71], 'стадо крупного рогатого скота' [4, с. 73], *гуртоваться* 'собираться вместе' [4, с. 33], *гуртиться* 'толпиться' [5, с. 123]. «Словарь русских народных говоров» толкует названные понятия так: *гурт* 'толпа людей', *гуртовой* 'общий' [19, с. 239, 240].

В отличие от современного русского литературного языка и его диалектов, где слово *гурт* не употребляется в значении 'вместе, совместно', украинский литературный язык толкует слово *гуртом* 'общими усилиями, коллективно' [20, с. 197]. В украинском языке существует и пословица *Гуртом і батька легше бити*, досл. *Всем вместе и отца легче бить*. Предполагаем, что названная лексема заимствована донскими говорами из украинского языка или его говоров, где также распространена. Весомым аргументом в пользу такого предположения служит тот факт, что описываемые в романе донские хутора находятся в непосредственной географической близости от украинских восточнослобжанских сел.

Всякое упоминание нечистой силы для казаков является своего рода нарушением речевого этикета. Одним из эвфемизмов, обозначающих черта, является слово *грец* 'черт, нечистый', бран. [5, с. 118]: *грец бы их побрал* 'ругательство, выражение крайнего неудовольствия, возмущения': ... *таперича опять немчура на наших землях, грец бы их побрал* [11, с. 99].

Вызывает интерес собственно толкование этой лексики различными лексикографическими источниками. Так, авторы «Словаря русских народных говоров» поясняют слово как 'дьявол, злой дух; черт, леший', приводя богатый иллюстративный материал из разных русских говоров и давая ссылку на украинское слово *грець* [19, с. 135]. Словари украинского языка толкуют слово как 'апоплексический удар, паралич' [21, с. 324], 'дьявол, нечистый дух, домовый', выводя слово от глагола *играти*, обусловленного необычными движениями больных [22, с. 592]. Таким образом, и в украинской разговорной и диалектной речи (ареалов, близких к русским говорам), и в донских говорах лексема имеет явную негативную коннотацию.

Для казаков всегда было важным мнение хуторян о семье, доме, тех или иных поступках. Старались избегать поводов для пересудов, ориентировались на требования

народной морали, этики, что аккумулировано в одной фразе «А что люди скажут?». Автор романа вкладывает в уста одного из героев диалектные фразеологизмы *сделать чин-чинарем* 'сделать что-л. старательно, как положено', *людям не на язык* 'не дать повода для пересудов': *И штоб людям не на язык, усё сделаем чин-чинарем* [11, с. 94].

К идиомам, иллюстрирующим повседневно-бытовую жизнь относим и такие выражения: *перетянуть через лоб* 'побить': ... *дак перетяну через лоб, дак ни у чем брехать не схочите* [11, с. 63]; *как обухом по голове* 'неприятно удивить, поразить чем-л.': *Ой сыны мои, вы поряшили, война ишошь кругом, а завтра може и не будя. Ну чиво ж вы мать как обухом по голове* [11, с. 111]; *аж пятки у одно место улепали* 'очень быстро бежать': *Дайте этим фрицам под зад, штоб аж пятки у одно место улепали* [11, с. 111]; *корову смькать* 'доить корову': *Зараз я у бабуны спрашу, она в ворке, корову смькайт...* [11, с. 128].

Представленная в романе «В жерновах» живая разговорная речь дает возможность говорить о ней как о самобытном культурном явлении. Уникальность лексики и фразеологии донских говоров обусловлена историческими условиями ее формирования: особенностями заселения ареала, взаимодействием с различными культурами и языками, что становится особенно наглядным при этимологическом анализе. Чертой, отличающей донские говоры от большинства других русских говоров, является генетическая близость с лексикой и фразеологией украинского литературного языка и его диалектов, что прежде всего вызвано географической близостью, а также общностью традиционного уклада жизни.

1. Алахвердиева Л. К., Локтионова Н. М. «Донские просторы» русского языка в произведениях М. А. Шолохова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 4 (60). С. 142–145.

2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М. : Рус. яз., 1999.

3. Миртов А. В. Донской словарь. Материалы к изучению лексики донских казаков. Ростов-на-Дону, 1929. 416 с.

4. Ремчуков В. Н. Толковый казачий словарь. Волгоград : Станица-2, 2007. 192 с.

5. Большой толковый словарь донского казачества / Ростов. гос. ун-т; фак. филологии и журналистики; каф. общ. и сравнит. языкознания. М. : Рус. словари : Астрель : АСТ, 2003. 608 с.

6. Алахвердиева Л. К. Фразеология русских донских говоров: лексико-семантический и фразообразовательный аспекты изучения : дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2000. 242 с.

7. Брысина Е. В. Этнолингвокультурологические основы диалектной фраземики Дона : дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2003. 543 с.

8. Григорьева Н. А. Эмотивный фрагмент диалектной картины мира донского казачества : структурно-семантический и этнолингвокультурологический аспекты : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2010. 219 с.

9. Захарова М. А. Реализация соматического, зооморфного и фитоморфного культурных кодов в донских фразеологизмах, характеризующих трудовую деятельность // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 2 (54). Т. 1. С. 191–194.

10. Туркулец И. А. О некоторых этнолингвистических особенностях диалектных слов и выражений донского казачества // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2. С. 663–666.

11. Магеровская Л. П. В жерновах. Луганск : Світлиця, 2009. 200 с.

12. Маслова В. А. Лингвокультурология. М. : Издат. центр «Академия», 2001. 208 с.

13. Бирих А. К диахроническому анализу фразеосемантических полей // Вопросы языкознания. 1995. № 2. С. 14–24.

14. Славянские древности: этнолингвистический словарь : в 5 т. / под. ред. Н. И. Толстого. М. : Междунар. отношения, 1995. Т. I. 579 с.

15. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М. : ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. 784 с.

16. Словарь русских народных говоров / Н. И. Андреева-Васина, Л. И. Балахонова, А. Ф. Марецкая; гл. ред. Ф. П. Филин. Л. : Наука, 1976. Вып. 11. 363 с.

17. Словарь русских народных говоров / А. Ф. Марецкая, И. А. Попов, О. Г. Порохова; гл. ред. Ф. П. Филин. Л. : Наука, 1970. Вып. 6. 359 с.

18. Сайтова Э. М. Имена лиц во фразеологической картине мира (на материале немецкого, русского и башкирского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2007. 19 с.

19. Словарь русских народных говоров / Н. И. Андреева-Васина, О. Д. Кузнецова, А. Ф. Марецкая; гл. ред. Ф. П. Филин. Л. : Наука, 1972. Вып. 7. 356 с.

20. Словник української мови : в 11 т. / ред. колегія І. Білодід, А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк та ін. / ред. тому: П. П. Доценко, Л. А. Юрчук. Київ : Наук. думка, 1971. Т. 2. 550 с.

21. Словарь української мови : в 4 т. / упоряд. з дод. власн. матеріалу Борис Грінченко. Київ : Наук. думка, 1996. Т. 1. 495 с.

22. Етимологічний словник української мови / голов. ред. О. С. Мельничук. Київ : Наук. думка, 1982. Т. 1. 631 с.

© Дьякова Т. А., 2017

РУССКИЕ ВОПРОСИТЕЛЬНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ СТРУКТУРНОГО ТИПА *ЭТО ЛИ НЕ СЧАСТЬЕ?* (основные аспекты)

В статье в результате разноаспектного анализа русских фразеологизированных предложений типа *Это ли не счастье?* выявлена их формальная и смысловая организация, описана их лингвистическая сущность и охарактеризованы семантические структуры; определено место данных синтаксических единиц в системе простого предложения в русском языке.

Ключевые слова: русский язык, фразеологизированные предложения, структурно-грамматический аспект, логико-семантический аспект, семантическая структура предложения, двусоставное предложение.

Русские вопросительные фразеологизированные предложения структурного типа *Это ли не счастье?* не изучены, не исследована их лингвистическая сущность, не выявлена их формальная и смысловая организация, однако при этом такие синтаксические единицы нередко употребляются в разговорной речи, в беллетристике и в публицистике.

В статье они исследованы в двух основных аспектах: структурно-грамматическом и логико-семантическом. В структурно-грамматическом аспекте рассматривается их формальная организация, грамматические значения предложения и отношения между образующими его словоформами.

Предложения структурного типа *Это ли не счастье?* являются вопросительными фразеологизированными. При определении данного статуса мы исходим из концепции авторов «Русской грамматики» [1, с. 391]. Отметим при этом, что фразеологизированные предложения рассматриваются как языковой и коммуникативный феномен [2].

Вопросительные фразеологизированные предложения структурного типа *Это ли не счастье?* открываются местоимением *это*, за которым следует частица *ли*; второй компонент – имя существительное в именительном падеже с частицей *не*. Порядок компонентов строго закреплен: *Это ли не радость?*; *Это ли не событие?*; *Это ли не чудо великое, это ли не указание?* (И. А. Бунин). Данные фразеологизированные предложения только по форме являются вопросительными: они не предполагают ответа и означают утверждение, осложненное экспрессивной оценкой [1, с. 393].

Вопросительные фразеологизированные предложения структурного типа *Это ли не счастье?* в структурно-грамматическом аспекте – это двусоставные прономинально-субстантивные предложения, предикативная основа которых представлена подлежащим, выраженным указательным местоимением *это* в форме именительного падежа в сочетании с частицей *ли*, и составного именного субстантивно-

RUSSIAN QUESTIONING FRASEOLOGICAL SENTENCES OF STRUCTURAL TYPE *IS IT NOT HAPPINESS?* (MAIN ASPECTS)

The article reveals formal and semantic organization of Russian phraseological sentences of the type *Is it not happiness?* as a result of their multidimensional analysis; their linguistic essence is described and semantic structures are characterized; The place of syntactic units' data in the system of a simple sentence in Russian language is defined.

Keywords: Russian language, phraseological sentences, structural and grammatical aspect, logical and semantic aspect, semantic structure of the sentence, two-part sentence.

го сказуемого, выраженного лексически свободным именем существительным в именительном падеже с отрицательной частицей *не*: *Это ли не карьера?*; *Это ли не сюрприз?*; *Это ли не жених?*

Вопросительные фразеологизированные предложения структурного типа *Это ли не счастье?* могут быть нерасчлененными – в них отсутствуют детерминанты, и расчлененными – в их составе детерминанты наличествуют.

Детерминанты в расчлененных предложениях имеют пространственные значения: *Это ли не путешествие в Европу?*; временные: *Это ли не успех теперь?*; отношение к лицу: *Это ли не забота о ней?*; образа и способа действия: *Это ли не работа на износ?*; причинные: *Это ли не навет со зла?*; целевые: *Это ли не роскошь напоказ?*

Исследуя лингвистическую сущность вопросительных фразеологизированных предложений структурного типа *Это ли не счастье?* в структурно-грамматическом аспекте, выявим, как реализованы в них синтаксические категории модальности, времени и лица, формирующие предикативность [3, с. 268], категория грамматического субъекта и семантическая категория агенса (деятеля). При этом нами учитывается также то, что в современном языкознании наблюдается тенденция к формальному и содержательно-му сужению понятия «предикативность», выведению синтаксической категории лица за пределы предикативности [4, с. 542].

Рассмотрим вначале синтаксическую категорию модальности и ее проявление в исследуемых вопросительных фразеологизированных предложениях. В единой сложной синтаксической категории модальности, как правило, выделяют объективную модальность и субъективную модальность, вместе с тем выявляют и другие модальные значения (модальность предиката, частные модальные значения, внутрисинтаксические модальные значения и т. д.) [5, с. 29–30; 6].

Основной является объективная модальность, являющаяся облигаторным грамматическим признаком любого предложения и выражающая отнесенность высказывания к действительности с точки зрения реальности/ирреальности; она может быть передана четырьмя способами: морфолого-синтаксическим, интонационно-синтаксическим, конструктивно-синтаксическим и лексико-синтаксическим [7, с. 142–145].

В вопросительных фразеологизированных предложениях структурного типа *Это ли не счастье?* проявляется объективная модальность ирреальности, способы ее выражения – интонационно-синтаксический, морфолого-синтаксический и лексико-синтаксический; средства ее выражения – вопросительная интонация, вопросительная частица *ли* и глагольная связка *быть* в форме синтаксического ирреального сослагательного наклонения: *Это ли не верность?*; *Это ли была бы не пара?*; *Это ли был бы не подарок?*

Субъективная модальность посредством вводно-модальных компонентов *конечно, несомненно, возможно, пожалуй, может быть* и др. выражает отношение говорящего к сообщаемому с точки зрения достоверности/вероятности.

В вопросительных фразеологизированных предложениях структурного типа *Это ли не счастье?* на фоне объективной модальности ирреальности посредством подобных вводно-модальных компонентов выражается субъективная модальность: *Это ли, несомненно, не победа?*; *Это ли, безусловно, не признание?*; *Это ли, пожалуй, не счастье?* При этом исследование показало, что субъективная модальность ограничено проявляется в таких фразеологизированных предложениях, что, думается, обусловлено их структурой и семантикой.

Синтаксическая категория времени – это соотносительность высказывания с моментом речи. Данная категория определяется нами, исходя из концепции «Грамматики современного русского литературного языка» [4, с. 543].

Синтаксическая категория времени реализуется или в системе временных форм предложения, образующих парадигму, или во вневременности – одной из форм её проявления.

Вопросительные фразеологизированные предложения структурного типа *Это ли не счастье?* имеют четырехчленную модально-временную парадигму: настоящее, прошедшее, будущее время синтаксического индикатива и синтаксическое ирреальное сослагательное наклонение: *Это ли не радость?* (наст. время), *Это ли была не радость?* (прош. время), *Это ли будет не радость?* (будущ. время), *Это ли была бы не радость?* (сослагат. наклонение).

Детерминанты с временным значением в их составе влияют на выражение времени; они уточняют, конкретизируют в них значение времени. Так, в вопросительном фразеологизированном предложении *Это ли не прибыль потом?* значение будущего времени выражено детерминантом времени *потом*.

Центральными в теории простого предложения считаются синтаксическая категория лица, грамматическая категория субъекта и семантическая категория агенса, или деятеля, определяющие структурно-семантический тип предложения.

Синтаксическое лицо – одна из основных категорий предикативности, устанавливающая отношение высказывания к лицу говорящему, к собеседнику или к третьему лицу.

Вопросительные фразеологизированные предложения структурного типа *Это ли не счастье?* – это двусоставные прономинально-субстантивные предложения. Указательное местоимение *это* в функции подлежащего указывает на третье лицо, однако в составе таких вопросительных фразеологизированных предложений может находиться детерминирующий член – словоформа в косвенном падеже, устанавливающая отнесенность высказывания к первому, второму или третьему лицу: *Это ли мне (тебе, ему) не подарок?*

Следовательно, данные фразеологизированные предложения могут иметь полную микропарадигму лица.

Субъект грамматический – это словоформа с предметным значением, грамматически господствующая по отношению к словоформе, называющей признак предмета. В более узком толковании грамматический субъект – это подлежащее [8, с. 353].

Таким образом, вопросительные фразеологизированные предложения структурного типа *Это ли не счастье?* являются субъектными предложениями.

Агнс, или деятель, – это производитель глагольного действия, действитель. Данное понятие касается содержательной стороны предложения. В вопросительных фразеологизированных предложениях структурного типа *Это ли не счастье?*, являющихся прономинально-субстантивными, отсутствуют глагольные словоформы, обозначающие глагольные действия, и, следовательно, такие фразеологизированные предложения являются безагнсными предложениями.

Итак, предложения структурного типа *Это ли не счастье?* в структурно-грамматическом аспекте – это вопросительные фразеологизированные двусоставные прономинально-субстантивные предложения в системе простого предложения в русском языке, субъектные, безагнсные и характеризуются спецификой выражения синтаксических категорий модальности, времени и лица.

При исследовании вопросительных фразеологизированных предложений структурного типа *Это ли не счастье?* в логико-семантическом аспекте мы исходим из того, что в отечественной и зарубежной лингвистике сложилось множество концепций относительно общей семантики предложения. Одной из распространенных является денотативная, или референтная, концепция значения предложения, цель которой – выявление отношений между высказыванием и обозначаемой им ситуацией, или событием [9; 10; 11].

Популярны исследования, авторы которых связывают смысловую организацию предложения с его формальной организацией. Представители данного направления предложили понятие семантической структуры предложения – это содержание предложения, обобщение соответствующих лексических значений, осуществляемое и направляемое моделью предложения [12; 13].

Различаются элементарные, простейшие семантические структуры, в состав которых входят элементарные семантические компоненты: семантический предикат (семантический предикативный признак), семантический субъект

(носитель признака, действия, состояния) и семантический объект, и неэлементарные, расширенные семантические структуры, включающие в свой состав неэлементарные семантические компоненты с разнообразными определительными и обстоятельственно-определятельными значениями [1, с. 124–125].

Проведенный компонентный анализ вопросительных фразеологизированных предложений структурного типа *Это ли не счастье?* в логико-семантическом аспекте опирался на семантическую структуру предложения и показал, что семантические структуры таких фразеологизированных предложений могут быть двух-, трех- и четырехкомпонентными.

Двухкомпонентные элементарные семантические структуры вопросительных фразеологизированных предложений структурного типа *Это ли не счастье?* имеют в своем составе семантический субъект, выраженный указательным местоимением *это* с частицей *ли*, и семантический предикат, выраженный именем существительным в именительном падеже с частицей *не*. Семантика структурной схемы – отношение между субъектом и его предметно представленным предикативным признаком, семантический предикат выражает оценку субъекта: *Это ли не герой?*; *Это ли не мебель?*; *Это ли не свадьба?*

Трехкомпонентные семантические структуры вопросительных фразеологизированных предложений структурного типа *Это ли не счастье?* делятся на две группы.

1. Элементарные семантические структуры, состоящие из семантического субъекта, семантического предиката и семантического объекта со значением «кому – для кого»: *Это ли ему не урок?*; *Это ли для них не выгода?*; *Это ли не радость ученикам?*; *Это ли для сына не успех?*

С введением субъектного детерминанта, выраженного именем существительным или личным местоимением в косвенном падеже с предлогом *у*, семантическая структура предложения меняется; вся ситуация наличия, существования предметно представленного действия, состояния оказывается отнесенной к субъекту, владеющему, действующему, воспринимающему или к субъекту – носителю состояния: *Это ли у них не путешествие?*; *Это ли не бизнес у брата?*; *Это ли не любовь у нее?*

2. Неэлементарные семантические структуры, состоящие из семантического субъекта, семантического предиката и семантического конкретизатора с пространственным, временным, образа и способа действия, причины или цели значением: *Это ли не хоромы здесь?*; *Это ли не поражение теперь?*; *Это ли не работа впусую?*; *Это ли не месть со зла?*; *Это ли не роскошь напоказ?*

Четырехкомпонентные семантические структуры вопросительных фразеологизированных предложений структурного типа *Это ли не счастье?* делятся на три группы.

1. Элементарные семантические структуры, состоящие из семантического субъекта, семантического предиката и двух семантических объектов, выраженных именами существительными или личными местоимениями в косвенных падежах без предлогов или с предлогами. Семантика структурной схемы – наличие, существование предметно представленного действия или состояния, направленного на объекты: *Это ли не счастье ему с супругой?*; *Это ли не проблема родителям с сыном?*

При субъектной детерминации, как отмечено выше, коренным образом меняется семантическая структура предложения: *Это ли не радость у родителей с ребенком?*

2. Неэлементарные семантические структуры, состоящие из семантического субъекта, семантического предиката, семантического объекта, выраженного именем существительным или личным местоимением в косвенном падеже без предлога или с предлогом, и семантического конкретизатора с пространственным, временным, образа и способа действия, причины или цели значением, выраженного наречием или именем существительным в косвенном падеже без предлога или с предлогом: *Это ли не карьера для него там?*; *Это ли не признание ему теперь?*; *Это ли не счастье с ней вдвоем?*; *Это ли не отказ ему сгоряча?*; *Это ли не флирт ему назло?*; *Это ли не отдых с друзьями на природе?*

3. Неэлементарные семантические структуры, состоящие из семантического субъекта, семантического предиката и двух семантических конкретизаторов с пространственным, временным, образа и способа действия, причины и цели значениями, выраженных наречиями и именами существительными в косвенных падежах без предлогов или с предлогами: *Это ли не революция там теперь?*; *Это ли не товары здесь напоказ?*

Данный перечень семантических структур вопросительных фразеологизированных предложений структурного типа *Это ли не счастье?* не является законченным и может быть продолжен. Исследованный материал показал, что наиболее употребительными в современном русском языке являются двухкомпонентные семантические структуры таких предложений.

В логико-семантическом аспекте, как и в структурно-грамматическом, вопросительные фразеологизированные предложения структурного типа *Это ли не счастье?* являются двусоставными (двучленными) предложениями: в их семантической структуре наличествуют как минимум семантический субъект и семантический предикат.

Вопросительные фразеологизированные предложения структурного типа *Это ли не счастье?* являются неглагольными. Неглагольным предложениям как фразеологизированным, так и свободным свойственно положение говорящего в позиции информатора. Говорящий в данной позиции совершает разнообразные логические операции с объектами действительности, создает и передает полученную информацию.

Языковым отражением логической операции является логическая пропозиция. Типичными способами категоризации логических значений являются неглагольные знаменательные части речи.

Таким образом, в основе номинативного значения данных вопросительных фразеологизированных предложений лежит логическая пропозиция.

В системе простого предложения в современном русском языке вопросительные фразеологизированные предложения структурного типа *Это ли не счастье?* находятся в классе вопросительных фразеологизированных двусоставных предложений в подклассе неглагольных предложений.

1. Русская грамматика : в 2 т. Т. 2. Синтаксис. М. : Наука, 1980. 710 с.

2. Величко А. В. Предложения фразеологизированной структуры как языковой и коммуникативный феномен // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 4. С. 7–14.

3. Виноградов В. В. Основные вопросы синтаксиса предложения // Виноградов В. В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М. : Наука, 1975. С. 254–294.

4. Грамматика современного русского литературного языка. М. : Наука, 1970. 768 с.

5. Востоков В. В. Система грамматических значений простого предложения в современном русском языке : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000. 37 с.

6. Золотова Г. А. О категории модальности // Модальность в языке и речи: новые подходы к изучению. Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. С. 16–20.

7. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М. : Наука, 1973. 352 с.

8. Краткий справочник по современному русскому языку / под. ред. П. А. Леканта. М. : Высш. шк., 1995. 382 с.

9. Алисова Т. Б. Опыт семантико-грамматической классификации простых предложений // Вопросы языкознания. 1970. № 2. С. 91–98.

10. Ломтев Т. П. Предложение и его грамматические категории. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 197 с.

11. Москальская О. И. Вопросы синтаксической семантики // Вопросы языкознания. 1977. № 2. С. 45–56.

12. Арват Н. Н. Компонентный анализ семантической структуры простого предложения. Черновцы : Изд-во Черновиц. ун-та, 1976. 68 с.

13. Daneš Fr. Semantická struktura větného vzorce // Otázky slovenské syntaxe, 11. Brno, 1968. S. 45–49.

© Калинин А. Ф., 2017

УДК 81'37

О. П. Матиенко
O. P. Matiienko

РОССИЙСКАЯ ВАЛЮТА В АСПЕКТЕ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ (на материале заголовков в российских СМИ)

RUSSIAN CURRENCY IN THE ASPECT OF METAPHORICAL MODELING (on the material of headlines in russian mass media)

В статье рассматривается одна из ключевых тем экономической жизни современного российского общества – нестабильность отечественной валюты. В качестве материалов исследования использованы заголовки статей в ведущих российских СМИ. Анализ метафорических моделей позволил выявить их набор, характерный для социально-экономической жизни России в 2015–2017 гг. Установлено, что наиболее актуальными для осмысления состояния российской валюты являются антропоморфные метафоры; с ними конкурируют метафорические модели, где сферой-источником является социальная жизнь; артефактная и природоморфные метафоры не отличаются высокой частотностью.

Ключевые слова: экономический дискурс, метафора, заголовок, российская валюта, рубль.

The article considers one of the key themes of the economic life of modern Russian society – the instability of the national currency. The headlines of articles in leading Russian media were used as research materials. Analysis of metaphorical models allowed to reveal their set, characteristic for the social and economic life of Russia in 2015's – 2017's. It is established that anthropomorphic metaphors are the most relevant for understanding the state of the Russian currency; metaphorical models where the source sphere is social life compete with them; artifact and nature-morphic metaphors do not have a high frequency.

Keywords: economic discourse, metaphor, headline, Russian currency, ruble.

Объяснительная сила современной лингвистики, изучающей процессы социального взаимодействия, наделяет ее значительным практическим потенциалом. Одно из перспективных прикладных направлений лингвистической науки – применение ее инструментария в сфере исследования динамики социальных процессов. Формирование общественного сознания происходит преимущественно с помощью языковых средств, что обусловлено специфической доминирующей каналов коммуникации в современном

обществе. Поэтому изучение дискурсивных практик в той или иной сфере дает основания для выводов не только о языковой, но и о социально-политической, экономической, культурной жизни общества [1].

Целью исследования является анализ метафор российского экономического дискурса в аспекте их моделирующей функции.

Феномен метафоры уже более двух тысячелетий продолжает находиться в центре внимания языковедов. Однако

в этой области по-прежнему остается множество «белых пятен» и дискуссионных проблем. Едва ли не каждое новое направление в лингвистике предлагает свое понимание сущности и свои представления о функциях метафоры, свои методики изучения метафорических моделей [2, с. 34–35].

Для лингвистической науки конца XX века особенно значимыми оказались представления о концептуальной метафоре (метафорической модели) как о средстве познания и объяснения действительности [2]. В основе теории лежит представление о метафоре как о языковом явлении, отражающем процесс познания мира. В соответствии с рассматриваемой концепцией метафорические модели заложены в понятийной системе человеческого разума, это своего рода схемы, по которым человек думает и действует. Соответственно наблюдения за функционированием метафор признаются важным источником данных о социальной жизни общества, установках и ценностях его членов [2, с. 38].

Несмотря на обширный круг работ, посвященных анализу современных метафор (в том числе и в различных типах русскоязычного дискурса), не все сферы одинаково глубоко исследованы с точки зрения метафорического моделирования. Чаще других объектом лингвистического анализа становились политические метафоры [3; 4; 5; 6] в то время как экономическая сфера, несмотря на ее базовую роль в жизни общества, изучена в гораздо меньшей степени [7; 8; 9; 10; 11].

В последние годы появился ряд работ отечественных ученых, посвященных экономическому дискурсу [9; 8; 10; 12], анализ ряда экономических метафор представлен в монографии [11]. Однако в целом экономическая метафора далеко не всегда оказывается в фокусе исследовательского интереса.

Нельзя не заметить, что среди значительного разнообразия метафорических моделей, характерных для определенного социума на конкретном этапе развития общества, некоторые из них встречаются чаще других в медийном поле. Их можно рассматривать в качестве индикаторов социальных изменений, поскольку они являются «вершинами» концептов, маркерами позиции, системы ценностей. В этом смысле для нашего исследования актуальна концепция «ключевых слов», предложенная Т. В. Шмелевой [13]. По мнению исследователя, в понятийно-лексическом поле текстов СМИ эти слова выполняют роль ключа для целой группы связанных с ними идей и понятий [13]. Признаками данной группы слов является их высокая частотность, в том числе использование в заголовочных комплексах и рубриках; словообразовательный потенциал (активное использование для образования новых слов); языковая рефлексия; текстогенность. Эти признаки можно обнаружить и на материале частотных метафор из сферы российской экономической жизни, которые являются объектом нашего наблюдения. В связи с этим в задачи исследования, фрагмент которого представлен в статье, входит выявление ключевых метафор экономической жизни страны и интерпретация их обусловленности как состоянием российской экономики, так и установками авторов медийных текстов.

Одной из важнейших тем в освещении экономической жизни современного российского общества является тема валютной нестабильности. Политический фон для россий-

ской валюты был и остается нестабильным: резкое падение цен на нефть, в марте 2014 г., присоединение Крыма и последовавшие за этим экономические санкции, события на Ближнем Востоке. Темы экономики и финансов находятся в центре внимания российского общества и отечественных СМИ, что обуславливает актуальность изучения интерпретации экономических реалий в российском медиапространстве.

Материалом для нашего исследования послужили заголовки статей в электронных версиях СМИ с августа 2015 г. по май 2017 г. Значимость метафорического заголовка как сильной позиции текста для моделирования восприятия целевой аудитории обусловлена тем, что заголовок, как правило, взаимодействует с системой метафор в тексте статьи [14].

В источниковую базу вошли следующие издания: газета «Московский комсомолец» (далее – МК) – популярная российская газета, распространяется во всех городах России и странах СНГ; «РБК» – аналитическая газета, в которой представлен анализ ситуации в различных отраслях российской экономики; «Коммерсант» – общественно-политическая газета с усиленным деловым блоком; «Российская газета» (далее – РГ) – официальный печатный орган Правительства Российской Федерации; «Независимая газета» (далее – НГ) – общественно-политическая газета, одно из первых независимых средств массовой информации Советского Союза и России; «Новые известия» (далее НИ) – общественно-политическая газета, которая распространяется во всех 85 субъектах Российской Федерации и странах СНГ.

Общая выборка составила более 200 заголовков, в которых имеется обозначение российской валюты (рубля).

Классификация метафорических моделей осуществлялась в соответствии с концепцией А. П. Чудинова, выделившего по сферам, служащим источником метафорической экспансии, следующие типы метафоры: антропоморфная, природоморфная, социоморфная, артефактная. В результате исследования были выявлены основные метафорические модели, актуальные для описания ситуации на валютном рынке.

Как свидетельствует материал, наиболее частотными метафорическими моделями, характеризующими состояние рубля, являются антропоморфная и социоморфная, взаимосвязь которых обусловлена спецификой человека как биологического и социального существа. Сравнение поведения российской валюты с поведением человека обнаруживает два аспекта. С одной стороны, рубль выступает как самостоятельный **субъект** экономики, управляющий большинством актуальных для него процессов. Он персонифицирован и обладает всеми антропоморфными характеристиками:

Рубль показал злой характер (Коммерсант 21.11.2015)

Рубль проявил независимость (Коммерсант 17.04.2015)

Рубль ввязался в политику (Коммерсант 19.10.2015)

Рубль снова в ответе за рост цен (Коммерсант 8.09.2015)

Рубль провел валютные интервенции (Коммерсант 10.10.2015)

Рубль разошелся с геополитикой (Коммерсант 14.04.2017)

Крепкий рубль подкосил импортозамещение. Усиление национальной валюты открыло дорогу иностранным товарам (НГ 13.04.2017)

Рубль бьют – он крепчает (МК 31.03.2017)

Рубль рубит цены (РБК 2.03.2017)

Рубль не купился на интервенции (Коммерсант 11.02.2017)

Рубль не согласен с Минфином (МК 4.02.2017)

Рубль пересилил все валюты мира (МК 30.12.2016)

Рубль не дрогнул (РБК 26.12.16)

Рубль переходит в контратаку (МК 20.12.2016)

Рубль продемонстрировал крепость курса (Коммерсант 20.10.2016)

Рубль скатился с нефтяной иглы (Коммерсант 19.08.2016)

Перспективы российской валюты на мировом рынке транслируются через метафоры активного физического, интеллектуального и даже творческого действия. Так, *просветление* как 'появление ясности в мыслях, сознании, чувствах' есть свойство человека как мыслящего существа, что отражено в заголовке «*Просветление рубля*» (РГ 25.09.2015). Примеры реализации данной метафорической модели представлены в заголовках:

Рубль еще попрыгает (РБК 29.08.2015)

Рубль идет на повышение (МК 24.01.2017)

Рубль ходит в золотом (РГ 30.12.2016)

Пшеницу подкосил рубль (Коммерсант 19.12.2016)

Рубль сыграет на лире (РГ 2.09.2016)

Рубль на нефть не разменялся (Коммерсант 10.09.2016)

Цены на машины познались за рублем (Коммерсант 1.11.16)

Расчеты за «Роснефть» удержали рубль (РБК 19.12.2016)

Рубль подкрепился от ФРС (Коммерсант 24.09.2016)

Нефть подбросила рубль (Коммерсант 16.11.2016)

Значимость рубля как социального субъекта поддерживается метафорой характерных для человека социальных действий – игры и дарения:

Рубль всех переиграл (РБК 2.10.2015)

Рубль сделал ставку (РГ 14.09.2015)

Рубль отыгрался на Дональде Трамп (Коммерсант 13.01.2017)

Труд и рубль отыгрывают свое (Коммерсант 13.04.2017)

Чем рубль одарит? (РГ 28.10.2015)

Однако далеко не всегда данный субъект (рубль) способен контролировать ситуацию на валютном рынке: снижение курса отражается в метафорах физического ослабления, поиска убежища и защиты:

Рубль цепляется за нефть (Коммерсант 29.10.2015)

Рубль ищет крышу над головой (МК 28.08.2015)

Слабый рубль не помог отечественной экономике (НГ 19.10.2015)

Рубль унесет оттоком (Коммерсант 12.04.2017)

У кого рубль плачет? (РГ 16.03.2017)

Рубль закатали в спанец (МК 10.03.2017)

Рубль «утопился», доллар «повесился» (МК 25.11.2016)

Нефть толкает рубль в бездну (МК 3.11.2016)

Как субъект социально-политической коммуникации, рубль имеет типичные для человека социальные связи, у него есть друзья и поддержка, и сам он может быть субъектом поддержки:

Три друга рубля (РБК 17.09.2015)

Китайский ЦБ поддержал рубль (Коммерсант 27.08.2015)

Как слабый рубль поддержит бюджет (РБК 27.01.2017)

Береженого рубль бережет (РБК 15.10.2015)

Электронный рубль копейку бережет (Коммерсант 13.05.2016)

Таблетка рубль бережет (Коммерсант 18.02.2016)

МЧС рубль бережет (РГ 11.02.2016)

Идея взаимосвязи и взаимообусловленности курса рубля и котировок нефти выражается в метафоре парного танца, сплоченности, содружества:

Красивое танго рубля и нефти (МК 8.10.2015)

Будучи субъектом социальной жизни, рубль имеет особые хронологические параметры – локус и время.

Зимнее наступление рубля (МК 26.10.2016)

Падал прошлогодний рубль (РБК 15.09.2016)

Рубль на распутье (МК 19.07.2016)

Рубль на чемоданах (РГ 22.12.2016)

С другой стороны, рубль выступает как **объект**, испытывающий мощное давление со стороны других экономических субъектов: его «пускают в рост», укрепляют, могут спасти или не спасти:

Баррель пустил рубль в рост (Коммерсант 8.10.2015)

Рубль дождался укрепления (Коммерсант 6.10.2015)

Экспортеры укрепили рубль (Коммерсант 19.09.2015)

Рублю вышло укрепление (Коммерсант 17.09.2015)

Рублю обеспечат выручку (НГ 24.08.2015)

Рублю проложили курс (НИ 30.09.2015)

Рубль не спасет даже Дед Мороз (МК 29.10.2015)

Слабый рубль не берем (РБК 20.02.2017)

Профицит давит на рубль. К чему приведет избыток в банковской системе? (РБК 15.11.2016)

Когда рубль умрет? (МК 23.09.2016)

Сильный рубль испугался Путина (МК 22.07.2016)

Страх съедает рубль. (МК 16.12.2016)

Министры ведут рубль на эшафот. Правительство «поклонится» олигархам (МК 28.04.2017)

По дискурсивным практикам российских медиа можно диагностировать соотношение стихийного и сознательного в процессах регулирования валютного курса. Идею плохо контролируемого процесса поддерживают метафорические модели, репрезентирующие нестабильность: это связано с падением, обвалом и укреплением российской валюты:

Рубль укрепился, но скоро продолжит падать (МК 28.08.2015)

Рубль прекратил падение (МК 27.08.2015)

Рубль закрепился (НГ 12.10.2015)

Рубль остался в покое (РГ 8.09.2015)

Как поведет себя рубль до конца года (РГ 21.11.2015)

Падающий рубль заставит пересмотреть антикризисный план (НГ 25.08.2015)

В конце года рубль может обвалиться (НГ 29.10.2015)

Рубль возвращается к своему достойному значению (НГ 9.09.2015)

Неустойчивое состояние российской валюты часто осмысливается в рамках артефактной метафоры качелей:

Валютные качели: рубль вперед и два назад (МК 29.08.2015).

Метафора игры также способствует формированию представлений о неуправляемости процессов валютного регулирования:

Ставка больше, чем рубль (НИ 29.10.2015).

Природоморфные метафорические модели акцентируют внимание на некоторых закономерностях, свойственных живой и неживой природе. Через данную понятийную сферу в осмысление происходящих в экономике процессов вносится элемент взаимозависимости и взаимообусловленности, «объективизации» происходящего. При этом наиболее востребованными для интерпретации поведения российской валюты являются физические законы изменения местонахождения в воздушной и водной среде:

«Деревянный начал всплытие» (НИ 13.10.2016)

Рубль продемонстрировал, что может не только падать (НИ 30.09.2015)

Рубль плавает, но не тонет (НИ 11.09.2015)

Рубль крепнет, но не греет (МК 9.01.2017). Рубль в данном заголовке можно сравнить с солнцем, которое светит, но не греет.

Анализ заголовков в СМИ позволил сделать вывод, что наиболее актуальными для осмысления состояния российской валюты являются антропоморфные метафоры (51 %); с ними конкурируют метафорические модели, где сферой-источником является социальная жизнь (42 %); артефактные и природоморфные метафоры значительно менее частоты (5 и 2 % соответственно).

Фактор влияния российской валюты на экономическую жизнь страны отражается в метафорах активных действий (*Рубль подкосил пшеницу*). Значимость рубля как субъекта социальных действий фиксируется в метафорах игры и дарения (*Рубль всех переиграл*, *Рубль отыгрался на Дональде Трампе*). Способность или неспособность власти контролировать ситуацию на валютном рынке находит отражение в разнообразных объектных моделях, где рубль выступает как объект воздействия (*Рубль закатали в сланец*). Снижение и повышение курса рубля отражается в метафорах физического ослабления или укрепления (*Рубль выдохся*, *Рубль показал силу*, *На рубле сошлись звезды*).

Представление о российской валюте как ключевом концепте экономического рынка обладает исключительной силой влияния на массовое сознание, поскольку позволяет эффективно управлять мыслями и поведением целевой аудитории, формировать прогнозируемые реакции. В этом аспекте расширение и углубление анализа экономических дискурсивных практик представляется актуальной перспективой прикладных лингвистических исследований.

1. Иссерс О. С. Ключевые слова дискурса о гражданском обществе: диалог, оппозиция, креативный класс // Лингвистика на службе гражданского общества: методология лингвистической диагностики социальных процессов в регионе: моногр. / [Л. О. Бутакова и др.; от. ред. О. С. Иссерс]. Омск : Изд-во Ом. гос.ун-та, 2013. С. 47–66.

2. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивные исследование политической метафоры (1991–2000) : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. 265 с.

3. Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. Русская политическая метафора: материалы к словарю. М. : Ин-т русского языка РАН, 1991. 193 с.

4. Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. Словарь русских политических метафор. М. : Помовский и партнеры, 1994. 330 с.

5. Солопова О. А. Метафора «суда» в политическом дискурсе Великобритании // Лингвистика: бюллетень Уральского лингвистического общества. Екатеринбург, 2006. Т. 18. С. 114–121.

6. Скребцова Т. Г. Три источника и три составные части политической метафоры. URL: <http://www.ksu.ru/cogsci04/science/cogsci04/223/doc-2004>. (дата обращения: 05.06.2017).

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

8. Шереметьева А. А. Основные характеристики экономического дискурса (на материале немецкого языка) // Вестник Кузбасской гос. пед. академии. 2011. № 7(13). С. 334. URL: <http://vestnik.kuzsra.ru/articles/61/> (дата обращения: 05.06.2017).

9. Петушинская Е. Г. Язык популярного экономического дискурса: на материале англоязычной публицистики: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2008. 25 с.

10. Шевяков М. Ю. Понятие «экономический дискурс» как инструмент анализа социокультурных процессов / Волгоградский гос. ун-т. Волгоград, 2002. 312 с.

11. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. 248 с.

12. Китайгородская М. В. Современная экономическая терминология // Русский язык XX столетия (1985–1995). М. : Языки славянской культуры, 1996. С. 162–236.

13. Шмелева Т. В. Ключевые слова текущего момента // Collequim 1993. № 1. С. 33–41.

14. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в политической коммуникации : моногр. М. : Флинта: Наука, 2008. 248 с.

Список источников материала:

1. Информационное агентство «РБК». URL: <http://www.rbc.ru/newspaper>
2. Коммерсант. URL: <http://www.kommersant.ru>
3. Московский комсомолец. URL: <http://www.mk.ru>
4. Независимая газета. URL: <http://www.ng.ru/about/editors>
5. Новые известия. URL: <http://www.newizv.ru>
6. Российская газет. URL: <https://www.rg.ru>

© Матиенко О. П., 2017

КОННОТАТИВНАЯ ОКРАСКА ТОПОНИМОВ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В ЛЕКСИЧЕСКОМ СОСТАВЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается роль фоновых знаний в формировании коннотативной окраски имен собственных, обозначающих географические объекты, и имен аппеллятивных, образованных от топонимов. Предлагается иерархическая структура: отдельное имя собственное – фразеологическая единица – воспроизводимый словесный комплекс и подробно рассматривается механизм формирования коннотативной окраски на первой ступени – отдельном слове.

Ключевые слова: фоновые знания, коннотация, топоним, деоним, имя собственное, вторичная семантизация.

Одной из современных тенденций в отечественной и зарубежной лингвистике является мысль о том, что существуют определенные расхождения между семантикой языка и структурой знания. Так В. Б. Касевич подчеркивает, что семантика языка изменяется гораздо медленнее, чем знания о мире [1, с. 12]. В. Я. Мыркин утверждает, что в отличие от сознания, обладающего концептуальной системой, язык таковой не обладает в силу динамичности сознания и статичности языковой системы [2, с. 57]. В. В. Петров отмечает, что, наряду с языком, важную роль в концептуальной организации мышления играет культурная среда, формирование высказываний на языке невозможно без культурных знаний, которые имеют существенное значение для организации ментальных процессов [3, с. 144].

Имена собственные обладают семантикой, существенно отличающейся от значения имен нарицательных. Практически все онимы, а особенно топонимы, обладают богатой коннотацией, без которой невозможно их существование в языке. Коннотация определяется как сопутствующее значение языковой единицы, «добавочная» информация образно-чувственного плана, ассоциаций, связанных со знанием данной языковой единицы [4, с. 93]. Следует отметить, что коннотативно окрашенная лексика национального языка представляет собой широкий пласт словарного состава, вызывающий затруднения при его изучении иноязычной аудиторией. Известен случай, когда во время Нюрнбергского процесса подсудимый Г. Геринг упомянул в своей речи «политику Троянского коня», а переводчица, незнакомя с данной реалией, не смогла правильно соотнести название древнего города и животное, перевела выражение как «какую-то лошадь», после чего смысл сказанного был потерян, и переводчица тут же была заменена [5, с. 23].

Г. Д. Томахин отмечает, что есть множество слов, которые, называя самые обычные понятия, содержат вместе с тем смысловые и эмоциональные «фоновые», т. е. коннотативные, оттенки [6, с. 6]. О. С. Ахманова определяет фоновые знания как «обобщенное знание реалий говорящим

CONNOTATIVE COLORING OF TOPONYMS AND FEATURES OF THEIR FUNCTIONING IN THE LEXICAL STRUCTURE OF ENGLISH LANGUAGE

The article examines the role of background knowledge in the formation of connotative coloring of proper names, denoting geographical objects and appellative ones, formed from toponyms. The hierarchical structure is proposed: separate proper name – phraseological unit – reproducible verbal complex and the mechanism of the connotative coloring formation on the first stage – in a single word is considered in details.

Keywords: background knowledge, connotation, toponym, deonym, proper name, secondary semantization.

и слушающим, являющееся основой языкового общения» [7, с. 498].

Широкая трактовка термина «фоновые знания» относит к этому понятию практически все знания, которыми располагают коммуниканты к моменту общения. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, исследуя семантические доли лексического фона, противопоставляют доли личностные и социальные, к последним ученые относят межъязыковые (как общечеловеческие, так и региональные) и национально-культурные [8, с. 65]. Г. Д. Томахин подразделяет фоновые знания по сфере распространения на общечеловеческие знания, известные всем без исключения людям; региональные сведения, которые известны только жителям определенной местности в силу объективных обстоятельств, например, климатических условий; национальные сведения, которыми располагают только члены определенной этнической и языковой общности; локальные сведения, которыми располагают только жители определенной местности или социально замкнутой группы (территориальные и социальные диалекты, например, названия местных географических объектов и связанные с ними ассоциации); сведения, которыми располагают только члены определенного микроколлектива, не выходящие за его пределы) [9, с. 25].

Образ, который возникает в сознании носителя языка при восприятии топонима, значительно богаче различного рода ассоциациями, чем образ, возникающий в сознании иностранца. Для носителя языка топоним *Houston* может ассоциироваться с улицей в Нью-Йорке или, скорее всего, с крупным городом в штате Техас – городом Хьюстон. Для иностранца фоновые знания обычно ограничиваются такой соотнесенностью – локализацией объекта, причем локализация, как правило, является более общей (и менее точной), чем у носителя языка и культуры [6, с. 45]. В американской разговорной речи есть популярная фраза: *Houston, we've had a problem* (букв. «Хьюстон, у нас проблема»), появившаяся после неудачной миссии Аполлон-13, так как в Хьюстоне находится Космический центр управления

полетами. Данная экстралингвистическая информация известна большинству носителей американской культуры, но незнакома иностранцам, несмотря на то, что фраза получила широкое распространение в русском языке, вследствие вторичной семантизации – художественному фильму с аналогичным названием. Другим примером вторичной семантизации может служить слово *Masada* по названию крепости Масада в Израиле, которое имеет в английском языке значение массового самоубийства в безвыходной ситуации, тогда как в еврейской культуре оно является символом триумфа воли, когда защитники крепости предпочли добровольную смерть неизбежному рабству, не совершая самоубийства, невозможного для древних иудеев по религиозным причинам.

В отношении имен собственных, которые не стали «именами аппелятивными», отмечается, что до тех пор, пока имя сохраняет формальные признаки собственного, связь с географическим названием неизбежно сохраняется, так как остается осознание того, что значение слова основано на части информации о некоторых событиях, исторических фактах или личностях, которые ассоциируются с данным названием [10, с. 36]. По мнению ряда ученых, таких как Л. М. Щетинина, Р. А. Комарова, Н. Д. Артюнова, выделяют два основных способа формирования смысла вторичных наименований имен собственных, в том числе топонимов, которые приводят к переосмыслению изначального или предыдущего значения онима: метафору и метонимию. В свою очередь метафорическая трансформация подразделяется на метафору-номинацию и метафору-характеризацию. В отличие от номинативной метафоры, которая заключается в замене одного значения другим, метафора-характеризация выполняет оценочную и характеризующую функции. Основой метонимии топонимов может служить достаточно широкая область отношений, например событийные, понятийные, пространственные и логические связи между местом и событиями, процессами, явлениями и историческими личностями, связанными с ним [11, с. 11].

Нам представляется целесообразным рассматривать коннотативное значение топонимов на разных уровнях: отдельного имени собственного в составе воспроизводимых словесных комплексов, устойчивых фразеологических единиц – словосочетаний и выражений, а также деонимов.

Под фразеологической единицей мы понимаем неделимое словосочетание или сочетание слов, в котором семантическая монолитность довлеет над структурной разделенностью составляющих его элементов, вследствие чего оно функционирует в составе предложения как эквивалент отдельного слова [7, с. 503].

Воспроизводимые словесные комплексы (аллюзии, цитаты, реминисценции) характеризуются наличием обширного фона: различных представлений, ассоциаций (культурно-исторических, символических), не связанных с областью референции единиц, но существующих в сознании членов языковых коллективов, хорошо известных в той или иной национально-культурной общности.

По степени выражения коннотативного значения, на наш взгляд, топонимы можно разделить на три группы:

1. Топонимическое значение имеет оригинальное значение, коннотация хорошо известна.

2. Топонимическое значение теряет оригинальное значение, коннотация известна.

3. Этимология утеряна для большинства говорящих, оригинальное топонимическое значение утеряно, употребляется преимущественно коннотативное значение.

Наряду с реальными, вымышленные географические объекты также имеют названия, сближающиеся по своей сути с мифонимами. Примером мифонима с метафорическим значением, который в дальнейшем дал название реальному географическому объекту, является *Mordor* (Мордор, «чёрная страна» в трилогии Дж. Р. Р. Толкина – область на юго-востоке Средиземья, мрачные владения злого волшебника Саурона. Опасная и недружелюбная территория ассоциируется с территорией современного Афганистана: "Looks like we're at the gates of Mordor out here" (букв. «Похоже, мы у ворот Мордора») (пер. наш. – Ю. М., М. М.), и дает название главы "The Gates of Mordor" [12, с. 5]. В честь Мордора была названа крупная приполярная макула (темная область на поверхности спутника или планеты) на реальном астрономическом объекте – спутнике планеты Плутон Хароне.

Топоним часто несет важную экстралингвистическую информацию, которая отражает национально-культурные особенности и стереотипы лингвокультурного социума и имеет как общечеловеческое, так и национально-специфическое содержание. Так, например, выражение «второй Сталинград» имеет в русскоязычной и немецкоязычной культуре диаметрально противоположное значение – повторение первой крупной победы Советских войск во время Великой Отечественной войны или повторение первого крупного поражения нацистской Германии. Так, цель окружения советских войск летом 1943 г. на Курской дуге называлась немецким военным командованием «вторым Сталинградом» как месть за предшествующее поражение. Для англоязычной аудитории эти события не имеют такого значения, как для стран-участников. Символом крупного поражения в английском языке является топоним *Waterloo* по названию города в современной Бельгии, где император Наполеон потерпел свое последнее и окончательное поражение: *to meet one's Waterloo* – "to be faced with, esp. after previous success, a final defeat, a difficulty or an obstacle one cannot overcome" (потерпеть окончательное поражение после предыдущих побед) [13].

В конце 1960-х гг. в США получило известность название небольшого острова Chappaquiddick Чаппаквиддик (в штате Массачусетс), где произошла, на первый взгляд, самая обычная автомобильная катастрофа. Машина, за рулем которой был сенатор Эдвард Кеннеди, упала с моста, и находившаяся в ней вместе с сенатором его секретарша Мэри Копечни не смогла выбраться из машины и утонула. Этот инцидент был использован политическими противниками Э. Кеннеди, и до сих пор слово Чаппаквиддик возникает на страницах прессы, когда речь заходит о кандидатуре Э. Кеннеди на должность президента США [6, с. 7]: «Now a new myth is in the making as Kennedy tries to put Chappaquiddick behind him.» (Сейчас новым мифом стало то, что Кеннеди пытался оставить Чаппаквиддик позади) [14].

Особую группу топонимов, утративших связь с обозначением географического места, составляют деонимы – специфический фонд словарного состава языка, сформированный

из единиц, перешедших из класса онимов в апеллятивную лексику. Лексический состав каждого языка характеризуется возможностью взаимоперехода слов из одного разряда в другой. Возрастание популярности денотата способствует произвольному переходу имен собственных в имена нарицательные. Способность языкового знака к трансформации смысловой стороны приводит к возникновению вторичных наименований [11, с. 11].

Практически полностью утратили связь с географическими наименованиями, давшими им названия, следующие предметы и явления: *badminton* – спортивная игра, получившая название от населенного пункта Бадминтон в округе графство Глостершир, Англия; *bikini* – раздельный женский купальник, названный по имени атолла Бикини на Маршалловых островах, где были проведены испытания ядерного оружия в 1946 г., с которыми сравнивается эффект, производимый этой одеждой на мужское либидо; *chihuahua* – порода маленьких собак из мексиканского штата Чихуахуа; *derby* – ипподромные состязания на главный приз года для четырёхлетних рысистых и трёхлетних скаковых лошадей, по названию города Дерби, графство Дербшир, Англия.

Широкий пласт географических деонимов современного английского языка представлен иноязычными заимствованиями, например: *marathon* – забег на длинную дистанцию (42,195 км) по названию греческого города Марафон; *spa* – водные оздоровительные процедуры по названию города Спа в Бельгии; *volcano* – вулкан, по названию итальянского острова Вулкано; *denim* – грубая, жесткая, плотная ткань саржевого переплетения, из которой Ливай Страусс сшил первые классические джинсы, происходящая от французского “*serge de Nomes*” – ткань из (города) Нима; *geyser* – горячий водный источник от названия Гейзер (*Geysir*) в Исландии; *cognac* – по имени французского города Коньяк (*Cognac*).

Определенный класс топонимов ассоциируется с историческими событиями: *Munich* – Мюнхен (Германия) – мюнхенский договор 1938 г. и захват заложников на олимпиаде в 1972 г.; *Hiroshima* – Хиросима (Япония) – первая бомбардировка атомным оружием в ходе военных действий; *Nurnberg* – Нюрнберг (Германия) – Нюрнбергский процесс над нацистскими военными преступниками; *Schengen* – Шенген (Люксембург) – Шенгенский договор 1985 г., *Woodstock* – Вудсток (США) – Вудстокский фестиваль 1969 г., *Potsdam* – Потсдам (Германия) – Потсдамская конференция 1945 г., *Watergate* – Уотергейт (США) – офисное здание в городе Вашингтоне, Уотергейтский скандал 1972–1975 гг.

В данной статье мы рассмотрели коннотацию топонимов и деонимов, образованных от топонимов. Имена собственные, прошедшие деонимизацию и ставшие именами апеллятивными часто являются заимствованиями и теряют связь с изначальным топонимом, тогда как имена собственные, обозначающие географические названия, в том чис-

ле в составе сложных слов, словосочетаний, предложений сохраняют формальную связь с реальными или вымышленными топонимическими объектами. Такого рода знания актуализируются в массовом сознании носителей того или иного языка, поэтому необходимо уделять особое внимание той коннотации (некоторым характеристикам географических объектов и событиям, связанным с ними), которая не является очевидной для иноязычной аудитории.

1. Касевич В. Б. Введение в языкознание : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования. М. : Издат. центр «Академия», 2011. 240 с.

2. Мыркин В. Я. В какой мере язык (языковая система) является отражением действительности // Вопросы языкознания. 1986. № 3. С. 54–61.

3. Петров В. В. Метафора: от семантических представлений к когнитивному анализу // Вопросы языкознания. 1990. № 6. С. 135–145.

4. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. М. : Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН, 2003. 640 с.

5. Полторак А. И. Нюрнбергский эпилог. М. : Воениздат, 1965. 416 с.

6. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению. М. : Высш. шк., 1988. 239 с.

7. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Совет. энциклопедия, 1969. 608 с.

8. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М. : Рус. яз., 1980. 320 с.

9. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 22–27.

10. Уварова У. А. Отражение фоновых знаний в лексикографии: на материале словарей цитат, крылатых слов русского и немецкого языков : дис. ... канд. филол. наук. Орел, 1998. 196 с.

11. Кравченко Е. В. Деонимизация иноязычных имен собственных в английском языке (на материале антропонимов и топонимов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2004. 24 с.

12. Sean Parnell, John R. Bruning Outlaw Platoon. Chapter «10: The Gates of Mordor» // *Morrer / HarperCollins* 2012. 416 p.

13. Definition of “meet one’s Waterloo” // Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/meet%20one%27s%20Waterloo> (дата обращения: 15.09.2017).

14. George Lardner Jr., Chappaquiddick // *The Washington Post*. November 11, 1979. URL: https://www.washingtonpost.com/archive/politics/1979/11/11/chappaquiddick/ca82c55f-9187-415b-88a1-be621ceb57c2/?utm_term=.9417f298382d (дата обращения: 15.09.2017).

© Михайлова Ю. Л., Михайлов М. Р., 2017

ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «РАЗГОВОР В МЕССЕНДЖЕРЕ»: ТИПИЧНЫЕ РЕАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена особенностям языкового оформления диалогов, представляющих речевой жанр «разговор в мессенджере». Описываются экстралингвистические факторы, обуславливающие языковое воплощение речевого жанра «разговор в мессенджере». Выявляются типичные для данного речевого жанра реализации языковых единиц разных уровней: фонетико-графического, лексического, морфологического, синтаксического. Статья содержит анализ таких типичных для разговора в мессенджере явлений, как фонетическая ориентация написания, активное использование общающимися смайлов, эмодзи и метатекстовых сигналов для передачи эмоций, интонации, мимики, жестов и других невербальных сопроводителей речи, употребление ими разговорных слов, жаргонизмов, профессионализмов, обценной лексики, сокращений, окказионализмов и заимствований, а также синтаксических конструкций, свойственных разговорной речи. Выделенные типичные реализации разноуровневых языковых средств, характерные для речевого жанра «разговор в мессенджере», дают основание сделать вывод о максимальной ситуативной обусловленности языкового воплощения жанра и приближенности письменных диалогов в мессенджере к устным разговорам.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, речевой жанр, разговор в мессенджере.

LANGUAGE EMBODIMENT OF SPEECH GENRE «CONVERSATION IN THE MESSENGER»: TYPICAL REALIZATIONS

The article is devoted to the peculiarities of the linguistic formulation of the dialogues representing the speech genre «conversation in the messenger». Extralinguistic factors that determine the language embodiment of the speech genre «conversation in the messenger» are described. Realizations of linguistic units of different levels which are typical for this speech genre are revealed: phonetic-graphic, lexical, morphological, syntactic. The article contains the analysis of such typical phenomena in the messenger conversation as phonetic orientation of writing, the active use of smiles, emoticons and metatext signals for the transmission of emotions, intonation, facial expressions, gestures and other non-verbal speech attendant, their use of colloquial words, slang words, professionalisms, obscene vocabulary, abbreviations, occasionalisms and borrowings, as well as syntactic constructions, typical for colloquial speech. Dedicated typical implementations of multilevel language tools, characteristic for the speech genre «conversation in the messenger», give grounds to conclude that the maximum situational conditionality of the language embodiment of the genre and the proximity of written dialogues in the messenger to oral conversations.

Keywords: Internet communication, speech genre, conversation in the messenger.

Появление и динамичное развитие информационных технологий и интернета привели к возникновению нового вида общения, которое получило название компьютерно-опосредованной коммуникации (от англ. *Computer-mediated communication, CMC*), или интернет-коммуникации, что не могло не вызвать внимания лингвистов к соответствующей области функционирования языка. Так, активно исследуются общие тенденции функционирования языка в интернете и влияние последнего на структуру коммуникативного процесса [1; 2; 3; 4; 5], изучаются интернет-жанры и дискурсивные интернет-форматы [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22], описывается образ человека, общающегося посредством интернета [23; 24; 25; 26; 27; 28], определяется обусловленность речи техническими особенностями глобальной паутины как канала связи [29].

Коммуникативное пространство интернета стало специфической жанропорождающей средой: появляются новые, свойственные только данному информационному полю жанры (электронное письмо, SMS, чат и др.), и, как следствие, в рамках теории жанров формируется теория виртуального жанроведения, в задачи которого входит описание и структурирование всего многообразия виртуальных жанров, или интернет-жанров, и способов их классификации [30].

Одним из жанров интернет-коммуникации является разговор в мессенджере – информационно-фатический жанр

речи, представляющий собой диалог с небольшими по объёму репликами, который осуществляется в режиме реального времени через службу мгновенного обмена сообщениями.

Цель статьи – выявить характерные для речевого жанра «разговор в мессенджере» языковые особенности.

Языковое воплощение речевого жанра «разговор в мессенджере» обусловлено рядом экстралингвистических факторов, среди которых: опосредованность общения, обеспечиваемая интернет-технологиями; предоставляемые интернетом возможности использовать разные кодовые системы; коммуникативный формат online, ограничивающий время коммуникантов на обдумывание сказанного (написанного), придающий общению спонтанный характер и существенно влияющий на стилистику диалогов; приватность, непринуждённость общения и симметричность коммуникативных ролей собеседников, их настрой на лёгкую болтовню с одновременным получением нужной информации и связанное с неограниченной свободой речевых проявлений пренебрежение языковыми нормами; восприятие разговора как приносящей удовольствие игры и обусловленная этим предрасположенность общающихся к речетворчеству; тематическое разнообразие диалогов с преобладанием тем бытового характера и тем, связанных с межличностными отношениями, родом занятий коммуникантов (друж-

ба, любовь, учёба, работа) и имеющих привязку ко времени разговора или ближайшему прошлому и будущему.

Обратимся к разноразновесным средствам языкового воплощения речевого жанра «разговор в мессенджере».

Фонетико-графический уровень. В речевом жанре «разговор в мессенджере» наблюдается стремление коммуникантов максимально приблизить письменное общение к живому разговору посредством письма и графики. Можно говорить о наличии «графических соответствий фонетическим явлениям спонтанной непосредственной речи» [29, с. 129]. Выделим характерные для данного речевого жанра фонетико-графические признаки:

1) редукция звуков, отражённая на письме пропуском букв, обычно гласных, или целых слогов ((1) – Я гвр тебе; (2) – Как дела? – так се; (3) – Уж творох-то. Его так серверовать мона что ты вообще не поймёшь что это творог-);

2) отражение на письме комбинаторных фонетических процессов: ассимиляции, диссимиляции, эпентезы, дизерезы, фузии ((4) – каГдила?; (5) – приведмедвед; (6) – хорошо в пятницу принесу, щас посмотрю, где-то чё-то по педагогике было; (7) – Приятно питита) и оглушения на конце слова ((8) – Мошбриндюлей ему дать...вдрук поможет...; (9) – Решила тоже татушку выиграть? А фдрук; (10) – Ооо, Стас. Кто это? 😊 – друХ твой);

3) нечёткое «проговаривание» звуков ((11) – И скок исполнилось? 40 или 41?; (12) – а вы че тож собираетесь на пересдачу?; (13) –)))))))))))всё я наконцто вышел)))))))))) фухчёунихтам))))); (14) – еси че, там у нее и вылучим);

4) пародирование дефектов речи или акцента ((15) – збазбобаршня – Чего? – ну голосом хачика спасибо барышня; (16) – В аське ты тоже онлайн // Бездвълздно // Всё это время; (17) – Ну лан, рассказывай – овофшлосашафш // (это я типа с набитым ртом)).

Данные признаки, характерные для общения в режиме «реального / живого разговора», позволяют отметить тенденцию к «фонетической ориентации написания» [29, с. 130]. Такое написание является сознательным выбором собеседников, стремящихся придать разговору живость, свойственную устной речи.

К особым фонетико-графическим средствам можно отнести способность передавать просодию: паузы обозначаются запятыми и многоточиями ((18) – Я пойду, спать, не могу, плохо что-то.....ничё не вижу; (19) – Я щас спать пойду...лучшее решение....что-то найти ничего не могу; (20) – Просто, когда другому больно, это как-то...обескураживает)), крик или повышенный тон передаётся прописными буквами ((21) – ДОБРОЕ УТРО!!!; (22) – ЛЮБЛЮЛЮБЛЮБЛЮЛЮБЛЮЛЮБЛЮЛЮ ТЕБЯ!!!!!!!!!!!!; (23) – Нифига себе!!!!!!!!!! Какая ты прелесть!..... ОНА КО ВСЕМУ ЕЩЕ И СПОРТСМЕНКА!!!!!!!!!!), протяжность произнесения, сильные эмоции передаются повторением букв / знаков препинания ((24) – ООоооооооооооооо!!!!Нштяк!!!!!!!!!!; (25) – Эээээээ, мммммм, нууууууу, воооооооот; (26) – Мммммм, ну я надеюсь ;)). Интонационная выразительность, обозначаемая на письме таким образом, прагматически обусловле-

* Здесь и далее примеры из картотеки автора отделяются друг от друга порядковыми номерами.

на: адресант стремится передать своё особое эмоциональное состояние.

К графическим признакам электронного диалога относятся те, которые не связаны с произношением звуков, они появились в результате наличия технического средства связи (компьютера, в частности экрана и клавиатуры) и также обусловлены прагматическими причинами – это эмодзи и смайлы, позволяющие компенсировать трудности обратной связи, отсутствие визуального контакта: ((27) – 30го! пейнтбол, а потом жарим шашлыки) восколько, потом еще точно скажу, в часа два наверно? – А мясо брать надо? Ну или еще чего)) 😊 – хахах ага каждый со своим шампуром, насаженным мясом приходит))))))))); (28) – а что ты сейчас делаешь? 😊; (29) – Гыгыг, зато там лифтёр! // 😊 // Прямо как на Титанике 😊 – ахахаха 😊 а если бы лифтерша была? уже не айс? 😊 – Да я особо не смотрела на него, я только удивилась, что там есть чел, обслуживающий лифт)) // Молодой чел)))).

Для обозначения действий, пояснения реакции на ту или иную ситуацию, для демонстрации эмоций может использоваться метатекст – автокомментарий в «звёздочках» (*текст*). «Звёздочки» – графические сигналы введения невербального сопровождения речи: ((30) – Сколько у меня на это времени? – пять минут // *засаекаю часы*; (31) – Так дуи мигом в госпиталь! – слушаюсь и повинуюсь госпожа *поклон до земли*)))))))))); (32) – Вау, я даже не задумалась! *дико ржу*.

Таким образом, для речевого жанра «разговор в мессенджере» характерна фонетическая ориентация написания, активное использование смайлов, эмодзи и метатекстовых сигналов для передачи эмоций, интонации, мимики, жестов и других невербальных сопроводителей речи.

Лексический уровень. Для диалогов в мессенджере характерно использование разговорных слов, жаргонизмов, профессионализмов, обценной лексики, что обусловлено неформальным характером коммуникации и социально-возрастными особенностями коммуникантов: ((33) – Ну у меня бывало в универе // Когда долго не спишь и много (ср. университет); (34) – А ты где работаешь? В нефтах? – нет, взадиторушки (ср. городок нефтяников; торговый центр «Омский»); (35) – Принеси, пожалуйста, в понедельник тетрадь по СРЯ, сверим наши мнения о одуш/неодушсуц! Твой спиногръз (ср. современный русский язык; нахлебник) – База-ра ноль, притащу (ср. нет проблем); (36) – У меня аж аська зависла (ср. ICQ); (37) – блин дороги ппц как замело, хз как я завтра утром в город поеду (блин – в значении междометия: выражает удивление, огорчение, досаду; ппц – пипец, то есть эвфемизм от пиздец; хз – хуй знает); (38) – Я на теле торможу. – ахаха, и все равно быстро 📶 // а чего не на компе? – На диване тусуюсь (ср. телефон; персональный компьютер; тусуюсь – нахожусь, пребываю); (39) – я не могу найти ничего в электронке // 😊😊😊 (ср. электронная версия); (40) – А чего не сказал? – да сам тупил (ср. не понимал, не догадывался).

Для диалогов в мессенджере частотны:

– сокращения слов ((41) – на выходных, думаю удобнее будя ибо завтра время точное ещё не известно) – НУ хорошо, на вых так на вых). Выделяются инициальные сокращения слов ((42) – а тел гл.коорлуса не знаешь;

(43) – ШНУР ЖЕ НУЖ К ТЕЛ ((А У МЯ НЕТ, ЕСЛИ ТОЛЬКО В ТЕЛЕФОНЕ СКАЧАТЬ; (44) – спок)), слоговые ((45) – спокойноци), а также акронимы ((46) – афк на 15 минут (от англ. *afk* – away from keyboard); (47) – ОМГ! Охренеть! Аккуратней давай)) (от англ. *OMG* – Oh, my God); (48) – Это прям из серии ДБД (духовно богатая дева); (49) – спс! – нз4 (ср. не за что); (50) – в три часа в инстаграме о5 будет вопрос-картинка (ср. опять); (51) – Я сегодня тоже решила поработать. Картинка всё та же, только без рукописей на столе. // Евпочя (если вы понимаете, о чём я; как правило, встречается, когда нужно иронически намекнуть собеседнику на и так очевидный (чаще всего сексуальный) подтекст)). Такие сокращения вызваны в первую очередь тенденцией к экономии языковых средств. Также они могут выступать в качестве специального жаргона, отличающего «своих» от «чужих»;

– окказионализмы / неологизмы ((52) – О, давай-давай-давай скорей КАЛЕНДАРЬ ПЕРЕВОРАЧИВАЙ!; (53) – Машину-то купил? – Машину нет, гдебаблбля?!; (54) – Посылочка дошла, кстати, завтра заберу, спасибо большое! – ПОЛШТОБЛЯ?! // Я не сомневался что ты давно забрала о_О), возникновение которых обусловлено желанием коммуникантов выделиться, придать общению оригинальный характер;

– заимствования слов из английского, немецкого и французского языков ((55) – А отлучался я потому, что опять бегал, точнее ездил по магазинам: ШОПИНГ!!!)); (56) – Но зато это была мощнейшая школа психологического тренинга); (57) – потом не верили, что я в 16 лет уже в ВУЗе тусовался, называли меня долбаным вундеркиндом); (58) – Супермен спешит на помощь)). В последнее время в связи с ростом популярности японских анимационных фильмов стали востребованы японские заимствования ((59) – Ты солнышко и няшечка ^^ прогульщица XD шучу) счастливо отметит! (няшечка – существительное, обозначающее что-либо приятное, кого-либо милого; от ня (звукоподражание кошке)); (60) – Няша; (61) – комбинация блюд из этих продуктов невероятна // от картошечки с ароматом тушенки до макарон по швейцарски // а печенка с маслом на завтрак это вообще кавайно) (от кавай – что-либо милое, прелестное, хорошенкое, славное, маленькое));

– слова, образованные в результате непереключения языка ввода ((62) – 3.bl. (от лат. *P. S. – post scriptum*); (63) – ку // чёслых? (от англ. *re – respect*)). Образовавшиеся от невнимательности, такие слова активно вошли в электронный диалог.

Итак, язык мессенджера – это особый жаргон, максимально приближающий письменную речь к устной, восприимчивый к новым, нестандартным и ненормативным лексико-семантическим явлениям, придающим речи особую выразительность.

На **морфологическом уровне** отмечается преобладание глагольных предикаций и актуальная временная отнесённость высказываний, что в целом свойственно фатическим жанрам.

Морфологические и словообразовательные особенности разговора в мессенджере связаны с широким использованием приёмов языковой игры, различными нарушениями нормы с целью придания высказыванию шуточной

тональности: (64) – Здарофф. Ну как ты? – Да уж лучшее; (65) – Глубоко и категорически поздравляю с этим условно числительным и знаменательным праздником! Желаю яркой звезды сама знаешь где, светлой дороги сама знаешь куда, и сбычи мёчт сама знаешь каких! Ура!; (66) – А когда я спасибы писал, я не верил, что ты можешь приехать в гости; (67) – Всё ещё пишешь? :-)) – Могу поговориться :-)) – :D Это сам с собой что ль?; (68) – писала писала потом попередумывала – Ну-че-го я не писала; (69) – слушай, у нас какой семинар будет? А то его в электронке – б – ужастище; (70) – Это уже интимресно! (межсловное наложение интимно + интересно).

Синтаксический уровень. Отмечается близость синтаксиса диалогов в мессенджере устным бытовым диалогам. «Для разговорной речи особенно характерно синтаксическое своеобразие. Прежде всего оно проявляется в использовании коротких простых предложений, как бы нанизанных друг за другом» [31, с. 80].

Частотны двусоставные предложения с подлежащим, выраженным местоимением. Причём использование местоимений 3-го лица обусловлено наличием у коммуникантов общих фоновых знаний – называние имён становится необязательным: (71) – Да он не дует совсем)); (72) – Всё бы ничего. Но на обратном пути он мне опять попался в автобусе)); (73) – Она поэтому сюда перешла) Радости было); частотность личного местоимения «я» связана с эгоцентризмом человека, его желанием в первую очередь рассказать о своих чувствах, передать информацию о своей жизни: (74) – Да я ждала, ты не отвечал, я вышла); (75) – Кстати, я ем. Я выдержу это?; (76) – Хм, вообще-то это я не уверена в вечере, поэтому сказала, что не знаю, что там будет)); а использование местоимения 2-го лица единственного числа подчёркивает близость отношений коммуникантов: (77) – Ты жесток – я был молод); (78) – надеюсь ты уже спишь Спокойной ночи; (79) – С чего ты взял, что сложно?

Также двусоставные предложения используются в электронном диалоге при выражении побуждения с оттенком увещевания или, при определённом порядке слов, пренебрежения: (80) – а 2 000)) если // хахаха –)))))))) да ты сразу 15000 проси, чё мелочиться!?; (82) – Ну ты скажи! // Нравится? // Скажи!; (83) – Ой, да брось ты); (84) – Да не кипятись ты так :-D ты права, какой к чёрту в самолёте стоп-кран?!

В разговоре посредством мессенджера широко употребляются инфинитивные предложения, так как они предоставляют значительные возможности для эмоционального и афористического выражения мысли, отличаются особой напряжённостью: (85) – Хм..а что тебе нужно будет, чтобы пойти на неё?; (86) – самое логичное что мне почему то показалось это пойти на кафедру электротехники и там спросить); (87) – Нет, весь прикол был именно в том, что почему бы уже не сказать это слово!?; (88) – Правильно, так и держат! Покажи всем какая ты у нас!!!

Для разговоров в мессенджере типичны безличные предложения, выражающие чувства и состояния человека: (89) – :-[Стыдно стало); (90) – Ладно, пойду, жалко пса.; (91) – пойду я...больно глазам); (92) – Да уж...классно было, жаль, что не было тебя; (93) – Хм..жалко, что то у меня нет городского...

Поскольку разговорная речь теснейшим образом связана с ситуацией, в которой она порождается, и часть информации вытекает из контекста и общих знаний коммуникантов, многие члены предложения оказываются в речевом акте ненужными, излишними. Неслучайно сообщения в мессенджере характеризуются таким свойством, как краткость, которая достигается за счёт неполноты предложений: (94) – *)) а куда это ты намылилась)) – Гулять!;* (95) – *Что рассказал? – про них;* (96) – *Что делать будете? – Поеду.* Неполнота, недосказанность может привести к недопониманию и переспросу, что весьма характерно и для устной разговорной речи: (97) – *Где встречаемся? – в гараже – в моём? – нееееееееее в моём)))));* (98) – *Короче в нефтах нету рамок // Надо в багетную мастерскую.... – Не поняла // Ты не дошла что ли? // Или не понравились? – Я дошла // Нету хороших;* (99) – *Доброе утро // На какой остановке пересечемся? – Магистральная – А на какой стороне? – Давай на той, где теле 2.*

Сложные конструкции, которые в принципе нетипичны для разговора в мессенджере и делают речь несколько искусственной, манерной, затруднительны для восприятия адресатом, что также приводит к переспросам: (100) – *«Вон тот человек, на фотки которого вы в контакте пялитеесь и даже друзьям рассказать боитесь что втюрились по самые помидоры, так вот он – тоже думает о вас и тупит нифига сказать не может!!!» – А я уже рассказал – Что рассказал? – Про помидоры) – Ээээ... – друзьям рассказать боитесь что втюрились по самые помидоры – Я не поняла, про какие помидоры ты говоришь? (101) – Так вот. Таким образом мы выходим на один-два раза в месяц... допустим, в декабре. А там и Новый год, все дела – и когда она спросит, чё за ботва, куда пропала – можно будет отморозиться, сказать – да куда не пропала, вот же я, собрались, празднуем, все дела. – И дальше что? – И опять пропасть. // А в конце января, ты говорила – вам придётся соединиться уже хорошо и на длительный срок. Вот там-то и провести разговор, ради которого всё и затевалось. // И начать именно с этого – да, мы и так-то «почти не виделись», а тут ещё и... дело в том что я всё боялась сказать что... и вперёд открытым текстом, в том числе боялась потому что. – > А в конце января, ты говорила – вам придётся соединиться уже хорошо и на длительный срок // Кому с кем? // Нихера не поняла.*

В электронном диалоге частотно употребление вводных слов и словосочетаний с целью привлечения внимания собеседника, а также выражения субъективной эмоциональной оценки: (102) – *твои сообщения.... понимаешь, мировая литература еще не дошла до такой степени развития;* (103) – *представь, изо дня в день одно и тоже, причем каждая пациентка считает себя особенной и уникальной));* (104) – *Теперь им уже бармен требуется без указания на пол) Да ещё и + 10 % от выручки к выходу за 300 р. // Ггг // Видать, не идёт никто;* (105) – *То есть ты испортила ему публикацию – Слава богу, не я // Но я близка к этому, вероятно;* (106) – *там всего 28 вопросов?;) – Да, к счастью);* (107) – *К сожалению...мне снится только такое).*

Для вопросно-ответной формы общения в электронном диалоге характерны эллиптические конструкции. Опущению в таких предложениях чаще подвергаются элементы

ответа, а не инициирующего вопроса, в противном случае может теряться суть разговора, вопрос останется непонятым (ср.: (108) – *Мой новый любимый смайлик – Чем? – Что чем? – Чем нравится? – Очень мне помог пока я в больнице лежал 😊);* (109) – *Чем ты занимаешься? – Тем же, чем и каждый вечер, Пинки: лежу в ванной!;* (110) – *Как дела? – Хорошо;* (111) – *Ты во сколько пойдёшь? – ну хорошо бы к часу.*

Таким образом, в синтаксисе разговора в мессенджере обнаруживаются явления, характерные для живой разговорной речи: эллипсис, неполнота конструкций, вопросительный и побудительный коммуникативные типы предложений и т. д.

В заключение отметим, что выделенные типичные реализации разноуровневых языковых средств, характерных для речевого жанра «разговор в мессенджере», дают основание говорить о максимальной ситуативной обусловленности языкового воплощения жанра и его особой языковой природе, заключающейся в письменном представлении живой разговорной речи.

1. Дедова О. В. Лингвосомиотический анализ электронного гипертекста: на материале русскоязычного Интернета : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. 253 с.

2. Иванов Л. Ю. Язык интернета: заметки лингвиста. URL: <http://www.faq-www.ru/lingv.htm> (дата обращения: 13.09.2015).

3. Кронгауз М. А., Пиперски А. Ч. Словарь языка интернета.ru. М. : АСТ-Пресс, 2016. 288 с.

4. Кутузов А. Б. Модель функционирования терминологического сленгизма в дискурсе сетевых форумов : дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2006. 173 с.

5. Мечковская Н. Б. История языка и история коммуникации: От клинописи до интернета: курс лекций по общему языкознанию. М. : ФЛИНТА, 2009. 584 с.

6. Алтухова Т. В. Коммуникация в социальной компьютерной сети «ВКонтакте»: жанроведческий аспект : дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2012. 265 с.

7. Атягина А. П. Твиттер как новая дискурсивная практика : дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2014. 154 с.

8. Волохонский В. Л. Психологические механизмы и основания классификации блогов // Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Блоги: новая реальность / под ред. В. Л. Волохонского, Ю. Е. Зайцевой, М. М. Соколова. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2006. С. 117–131.

9. Горшково Е. И. Гендер и блоггика Интернета (психолингвистический анализ) // Вопросы психолингвистики. 2007. Вып. 5. С. 53–62.

10. Горшкова Е. И. Блог как вид интернет-коммуникации : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2013. 23 с.

11. Гуськова С. В., Левина В. Н. Особенности общения в открытых группах социальной сети «ВКонтакте» как отражение ценностных ориентиров молодёжной аудитории // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2016. Т. 15. № 3. С. 66–77.

12. Зализняк А. А., Микаэлян И. Л. Переписка по электронной почте как лингвистический объект // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : тр. Междунар.

конф. «Диалог-2006» (Бескасово, 31 мая – 4 июня 2006 г.). М. : Изд-во РГГУ, 2006. С. 157–162.

13. Какорина Е. В. СМИ и интернет-коммуникация (интернет-форум как новый коммуникативно-речевой жанр) // Крысин Л. П. Современный русский язык: активные процессы на рубеже XX–XXI веков. М. : Языки славянских культур, 2008. С. 549–578.

14. Корнеева М. Г. Лингвистические составляющие жанра электронного делового письма (на материале английского языка) : дис. ... канд. филол. наук. М., 2016. 224 с.

15. Кузьмина М. В. Компьютерный вид общения «чат» как жанр естественной письменной речи: основные характеристики // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты: материалы конф. Ч. II: Теория и практика современной письменной речи. Барнаул, 2003. С. 86–91.

16. Макаров М. Л. Жанры в электронной коммуникации: quovadis? // Жанры речи. Саратов: Колледж, 2005. Вып. 4: Жанр и концепт. С. 336–351.

17. Марченко Н. Г. Социальная сеть «ВКонтакте»: лингвопрагматический аспект : дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2013. 160 с.

18. Матусевич А. А. Общение в социальных сетях: прагматический, коммуникативный, лингвостилистический аспекты характеристики : дис. ... канд. филол. наук. Киров, 2016. 190 с.

19. Патрушева Л. С. Форум как речевой жанр интернет-дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2015. 26 с.

20. Рогачёва Н. Б. Новые приоритеты в русском интернет-общении: на материале жанра блога // Жанры речи: сб. науч. ст. Саратов : Наука, 2007. Вып. 5: Жанр и культура. С. 389–403.

21. Ромашова И. П. Прагматистические особенности твиттер-коммуникации российских корпораций // Коммуникативные исследования. 2014. № 2. С. 134–140.

22. Щурина Ю. В. Жанровое своеобразие социальной сети Instagram // Жанры речи. 2016. № 1. С. 156–168.

23. Горошко Е. И. Информационно-коммуникативное общество в гендерном измерении : моногр. Харьков: ФЛП Либуркина Л. М., 2009. 660 с.

24. Компанцева Л. Ф. Дискурс-анализ украинского политического Интернета (гендерный аспект) // Актуальные проблемы теории коммуникации : сб. науч. тр. СПб. : Изд-во СПбГПУ, 2004. С. 112–134.

25. Лутовинова О. В. Языковая личность в виртуальном дискурсе : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2013. 42 с.

26. Розина И. Н. Виртуальные исследовательские сообщества: от зарубежных моделей к отечественным примерам // Образовательные технологии и общество. 2009. Т. 12. № 2. С. 389–408.

27. Рыжков М. С. Речевые стратегии участников синхронного интернет-дискурса (на материале русско- и англоязычных чатов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2010. 25 с.

28. Сидорова М. Ю. Интернет-лингвистика: русский язык. Межличностное общение. М. : Изд-во «1989.ру», 2006. 193 с.

29. Щипицина Л. Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация. Лингвистический аспект анализа : моногр. М. : Красанд, 2010. 296 с.

30. Горошко Е. И., Жигалина Е. А. Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное // Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». 2011. Т. 24(63), № 1. Ч. 1. С. 105–124.

31. Сиротинина О. Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1996. 144 с.

© Никитина Л. Б., Голошубина О. К., 2017

УДК 81'42:659.1

*М. В. Терских
M. V. Terskikh*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЕРБАЛЬНОГО И ВИЗУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ В МЕТАФОРИЗИРОВАННЫХ ТЕКСТАХ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ*

В статье рассматривается роль визуального и вербально-кодовых при восприятии креолизованных сообщений социальной рекламы, основная задача которой состоит в формировании системы ценностей в массовом сознании, корректировке ценностных приоритетов и ориентиров, трансляции социально одобряемых поведенческих моделей. Именно поэтому

INTERACTION OF VERBAL AND VISUAL COMPONENTS IN METAPHORIZED TEXTS OF SOCIAL ADVERTISING*

The article considers the role of visual and verbal codes in the perception of creolized messages of social advertising, the main task of which is to form a system of values in the mass consciousness, to adjust value priorities and benchmarks, to broadcast socially approved behavioral models. That is why social advertising needs a non-stereotyped delivery of its object – social ailments and values, this is associated with the

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (Отделение гуманитарных и общественных наук) и Правительства Омской области, проект No 17-14-55001.

* The research has been carried out with the financial support provided by RFBR (Department of Humanities and Social Sciences) and Government of the Omsk region, project No 17-14-55001.

социальная реклама нуждается в нестереотипной подаче своего объекта – социальных недугов и ценностных установок, с этим связан повышенный интерес рекламистов к инструментам увеличения «креативности» рекламного сообщения: визуальной метафоризации, комбинации кодов разного типа, интертекстуальным включениям и т. п. Автор рассматривает специфику и преимущества визуального кода как инструмента воздействия. Особое внимание уделено взаимодействию вербального и визуального кодов, предлагается типология текстов в зависимости от специфики отношений между кодами разных типов. Предложенная классификация сопровождается примерами российской и зарубежной социальной рекламы. Сопоставительный анализ российской и зарубежной социальной рекламы позволил прийти к выводу: можно говорить о возрастающей роли визуального компонента (так, преобладающим типом текстов для зарубежной социальной рекламы является тот, в котором визуальный компонент существует обособленно и легко интерпретируется независимо от дополнительных кодов). Этот факт объясняется достоинствами изображения в рекламном сообщении, главная особенность которого заключается в повышенной смысловой емкости при лаконичной форме.

Ключевые слова: креолизованный текст, поликодовый текст, вербально-визуальное воздействие, рекламный дискурс, социальная реклама, эффективность.

Важным аспектом лингвистического изучения рекламы является анализ рекламного продукта как креолизованного текста. Начало научному осмыслению креолизованных (семиотически осложненных, видеовербальных, поликодовых) текстов положено в работах по семиотике, что обусловлено исследованием изображения как особой знаковой системы, а также возможных контекстов ее применения.

Сочетание вербальных и невербальных – изобразительных – средств передачи информации образует креолизованный текст. Взаимодействуя, вербальный и невербальный компоненты формируют неотъемлемые свойства текста, такие как целостность и связность мысли, ее коммуникативный эффект.

Под креолизованными понимаются «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [1, с. 180]. Исследователи, принимающие в своих трудах данный термин в качестве рабочего [1; 2; 3; 4; 5; 6], отмечают, что креолизованный текст предстает «сложным текстовым образованием, в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, направленное на комплексное воздействие на адресата» [7, с. 82].

Е. А. Елина определяет креолизованные тексты как «сложные семиотические образования, построенные на основе, с одной стороны, знаковой системы естественного человеческого языка (включая устную, письменную, печатную формы ее реализации, каждая из которых будет характеризоваться своими специфическими чертами) и, с другой стороны, любой другой знаковой системы (рисунков, фотографий, музыки, танцев, запахов и т. д.)» [6, с. 66].

increased interest of advertisers in modes of increasing the “creativity” of the advertising message: visual metaphorization, a combination of codes of different types, intertextual inclusions, etc. The author considers the specifics and advantages of visual code as an instrument of influence. The author pays special attention to the interaction of verbal and visual codes and offers a typology of texts depending on the specific of relationship between the codes of different types. The classification proposed in the article is accompanied by the examples of Russian and foreign social advertising. A comparative analysis of Russian and foreign social advertising allowed the author to come to the following conclusion: we can speak of the increasing role of the visual component (for example, the prevailing type of texts for foreign social advertising is that, where the visual component exists separately and is easily interpreted independently of additional codes). This fact is explained by the merits of the image in the advertising message, the main feature of which is the increased semantic capacity in a concise form.

Keywords: creolized text, polycode text, verbal-visual impact, advertising discourse, social advertising, efficiency.

Понятие креолизованного текста, несомненно, актуально для рекламного дискурса: реклама предстает как «особый вид коммуникации, функционирующий в форме креолизованного текста, целью которого является изменение картины мира адресата совокупностью вербальных и невербальных средств, осуществляемый в интересах адресанта» [8, с. 68].

Рассмотрим основные виды корреляции вербальной и невербальной частей рекламного сообщения. В зависимости от цели рекламного сообщения будут выбираться способы использования семантических средств.

Е. А. Елина, исходя из расположения основных вербальных и визуальных элементов рекламы, выделила следующие наиболее частотные структуры:

- 1) доминирующая роль текста;
- 2) доминирующая роль изображения;
- 3) текст как комментарий к изображению;
- 4) изображение как иллюстрация к тексту;
- 5) изображение и текст несут информацию с одной целью – назвать предмет рекламы;
- 6) и изображение, и текст участвуют в создании контекста, динамической ситуации, в которой предьявляется предмет рекламы;
- 7) текст как графически оформленная речь персонажа [6, с. 102].

Вербальную часть можно рассматривать в качестве квалификатора невербальной части. Невербальная часть может служить квалификатором вербальной части [9, с. 184]. Изображение может быть **вспомогательным, равным** или **ведущим** по отношению к вербальному тексту компонентом [10, с. 95].

Вопрос взаимодействия вербальных и визуальных средств по-разному представлен в работах исследователей,

многие из которых делают акцент на изучении рекламных сообщений, являющихся одним самых распространенных видов креолизованных текстов.

Л. Бардин (L. Vardin) в зависимости от характера передаваемой информации (денотативной и коннотативной) различает четыре типа корреляции изображения и слова:

- 1) слово и изображение передают денотативную информацию (информационное сообщение);
- 2) изображение несет денотативную информацию, слово – коннотативную (иллюстративное сообщение);
- 3) коннотативная информация передана визуально, денотативная вербально (комментирующее сообщение);
- 4) оба компонента передают коннотативную информацию (символическое сообщение) (цит. по: [11, с. 55]).

Исследуя креолизованные сообщения с точки зрения их восприятия, Л. В. Головина выделяет тексты, в которых:

- 1) содержание изображения и вербального текста полностью совпадает;
- 2) иконическая информация частично перекрывает, дополняет содержание вербальной информации [12, с. 89].

О. В. Пойманова по характеру связей, объединяющих вербальный и изобразительный компоненты, предлагает различать **эксплицитно выраженные** и **эксплицитно невыраженные** (имплицитные) связи [13, с. 73].

Четыре типа отношений между фрагментами вербальных и визуальных сообщений, а именно статистических и динамических изображений, выделяют В. В. Сазонов и К. Б. Шошников:

- 1) воспроизведение (свойства и признаки, которые приписывают объекту вербально, находят отражение и визуально);
- 2) дополнение (свойства и признаки, которые приписывают объекту в одном типе сообщения, не находят полностью отражения в другом, а лишь дополняют);
- 3) противопоставление (свойства и признаки, которые приписывают объекту в одном типе сообщения, противопоставляют в другом);
- 4) выделение (число свойств и признаков, которые приписывают объекту визуально, составляет лишь часть свойств и признаков, которые приписывают объекту вербально) [14, с. 378–379].

Е. Е. Анисимова в зависимости от наличия изображения и характера его связи с вербальной частью выделяет три основные группы текстов: **тексты с нулевой креолизацией** (изображение не представлено), **тексты с частичной креолизацией** (вербальная часть относительно автономна, имеет смысловую самостоятельность вне соотнесения с изобразительным контекстом), **тексты с полной креолизацией** (вербальная часть не обладает смысловой самостоятельностью или не может быть истолкована вне соотнесения с изобразительным контекстом) [2, с. 15].

Учитывая все вышесказанное, Е. В. Воробьева предложила модель взаимодействия вербального и визуального каналов, учитывающую ярко выраженную прагматическую направленность рекламного текста. В рекламных сообщениях корреляция между вербальным и визуальным компонентами может быть **прямой** и **косвенной** (опосредован-

ной). При прямой связи изображение служит своего рода иллюстрацией вербальной части, которая, в свою очередь, задает направление «прочтения» изображения, оба элемента являются равноправными. При косвенной связи изображение выстраивается в соответствии с тем, что заявлено вербально с учетом имеющихся у целевой аудитории стереотипов, символов и архетипов [11, с. 57].

В целом, можно сказать, что вопрос о взаимодействии вербального и визуального компонентов в креолизованных текстах (в том числе в рекламных сообщениях) до конца не решен, каждый из исследователей рассматривает этот вопрос с позиции своей теоретической ориентации.

Как уже мы отмечали ранее, многие исследователи по праву считают креолизацию неотъемлемым признаком рекламного дискурса. Во-первых, рекламный текст (как и любой креолизованный) может функционировать только лишь в совокупности всех его элементов: нецелесообразно рассматривать отдельно слово или изображение. Это комплексное целое, образующее единый смысл, в котором каждая из составляющих частей дополняет другую. Во-вторых, очевидно, что рекламный текст представляет собой совокупность различных языковых стратегий и тактик, подкрепленных воздействующим потенциалом визуального компонента. В-третьих, проблема взаимодействия вербальной и визуальной составляющих текста по-разному решается в работах исследователей, что говорит о «подвижности» данного механизма коммуникации.

Отметим, однако, очевидную вещь: текст социальной рекламы может быть вполне информативным и при наличии одного из компонентов: только визуального (чаще) или только вербального. Причем тексты зарубежной социальной рекламы зачастую самодостаточны при наличии только изобразительного кода, как правило, построенного на метафорическом переносе. При этом основная задача создателя рекламы заключается в том, чтобы его сообщение было, во-первых, понятно каждому, во-вторых, не предполагало вариативности интерпретации, в-третьих, было интересным с точки зрения процесса декодирования.

В этом примере визуальная метафора вполне очевидна: сигарета – орудие самоубийства, курение – суицид (рис. 1). Обращение к типичному для дискурса социальной рекламы метафорическому переносу позволяет обойтись без вербальных конкретизаторов. Метафорическая модель «Курение – суицид» реализуется и в следующем примере: комната для курения становится местом для коллективного самоубийства (рис. 2).



Рис. 1



Рис. 2

Аналогичным является следующий пример, построенный на антропоморфной метафоре «Леса – легкие планеты» (рис. 3). Стереотипная языковая метафорическая модель благодаря визуальной компоненте, позволяющей варьировать воплощение образа, обретает в рекламном сообщении новую жизнь.



Рис. 3

Сравнивая деревья с органами человеческого тела, можно без слов сказать о важности этого природного ресурса в жизни человека. Изображение легко декодируется, как и в другом – подобном – тексте, в котором иконический компонент усилен, конкретизирован слоганом: «Сохранение тропических лесов. Чтобы почувствовать, как это важно, попробуйте перестать дышать» (рис. 4).

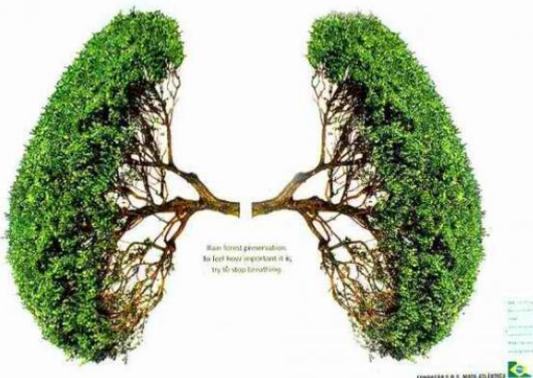


Рис. 4

Тексты этого типа вне зависимости от страны-создателя строятся на ярких и доступных сопоставлениях, что позволяет считывать информацию без дополнительных комментариев. Другими словами, обращение к типизированным метафорическим переносам и эталонным носителям того или иного признака позволяет создавать сообщения, базирующиеся исключительно или преимущественно на изобразительном коде.

Рассматривая взаимодействие вербального и визуального компонентов в текстах социальной рекламы, в данной статье в процессе анализа мы будем использовать следующую типологию.

1. Отношения **дополнительности**: вербальная и визуальная составляющие гармонично дополняют друг друга. Как правило, без вербального квалификатора интенция автора не вполне очевидна. Вербальный элемент выступает своего рода пояснением к изображению и задает «коридор осмысления» рекламного посыла. Отдельно ни вербальная, ни визуальная составляющие не будут являться полноценным сообщением и не будут в полной мере передавать задуманный создателями смысл.

Можно сказать, что такой тип часто встречается в анализируемых текстах, поскольку визуальная метафора транслирует информацию, которую зачастую сложно «считать» без дополнительных комментариев. Поскольку мы анализировали тексты с использованием визуальной метафоры, то такая проблема весьма типична.

Итак, в первом типе выделенных нами креолизованных текстов элементы закономерно дополняют один другой, находясь в зависимости друг от друга.

Исключая в этом изображении всю вербальную составляющую, автор рискует не только быть непонятым, но и вызвать негативную реакцию, так как не совсем ясно, почему в качестве каблука у женской обуви используются книги: элементы этого сообщения образуют смысл только в комплексе (рис. 5).

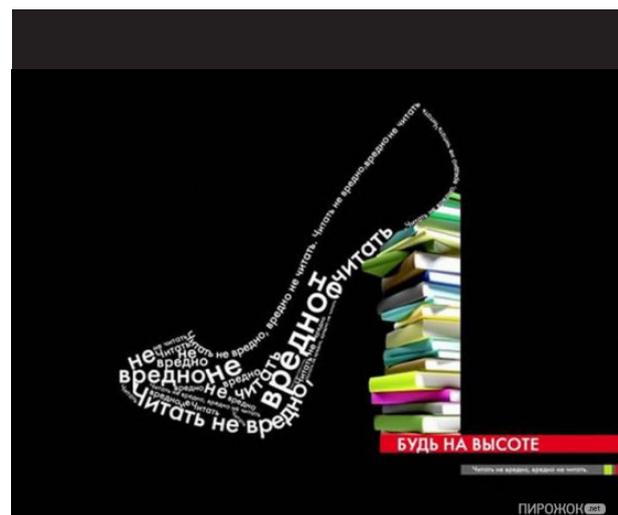


Рис. 5. «Будь на высоте»

Слева – пепел сигарет «Филип Моррис». Справа – пепел человека по имени Филип. Без вербальной конкретизации представленная метафора вряд ли бы была корректно декодирована (рис. 6).



Рис. 6

При отсутствии вербального сопровождения изображение помятого листа вызвало бы просто недоумение со стороны экономных пользователей канцелярских принадлежностей (рис. 7). Однако комбинация вербального и визуального компонентов задает мыслительному процессу верное направление.



Рис. 7. «Допечатал?»

В этом примере изображение привлекает внимание, но его смысл было бы непросто понять без вербального квалификатора: было бы сложно даже увидеть утопающий в бассейне дом с людьми (рис. 8).



Рис. 8. «Один стакан может изменить все»

Само по себе представленное изображение может быть понято неоднозначно и по этой причине не сможет сформировать необходимую модель поведения: переходить дорогу только на зеленый свет светофора (рис. 9).



Рис. 9. «Зебра не спасет тебя, если ты переходишь на красный свет»

Представленный в социальной рекламе против домашнего насилия довольно креативный зрительный образ, с нашей точки зрения, нуждается в вербальной конкретизации (рис. 10).



Рис. 10. «Для насилия не может быть извинений»

Можно сказать, что в таком типе текстов вербальные и визуальные компоненты, взаимодействуя, обеспечивают целостность и связность рекламного сообщения, позволяют преподнести привычную информацию нестандартным способом.

Как удалось заметить, создатели и зарубежной, и российской социальной рекламы такого характера стараются минимизировать вербальную составляющую рекламного сообщения – большая смысловая нагрузка ложится на визуальные образы.

2. **Отношения автономности** – соотношение визуальных и вербальных элементов, при котором один из элемен-

тов может существовать и самостоятельно – в зависимости от ситуации употребления. В этом случае мы сталкиваемся с частичной креолизацией: вербальная или визуальная часть текста характеризуются относительной автономностью, поскольку обладают смысловой самостоятельностью и могут быть декодированы независимо друг от друга. Этот тип текстов можно разделить на два подтипа: а) тексты, в которых вербальный элемент является доминирующим и именно он может функционировать как в совокупности с визуальным элементом, так и без него; б) тексты, в которых визуальный элемент может быть декодирован без дополнения вербальным компонентом.

В данном случае визуальная составляющая является дополнительным, усиливающим воздействие элементом по отношению к вербальному тексту, который задает направление восприятию (рис. 11).

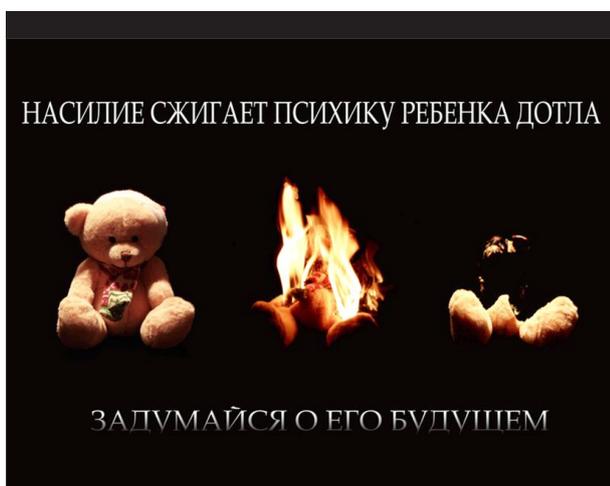


Рис. 11

В данном примере (рис. 12) без вербалики сложно было бы уловить основной смысл сообщения, что сближает данный тип текста с сообщениями первого типа; визуальный компонент усиливает смысл рекламного сообщения, однако вербальная компонента вполне самодостаточна.



Рис. 12

Визуализированная зоометафора настолько очевидна, что в вербальном уточнении, по сути, нет необходимости (рис. 13).



Рис. 13. «Ты тот, каким тебя видят...»

Изображение – телефон как стена между родителями и ребенком – вполне автономно, в то время как вербальная часть – «Чем больше связей, тем меньше связи» – нуждается в визуализированном комментарии (рис. 14–15).



Рис. 14



Рис. 15

Закономерен вывод: в зависимости от характера передаваемой информации меняется и подача. Ставя во главу угла визуальную составляющую, создатели сообщений социальной рекламы делают акцент на яркости, узнаваемости и креативности образов.

3. **Отношения дублирования** – текст и изображение характеризуются равноправием, практически дублируя передаваемую информацию: то, что выражено вербально, находит отражение в визуальной составляющей и наоборот.

Такой прием часто используют для усиления воздействия, для эффективной (многовекторной) передачи основного смысла сообщения, что позволяет реципиенту с большой вероятностью найти подтверждение мысли, которая, возможно, возникла на этапе привлечения внимания – при восприятии изобразительного компонента.

Рассматривая ценность и хрупкость жизни любого живого организма в природе, автор усиливает воздействие посредством одновременной вербальной и визуальной метафоризации (рис. 16).



Рис. 16 – «Аборт – разбитая жизнь»

Сообщение базируется на устойчивом выражении «Собака – друг человека». Комбинируя вербальное и визуальное воплощение однотипной метафоры («Книга – друг человека»), создатели актуализируют важность любви к чтению (рис. 17).



Рис. 17. «Книга – лучший друг человека»

Всем известно, что ребенок в первые месяцы жизни питается грудным молоком матери. И если кормящая мать

не будет придерживаться определенной диеты, то в рационе питания малыша появятся не самые полезные продукты. Об этом и хотел сказать автор сообщения, обращаясь одновременно к вербальному и визуальному кодам, чтобы усилить воздействие (рис. 18).



Рис. 18. «Твой ребенок – это то, что ты ешь»

Постепенное разложение человеческого организма изображено с такой пугающей натуралистичностью, что сладкое начинает устойчиво ассоциироваться со смертельными заболеваниями. В социальной рекламе о диабете раны на теле человека, которые «сделаны» из сладостей, отсылают нас к метафоре болезни, надпись на плакате при этом гласит «Sweet kills» – «Сладкое убивает» – метафора смерти. В данном примере мы сталкиваемся со ступенчатой метафорой: визуальный компонент представляет сладкое как источник разного рода заболеваний («Сладкое – это болезнь»), вербальный компонент, базирующийся на модели «Сладкое – это смерть», доводит результат злоупотребления сладким до логического конца (рис. 19, 20).



Рис. 19, 20. «Сладкое убивает»

При дублировании авторы креативной социальной рекламы стараются, как правило, сделать акцент на яркости визуального образа, который привлекает внимание, вызывает интерес, задает вектор размышлениям и обеспечивает запоминаемость рекламного сообщения.

Таким образом, главным условием создания эффективного рекламного сообщения является гармоничное сочетание всех элементов креолизованного текста в зависимости

от цели рекламной кампании, что в будущем должно привести к ожидаемым результатам. По этой причине перед создателем креолизованных сообщений стоит задача сделать так, чтобы информация воспринималась адекватно, а изображение и вербальный текст не противоречили друг другу.

Подведем предварительные итоги. Всего было проанализировано 118 текстов социальной рекламы (30 российских и 88 зарубежных).

Результаты анализа текстов российской и зарубежной социальной рекламы нашли отражение в приведенных ниже диаграммах.

Из 30 изученных сообщений к текстам первого типа, в рамках которого компоненты гармонично дополняют друг друга, мы отнесли 20 сообщений, что составило значительную часть всех проанализированных текстов российской социальной рекламы. 5 из 20 сообщений оказались отнесены ко второму типу, где визуальный и вербальный компоненты относительно автономны. 4 сообщения мы отнесли к третьему типу текстов с дублирующими друг друга компонентами. И всего 1 изображение оказалось в группе текстов, где используется только визуальная составляющая.



Диаграмма 1

Что примечательно, тексты зарубежной социальной рекламы разделились совсем иным образом. Из 88 рассмотренных сообщений значительная часть текстов относится к типу, где визуальная составляющая является единственным способом передачи информации, – 38 проанализированных сообщений. Следующим по количеству является первый тип текстов, где визуальная и вербальная составляющая дополняют друг друга. Он включил в себя 31 проанализированное сообщение. Далее по частотности – третий тип текстов, где компоненты дублируют друг друга. В этой группе оказалось 15 сообщений. И второй тип текстов, где компоненты относительно автономны, включает 4 рассмотренных креолизованных сообщения.



Диаграмма 2

Таким образом, наблюдается интересная корреляция визуальной и вербальной составляющих в текстах социальной рекламы в зависимости от того, является она результатом творчества российских или зарубежных авторов. Согласно результатам исследования, преобладающим типом текстов в зарубежной социальной рекламе является тот, в котором визуальный компонент существует обособленно и легко интерпретируется независимо от дополнительных кодов сообщения.

Возрастающая роль визуальной составляющей текста социальной рекламы, в том числе и при создании метафорического образа, определяется достоинствами изображения в рекламном сообщении, главная особенность которого заключается в повышенной смысловой емкости при лаконичной форме.

Среди основных преимуществ визуального компонента можно выделить следующие:

- привлечение внимания (изображение, как правило, выполняет функцию ай-стопера в рекламном тексте);
- быстрое проникание в сознание;
- формирование и удержание интереса;
- возможность «опредметить» абстрактные характеристики, сделать их более наглядными, представив в том числе в креативной форме;
- создание в сознании необходимых образов;
- высокая запоминаемость сообщения;
- высокая информативность («картинка» с успехом может заменить многословный текст, а если этот текст – иностранный, то она может стать искусным переводчиком);
- эстетизация текста.

В том случае, если визуальный код усилен кодом метафорическим, мы можем говорить об увеличении воздействующего потенциала изобразительного компонента текста социальной рекламы, поскольку одна из идей когнитивной теории метафоры заключается в том, что метафора влияет на процесс принятия решений. Этот факт весьма важен для дискурса социальной рекламы, эффективность которой в конечном счете определяется принимаемым реципиентом решением – выбором той или иной социальной модели.

1. Чудакова Н. М. Концептуальная область «неживая природа» как источник метафорической экспансии в дискурсе российских средств массовой информации: 2000–2004 гг. : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2005. 277 с.

2. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособие для студентов фак. иностр. языков вузов. М. : Академия, 2003. 128 с.

3. Бойко М. А. Функциональный анализ средств создания образа страны (на материале немецких политических креолизованных текстов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2006. 23 с.

4. Валгина Н. С. Теория текста. М. : Логос, 2003. 173 с.

5. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2007. № 3(23). С. 73–78.

6. Елина Е. А. Семиотика рекламы. М. : Дашков и К°, 2010. 136 с.

7. Щурина Ю. В. Комические креолизованные тексты в интернет-коммуникации // Вестник Новгородского государственного университета. 2010. № 57. С. 82–86.

8. Пищерская Е. Н. Стратегический подход к анализу рекламного текста (на примере креолизованных тестов баннерной рекламы) // Вестник Забайкальского государственного университета. 2012. № 3. С. 66–71.

9. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М. : Наука, 1990. С. 180–186.

10. Дизайн газеты и журнала / В. В. Волкова, С. Г. Газданжиев, С. И. Галкин, В. П. Ситников. М. : Аспект Пресс, 2003. 224 с.

11. Воробьева Е. В. К вопросу о взаимодействии вербальных и визуальных средств в креолизованном тексте // Известия Волгоградского педагогического университета. 2009. № 10. С. 54–58.

12. Головина Л. В. Влияние изображения на смысловое восприятие креолизованного текста (экспериментальные исследования) // Речевое воздействие: психологические и психолингвистические проблемы. М. : Ин-т языкознания АН СССР, 1986. С. 82–100.

13. Пойманова О. В. Семантическое пространство видеоречевого текста : дис. ... канд. филол. наук. М., 1997. 237 с.

14. Сазонов В. В., Шошников К. Б. О соотношении вербальной и визуальной информации в прессе // Предмет семиотики. Теоретические и практические проблемы взаимодействия средств массовых коммуникаций. М., 1975. С. 374–389.

© Терских М. В., 2017

УДК 811

А. В. Уланов
A. V. Ulanov

ПАССИВНЫЙ ДИСКУРСИВНЫЙ ЗАПАС ВОЕННОГО ДИСКУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА НАЧАЛА XX ВЕКА

В статье рассматривается понятие пассивного дискурсивного запаса на примере массива лексических единиц военного дискурса русского языка начала XX века. Автор приходит к выводу, что основу пассивного запаса составляют неолексемы, распространение которых связано с расширением денотативного состава языковых единиц.

Ключевые слова: пассивный запас, дискурс, неолексемы, экстралингвистический фон русского военного дискурса.

PASSIVE DISCURSIVE LEXICON OF MILITARY DISCOURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

The article deals with the concept of the passive discursive stock on the example of an array of lexical units of the Russian language discourse of the early XXth century. The author comes to the conclusion that the basis of the passive lexicon consists of neolexemes, the spread of which is associated with the expansion of the denotative structure of linguistic units.

Keywords: passive vocabulary, discourse, neolexemes, extralinguistic background of Russian military discourse.

Исследование военного дискурса русского языка и лексического массива начала XX века позволяет говорить о существовании определенного количества его динамических пластов. Данные пласты дифференцируются на архаические, современные и неологистические. Под активным запасом дискурса мы понимаем те речевые элементы, которые составляют продуктивную, непосредственно воспроизводимую на данном этапе развития языковой системы основу речевого употребления. Пассивным запасом дискурса назовем массив лексико-семантических единиц, либо не актуальных в данное время существования языка, либо имеющих небольшие сроки экспансии в русском языке данного периода. Вопросы динамики активного и пассивного дискурсивного запаса рассматривались нами и ранее [1; 2].

Архаический лексический пласт – это совокупность традиционных для русского военного дискурса лексем, в то же время находящихся в стадии устранения из активного запаса. Современный пласт – базовая лексическая часть военного дискурса, активно функционирующая в рамках

данной лексической системы и имеющая перспективы для дальнейшего существования. К таковым относятся лексические единицы типа: *капитань, майорь, генераль* и т. п., представляющие собой «базу» военного подъязыка. Современный пласт относится к активной части русского военного дискурса.

Еще одной пассивной частью является пласт неологизмов (неологистический), представляющий собой группу лексических единиц разной частеречной организации, входящих в систему русского военного дискурса, но в целом для речевой практики являющихся новационной частью, незнакомой носителям языка, в связи с этим нечастотной в устной и письменной речи военнослужащих. Неологистический пласт представляет собой массив так называемых неолексем русского военного дискурса.

Неологистический пласт развивается в связи с расширением денотативного состава экстралингвистического фона русского военного дискурса, а именно в связи с развитием военно-технической (средств военной связи, военного

транспорта) и военно-экономической сфер. Подобные лексические единицы со временем: 1) становятся активной современной частью, 2) выпадают из языковой стихии дискурса и уходят из употребления.

Неолексемы, составляющие неологистическую часть, образуют словообразовательные гнезда: *телефонь* – *телефонировать*; *мотоциклъ* – *мотоциклеть* – *мотоциклетка*. Примеры неолексем содержатся, например, в книге Г. Гоштова «Дневник кавалерийского офицера» [3], изданной в 1931 г.:

Наш мотоциклет затарахтел по шоссе в поисках Штаба дивизии, с донесением о подходе к Пилекалену пехотного полка [3, с. 90]; Со стороны Пилекалена донесся сначала пулеметный огонь, а затем гул не то артиллерийской стрельбы. Не то от взрыва; сейчас же послали Рыбакова на мотоциклетке узнать в чем дело (здесь и далее – в современной орфографии) [3, с. 71].

В селении стояли штабы конницы и нашей дивизии, двинувшиеся уже в поход; остался один лишь Балицкий, наблюдающий, как его конно-саперы свертывают, наматывая на катушки, телефонные провода, и, вместе с аппаратами, раскладывают их по двуколкам [3, с. 71].

Бреду на Соборную к автомобилю, носящему неблагозвучную фамилию Шпионова [3, с. 8].

Через полчаса качу на довольно расхлябанном автомобиле по Царскосельскому шоссе. [3, с. 8].

В данный период развития русского языка активизируются неологизмы, образованные префиксоидами: *авточасть*, *авто-колонная*, *авто-команда* [4].

Используя материалы первого тома книги «Военная энциклопедия» [5], мы проанализировали концепт АВТОМОБИЛЬНЫЙ ТРАНСПОРТ.

Субконцепт ВОЕННЫЙ АВТОМОБИЛЬ реализован в следующих лексемах: *военный автомобиль* [5, с. 124], *легкие автомобильные экипажи и повозки* [5, с. 124], *моторные самокаты, пассажирские экипажи, грузовые повозки, легкие армейские грузовые поезда, боевые повозки* [5, с. 125], *штабной автомобиль, пассажирский автомобиль* [5, с. 125], *санитарные автомобили, открытые автомобили, бронированные автомобили, основные понятия об автомобиллизме* [5, с. 125], *грузовые автомобили* [5, с. 125].

Субконцепт АВТОМОБИЛИ НА СЛУЖБЕ В ВОЙСКАХ реализован в следующих лексемах: *военно-автомобильная повинность* [5, с. 125], *автомобильная команда, казенные автомобили, автомобильная служба, грузовики, автомобильный парк, добровольный автомобильный корпус, автомобильные роты, автомобильное отделение, корпус автомобилистов, автомобильный спорт* [5, с. 125].

Итоги языкового и сверхязыкового развития русского военного дискурса, а также разграничения активного и пассивного состава русского военного дискурса подтверждают источники русского военного дискурса первой четверти XX века, в частности, Первой мировой войны [6].

В этот период происходят следующие системные трансформации в системе русского военного дискурса:

1) сохранение в общей системе военного подъязыка общевоеенных номинаций: *оборона*, *наступление*;

2) закрепление фразеологических субстантивных номинаций: *генеральный штаб*, *главный штаб*, *оборонитель-*

ная линия; процессуальных номинаций: *перейти в наступление*; *трудность его атаки*, *выход на фронт сильной оборонительной линии*;

3) окончательное закрепление военных заимствований: *военный район*, *военная операция*. Заимствования играют информационную ономаσιологическую роль, реализуются в спектре родо-видовых связей: *операция* – *наступательная операция*:

Эта особенность театра, представляя для обеих сторон выгоду в отношении наступательных операций, является весьма невыгодной в отношении обороны [6, с. 10].

Главный театр может быть разделен на три большие района, имевшие разное значение в оперативном отношении [6, с. 12].

Особая роль заимствований поддерживается и продуктивными моделями словообразования, по которым образуются все новые и новые лексемы: *операция* → *оперативный* → *операционный*. Все семантические характеристики данного слова, востребованные военной сферой, структурируют продуктивность данной лексемы на деривационном уровне:

Армии австрийцев и германцев могут действовать здесь в тесной взаимной оперативной связи, чего трудно уже будет достигнуть далее к востоку, ввиду специфических свойств Полесья [6, с. 14].

Направлением удара на нижнюю Вислу обходились войска, сосредоточенные в Восточной Пруссии, а ударом на Краков отрезывались войска, собранные в Галиции, так и для действия по внутренним операционным направлениям, в случае наступления противника со стороны Восточной Пруссии [6, с. 14].

К отрицательным сторонам следует отнести недостаток пространства для маневра, возможность *быть взятым в клещи с флангов и отход главных коммуникационных путей от фланга* [6, с. 10];

4) востребованными оказываются номинации различных исторических пластов, например древнерусского:

Было ли это пророческое предвидение, что далее этой линии русские войска не пройдут, или же предполагалось окончить войну дружным ударом на живую силу противника, втянувшегося вглубь русского театра, и, оттеснив врага за линию нижней Вислы и за пределы Галиции, заставить его прекратить борьбу [6, с. 10].

Заметим, что в этом же абзаце актуализируются номинации, функционировавшие в XIX веке (*линия*).

5) регулярность производительности разновременных метафор не уменьшается и в данный период. К примеру, весьма продуктивна лексема *театр* ‘место боевых действий’: *С другой стороны, Дальне-Восточный и Туркестанский театры настолько удалены от главного Западно-Европейского, что события, разыгравшиеся на них, не могли непосредственно отразиться на ходе военных операций русских войск на западной границе империи [6, с. 10].* Появляются относительно новые переносные новообразования:

К отрицательным сторонам следует отнести недостаток пространства для маневра, возможность быть взятым в клещи с флангов и отход главных коммуникационных путей от фланга [6, с. 10]. Коридор: Если начертание

пограничной полосы давало австро-германцам охватывающее положение, то русские, напротив, имели в своем распоряжении длинный **коридор**, представлявший возможность близко проникнуть к столицам обоих враждебных государств, но коридор с весьма опасными флагами, со стороны которых естественно следовало ожидать давления внушительных неприятельских сил [6, с. 14]. **Мешок**: Отнесение развертывания русских армий на линию Немана, Шары и Стыри, т. е. вне упомянутого выше вдающегося в австро-германскую территорию **мешка**, не только безнаказанно отдавало в распоряжение врага значительную часть русской земли, но и ставило австро-германские войска в тесную оперативную связь и передавало в их руки все наиболее важные рубежи [6, с. 20];

б) информативный фон текста поддерживается значительным увеличением роли специальной терминологии. Особую роль играют отглагольные номинации терминологического характера:

Левобережный участок не имеет никаких рубежей стратегического характера и в общем удобен для маневренных действий, представляя в хороших грунтовых путях удобные способы передвижения, а по характеру местности много выгодных в тактическом отношении позиций [6, с. 12].

Иной контекст:

Для противной стороны описываемый участок не имеет никаких активно-оперативных выгод, так как приводит к фронтальному форсированию Вислы [6, с. 13];

7) новый лексический пласт складывается не только из вновь внесенных в русский военный дискурс лексем, но и путем новообразований из старых лексем: пример – слово обороноспособность: *Центр рассматриваемого участка (южная возвышенная часть Восточной Пруссии) покрыт многочисленными озерами разной величины, которые вместе с лесами увеличивают пересеченность участка и усиливают его обороноспособность* [6, с. 13].

Шоссированный: *Восточнее Западного Буга и до линии Ковель-Кобрин движение хотя и более затруднительно, чем в соседнем Привислинском районе, но вполне возможно тем более, что участок этот пересекается сетью шоссированных дорог* [6, с. 18];

8) отражение в военном дискурсе новых военно-теоретических понятий: *приграничная полоса России более соответствовала господствовавшей в девятнадцатом столетии доктрине сосредоточенного расположения войск, тогда как фланговые выступы в Восточной Пруссии и Галиции, наоборот, вполне сходились с шлиффеловской доктриной двадцатого века, доктриной окружения, требующей сильных флангов* [6, с. 20].

Парадигматические отношения в активном дискурсивном запасе свидетельствуют об активной экспансии неолексем в сферу речевого употребления, ср. *на автомобилях // конно: весть о движении немцев – Белград прошли – двигаются на автомобилях и конно на Бендеры* [4, с. 29].

Лексема **автомобиль** весьма употребима и в иных источниках по истории военного искусства, в частности в дневниковой литературе.

Промотался на автомобиле целый день; начал с 280 Сурского полка, который за последнее время был

в относительном порядке и очень умело управлялся молодым командующим Полковником Мисюревичем при очень благожелательном содействии разумного и дельного полкового комитета, помогавшего командиру, где это было надо, и не мешавшегося, куда не следует. (...) Днем исчезла куда-то команда разведчиков 278 полка при двух пулеметах; из полка по секрету сообщили, что она уехала куда-то на присланных из армискома автомобилях [7].

*Эти польские организации работали все время под огнем и так много сделали для раненых, которых эвакуировали с позиций в узкоколейных поездах – трамах. Мои путешествия по тылу лишены особого интереса. Приходилось на каждом шагу вылезать из **автомобиля**, расспрашивать обозы, определять [номер] Н-ской части и проверять по карте, верно ли они стоят* [8].

*Запылали огоньки, в котелках закипала вода. Рассказывали, что немцы ночью чуть не взяли нашу батарею; только благодаря бронированным **автомобилям** нам удалось отвести ее обратно. Я сам ходил смотреть бронированные автомобили с пулеметами; (...) Вечером получил письмо от Ильи Ивановича, в котором он пишет, что Путиловский завод работает хорошо, выделяет до 25 000 снарядов и до 250 пушек, по 3 бронированных автомобиля и до 10 минных крейсеров* [9].

В активном запасе военного дискурса появляются и иные неолексеммы, связанные как с научно-техническим развитием, так и с развитием политической сферы.

Искрограмма – телеграмма, переданная искровым телеграфом: *Сведения с Дона большевистских **искрограмм**: Ростов и Новочеркасск пали* [4, с. 30]; *вечером узнал у **искровиков** тяжелую вещь* [4, с. 49]; *тогда они вместе с двумя днями дневки получают 3–4 дня на ремонт; автомобильная **искровая станция** будет нас связывать при раздельном расположении* [4, с. 58].

*Аэроплан – 5 часов. Все письменные разрешения в руках: **броневая батарея, аэропланы, автомобили**. Поезда: сегодня в 18, 27-го числа в 11 час. И в 16 час.* [4, с. 31].

Телефон: *предложение спросить по **телефону** свою Главную Квартиру или того же Стефанеско* [4, с. 31].

Таким образом, исследование пассивного запаса русского военного дискурса начала XX века позволяет говорить о динамичном составе лексического фонда языка на данном этапе развития русского языка.

1. Уланов А. В. Динамика активного и пассивного дискурсивного запаса русского военного дискурса XIX – начала XX веков // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6(49). С. 324–326.

2. Уланов А. В. К вопросу о диахроническом развитии военного дискурса XIX века // Славянские чтения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред.: Т. П. Рогожникова, М. А. Харламова. Омск, 2014. С. 108–122.

3. Гоштовт Г. Дневник кавалерийского офицера. Париж: Imprimerie "Pascal", 1931. 196 с. URL: <http://www.runivers.ru/lib/book7708/439317/> (дата обращения: 04.06.2017).

4. Ген. М. Г. Дроздовский. Дневникъ. Берлинъ. Книгоизд-во Отто Кирхнеръ и К°, 1923. 204 с. URL: <http://militera>.

lib.ru/db/drozdovsky_mg/index.html (дата обращения: 04.06.2017).

5. Военная энциклопедия : в 18 т. / под ред. Новицкого В. Ф. Т. 1. URL: http://www.runivers.ru/enc/element.php?ELEMENT_ID=107214&SECTION_ID=6052&BLOCK_ID=49 (дата обращения: 04.06.2017).

6. Зайончковский А. Подготовка России к мировой войне. 1926. URL: <http://www.runivers.ru/lib/book3212/10418/> (дата обращения: 04.06.2017).

7. Будберг А. П. Дневник белогвардейца // 7 октября 1917 г. – 4 апреля 1918 г. Т. 12; Архив русской революции в 18 т. М. : Терра, 1991. URL: <http://militera.org/wars/ww1/index.html?sort=books&sort1=genres&sort2=db&sort3=all&cat=864> (дата обращения: 04.06.2017).

8. Романов А. В., в. к. Военный дневник великого князя Андрея Владимировича Романова / вступ., подгот. текста, публ. и прим. канд. истор. наук В. М. Хрусталева и В. М. Осина // Октябрь. 1998. № 4. URL: http://militera.lib.ru/db/romanov_av/index.html (дата обращения: 04.06.2017).

9. Дневник Штукатурова // Труды комиссии по исследованию и использованию опыта войны 1914–1918 г. М., 1919. Вып. I. URL: <http://militera.lib.ru/db/shtukaturov/index.html> (дата обращения: 04.06.2017).

© Уланов А. В., 2017

ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО



Бестолков Д. А.

«Мастерство баснописца». Поэтическая традиция И. А. Крылова в художественном мире К. К. Крапивы

Васильева О. Ю., Ляпина А. В., Пономарёва Л. Г.

Литературные юбилеи как явление национальной и региональной идентичности (к постановке проблемы)

Губанов С. А.

Ряды эпитетов как отличительная черта идиостиля М. Цветаевой

Киричук Е. В.

Театр авангарда или «театр насмешки» в конце XIX века

Киселёва М. С.

Кот/кошка как персонификация семейного духа-хранителя в современном русском фольклоре

Радионцева Е. С.

Региональная печать: актуальные направления исследований

Ростовцева Ю. А.

Утопия В. А. Левшина «Новейшее путешествие, сочиненное в городе Белеве». Между eutopia и utopia

Шумило С. М.

Богослужбные тексты как литературный источник житийной литературы о Борисе и Глебе

Юферева А. С.

Особенности распространения агитационных текстов в СМИ (на примере избирательной кампании 2016 г.)

**«МАСТЕРСТВО БАСНОПИСЦА».
ПОЭТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ
И. А. КРЫЛОВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ
МИРЕ К. К. КРАПИВЫ**

Объектом научного исследования в статье выступила публикация белорусского поэта Нила Гилевича «Мастерство баснописца» (1975), посвященная белорусскому писателю Кондрату Крапиве. Рассмотрены эстетические оценки младшего современника в отношении произведений классика белорусской литературы. Через сопоставительный анализ текстов К. К. Крапивы и И. А. Крылова идентифицирована художественная традиция, актуализированная в наследии баснописца XX века, кроме этого, объяснен характер обращения Н. С. Гилевича к статьям В. Г. Белинского, конкретно работе критика о И. А. Крылове. Представлено утверждение о месте произведений К. К. Крапивы в ряду наследия классиков мировой литературы.

Ключевые слова: Крапива, Гилевич, Крылов, Белинский, басня, поэт.

**«MASTERY OF THE FABULIST». POETIC
TRADITION OF I. A. KRYLOV IN THE
ARTISTIC WORLD OF K.K. KRAPIVA**

The object of scientific research in the article was the publication of the Belarusian poet Neil Gilevich "Mastery of the Fabulist" (1975), dedicated to the Belarusian writer Kondrat Krapiva. The author of this work considers the aesthetic assessments of a younger contemporary with respect to the works of the classic of Belarusian literature. Through the comparative analysis of texts of K.K. Krapiva and I.A. Krylov the artistic tradition, actualized in the legends of the fabulist of the XXth century is identified, besides, the nature of the treatment of N.S. Gilevich to the articles of V.G. Belinsky, specifically the work of a critic about I.A. Krylov is explained. In conclusion of the article the statement about the place of works of K.K. Krapiva in a number of heritages of classics of the world literature is represented.

Keywords: Krapiva, Gilevich, Krylov, Belinsky, fable, poet.

В современном литературоведении изучение наследия любого писателя главным образом ориентировано на исследование поэтики, истории создания его произведений и пр. Привлекают внимание специалистов творческие связи художников и оценки современников. Последний из обозначенных векторов науки о литературе представляется нам наиболее интересным, особенно в отношении классиков XX столетия, поскольку смена эпох, наступивший новый век дают возможность попытаться по-новому взглянуть на многие факты из их жизни и творчества в свете указанного ракурса. Примечательной в этой связи, на наш взгляд, является статья Нила Семеновича Гилевича «Мастерство баснописца» (1975), посвященная произведениям Кондрата Кондратовича Крапивы. Опубликованная еще при жизни классика белорусской литературы она содержит не утратившую актуальность оценку его поэтических текстов, а также, что особенно важно, подводит читателя к восприятию наследия К. Крапивы в контексте мировой литературы. Многие «басни Крапивы сделали бы честь сатирическому цеху поэзии любой страны» [1, с. 65], – убежден младший современник писателя.

Характеризуя творческий генезис басен К. Крапивы, не только Н. Гилевич, но и другие исследователи [2; 3; 4; 5; 6; 7] указывали на связь его произведений как с белорусским национальным фольклором и литературой предшественников (А. Абуховича, Ф. Богушевича, М. Богдановича, Я. Купалы, Я. Коласа), так и с русской поэтической традицией в лице И. Крылова, В. Маяковского, Д. Бедного. «Известно, – подчеркивал Н. Гилевич, – что неписанный закон позволяет баснописцам использовать традиционные «классические» сюжеты, обаявая их, правда, создавать при этом свой собственный вариант, свою

редакцию популярного сюжета... Крапива, можно сказать, совсем не пользуется предоставленным правом, у него все темы и образы самостоятельны. Иной раз только некоторая переключка идей улавливается. Так, басня «Родня» содержанием своим несколько напоминает ситуацию из крыловской басни «Кукушка и петух». Но только напоминает, а сюжетное решение и образы – совсем иные, оригинальные... Что же касается школы, то школа у Крапивы несомненно крыловская. Есть все основания говорить о наследовании и развитии в его творчестве крыловских традиций. На новой, иной национальной почве это дало богатые и неповторимо оригинальные плоды» [1, с. 51–52]. Разделяя точку зрения Н. С. Гилевича, со своей стороны заметим, что иное (отличное от крыловского) сюжетное решение также присутствует в басне К. К. Крапивы «Чырвонец» (1926), напоминающей названием и образом главного героя одноименную басню И. А. Крылова («Червонец», 1812). Но если в произведении русского классика речь идет о мужике, который нашел монету, то в тексте белорусского литератора речь идет о селянине, добывшем «траскучага чырвонца» («хрустящий червонец». Здесь и далее перевод мой. – Д. Б.) путём продажи выращенного им с немалым трудом хлеба. Получив деньги, герой Крапивы оказывается попросту обманутым, так как его «чырвонец быў фальшывы, / Звычайная папера» («Червонец был фальшивый / Обычная бумага») [8, с. 176].

В произведении Крылова ситуация обесценивания денег показана иначе. Мужик, «взяв песку, дресвы и мелу», и «натолокши кирпича», решил почистить до блеска найденную монету, поскольку предположил, что так она будет стоить дороже («дадут мне вдвое», – думает мужик).

И подлинно, как жар, Червонец заиграл:
Да только стало
В нем весу мало,

И цену прежнюю Червонец потерял [9, с. 55], –
заклучил поэт, подчеркнув, что в своих бедах мужик ока-
зался виноват сам.

Следуя разными художественными путями, оба писате-
ля ориентировали своих читателей к осмыслению, по сути,
одного вопроса о подлинных качествах личности человека,
о наносном в нем («Так надобно гораздо разбирать, / Как ста-
нешь грубости кору с людей сдирать»; «Другі шамціць мудрэй
таго чырвонца, / А глянь ты на яго пад сонца / Дык ён увесь –
звычайная паперка») («Другой шуршит хитрей того червонца,
/ А глянь ты на него на солнце / Он весь – обычная бумага»))
и главным, составляющем его основу. Таким образом, в од-
ноименных баснях Крапивы и Крылова наивность русского
мужика и доверчивость белорусского селянина представле-
ны близкородственными психологическими (ментальными)
чертами при том, что сами герои, в сущности, принадлежат
к личностным типам разных национальностей.

Проекция на творческий замысел русского поэта открыва-
ется у белорусского художника в басне «Саманадзежны
конь» («Самонадеянный конь», 1927). Модель мировос-
приятия её главного героя («Малому веліччу быць хочацца
заўсёды») («Тому, кто мал, всегда хотелось больше быть»))
напоминает мироощущение персонажа крыловской басни
«Осел» (1815), который «вылился» «почти как белка мал»
и «росту стал просить большего» [9, с. 50]. В данном слу-
чае творческая родственность художественного мышле-
ния русского и белорусского авторов обнаруживается через
сюжетную ситуацию (событие), её развитие и исход: на осле
возят воду, а конь работает в хомуте не большего, а именно
его размера. Формально по-разному выраженные морали
басен, по сути, сводятся к характеристике одного и того же
человеческого качества:

В породе и в чинах высота хороша;
Но что в ней прибыли, когда низка душа?
И. А. Крылов
Мне часта крыкуны мільгаюць у вачах
Да славы прагна, ды вузкія ў плячах
К. К. Крапива
Так часто крикуны мелькают на глазах
До славы жадные, да узкие в плечах
пер. Д. А. Бестолкова

«Произведение «Саманадзежны конь», – подчеркивает
Т. В. Гончарова-Цынкевич, – высмеивает жадных до славы
крикунов» [4, с. 115], произведение И. А. Крылова решает
похожую творческую задачу. И у русского, и у белорусского
художника литературный герой как «объект сатирического
осмеяния» «изображён с максимальной выразительнос-
тью» [2, с. 10].

В басне «Стары і малады» («Старый и молодой», 1926)
Кондрат Крапива обратился к образам молодого и старого
коня. Молодой конь «высказал» старому:

Калі паўзеш, дык парахня
Вунь пасыпае сцэжку ўслед,

І толькі ты паскудзіш свет,
Глядзіць у землю морда кісла,
І губа ніжняя адвісла.

Когда ползёшь, тогда труха
Тропинку посыпает вслед,
Ты только портишь этот свет,
Глядит на землю морда кисло,
И нижняя губа отвисла.

пер. Д. А. Бестолкова

Старый в ответ, указав жеребцу на его неопытность
в тяжелом труде пахоты, напомнил: «Хто дастаўляў табе
авёс/ І сена, на якім ты рос?» («Кто доставлял тебе овёс /
И сено, на каком ты рос»). Конфликт поколений мог бы раз-
виваться и дальше, «каб не Араты йшоў за плугам» («Ког-
да б не пахарь шёл за плугом»). В уста человека, прими-
рившего старого и молодого коней, поэт вложил мораль
произведения:

Сябры па працы вы, а проста як звяры.
Той ганарыцца, што стары,
А той – што малады.
Ды хіба ж для працоўных розніца – гады?
Паверце, што найбольшая з заслуг –
Цягнуць цяпер у згодзе гэты плуг [8, с. 180–181].

Вы по труду товарищи, а будто звери:
Тот всё гордится, что он стар,
А тот – что молод.
Да разве возраст значит разницу в труде?
Поверьте та важнее из заслуг,
Что вместе тянете вы плуг.

пер. Д. А. Бестолкова

В басне И. А. Крылова «Обоз» (1812) молодой конь так-
же обличал старого за его медлительность. Однако пыта-
ясь спустить с крутой горы обоз самостоятельно, он разбил
«хозяйские горшки» вдребезги. Авторская мораль также ока-
залась вполне однозначной:

Как в людях многие имеют слабость ту же:
Всё кажется в другом ошибкой нам;
А примешься за дело сам,
Так напраказишь вдвое хуже [9, с. 78].

Как на это указывает О. В. Рисина, «И. А. Крылов
использовал отдельные варианты проявления русского
менталитета, то есть особенности русской ментальности,
как правило, с учетом конкретной речевой ситуации той
или иной басни» [10, с. 17]. Отталкиваясь от риторики пер-
сонажей Крылова, Крапива создал новый басенный сюжет
и «на иной национальной почве» [1, с. 52] посмотрел на
конфликт опыта и молодости в труде. Согласно Крапиве,
этот конфликт исчерпывается процессом труда, в котором
нужны оба. По Крылову, молодому следует учиться у ста-
рого, более опытного, чтобы суметь выполнить работу на
должном уровне. Отметим, что о разных видах трудовой
деятельности идет речь: пахота на равнинной местности

и спуск обозы с горы суть две разные трудовые задачи, и решаются они по-разному.

Иная крыловская тема («Мальчик и змея», 1819) присутствует в басне К. Крапивы «Дзіця, вожык і змяя» («Дитя, ёжик и змея», 1950). Однако если в русском тексте бледного от испуга мальчика пойманная им рептилия лишь предупреждает («но берегись вперед / И знай, с кем шутишь!» [9, с. 149]), то в белорусском «гадзюка» («гадюка») имеет более суровые намерения в отношении маленького ребенка, оставшегося без присмотра взрослых. И всё же планам коварной змеи не суждено было сбыться, поскольку рядом оказался ёж. Встав на защиту девочки, он «зафыркаў злосна», «кінуўся адважна на Змяю» («зафыркал злобно», «бросился отважно на Змею») и «разорвал» гадюку «на кускі» («на куски»). Уместным будет отметить, что «одно из нравственно-психологических значений, «вложенных» Крыловым в образ Ежа – носитель злого начала» [11, с. 16]. В наследии белорусского автора, как видно из приведенного примера, имеет место быть противоположная художественная практика.

В художественном мире белорусского поэта была по-новому осмыслена не только актуализированная русским баснописцем тема, этот творческий подход вполне мог применяться и к отдельному образу произведения. В этом отношении показателен образ философа из басни Крапивы «Філософ і рака» («Философ и река», 1963). Герой белорусского литератора, вставший перед задачей перебраться на другой берег реки, своей мнимой учёностью напоминает крыловского персонажа из басни «Огородник и философ» (1811). Вот только события, описанные в произведениях, а также обстоятельства, которые раскрывают характеры героев, различаются принципиальным образом. По-разному идентифицируется и авторская ирония. У Крылова она объясняется отсутствием должного опыта практической работы на земле («У Огородника взшло всё и поспело: / Он с прибылью, и в шляпе дело; / А Философ – / Без огурцов»), а у Крапивы отсутствием ясности в суждениях, недостатком житейского знания: «Філософ знюў у задуменні: / «Чаму ж мы дна ў рацэ не бачым?! Даследуем і растлумачым: / Таму мы ў ёй не бачым дна, / Што ў вадаёме муць адна» («Философ вновь в недоуменье: / «Ну, от чего не видим мы речного дна? / Исследуем и объясним: / Мы потому не видим дна, / Что в водоёме муть одна»).

«Культурно-воспитательное значение сатирической поэзии Крапивы для своего времени, – писал Н. С. Гилевич, – трудно переоценить. Это было незаменимое оружие в руках огромной армии культпросветработников, это было исключительно действенное средство духовно-нравственной гигиены <...> То, что в этом смысле сделал своим творчеством Кондрат Крапива в Белоруссии, можно смело сравнить с той работой, которую проделали в русской литературе Бедный и Маяковский» [1, с. 47]. К. К. Крапива высоко оценивал художественный опыт и личность В. В. Маяковского, который, по его признанию, «пришел в нашу поэзию как гроза, пролившись благотворным дождём на её ниву и очистив воздух от заплесневелых взглядов и понятий» [12, с. 412] («Чым вялікі Маякоўскі» («Чем велик Маяковский»), 1957). Однако в формально-образном воплощении басенных тем белорусский литератор чаще следовал по

пути И. А. Крылова. «Спасибо тебе, дедушка Крылов», – писал К. К. Крапива в статье 1969 г., выражая «глубокую любовь и благодарность замечательному мастеру художественного слова, произведения которого пользовались и пользуются большой популярностью среди белорусского народа» [13, с. 118].

Характеризуя творческий генезис басен Кондрата Крапивы, отыскивая их художественные истоки, определившие эстетику и поэтику его произведений, Нил Гилевич отмечал, что «как баснописец Крапива полностью идет от жизни и от народно-фольклорной основы», «он смотрит на жизнь глазами человека труда», «его понимание и оценка явлений общественно-социального и семейно-бытового характера, его подход и объяснение этих явлений полностью совпадают с народными» [1, с. 47]. О «народности» как «первом достоинстве литературы и высшей заслуге поэта» в статье «Иван Андреевич Крылов» (1845) писал В. Г. Белинский. Н. С. Гилевич в статье «Мастерство баснописца» неоднократно обращался к «словам великого критика» [1, с. 48, 58, 63]. Так, в вышеприведенной реплике о том, что «неписанный закон позволяет баснописцам использовать традиционные «классические» сюжеты», он, как мы полагаем, оттолкнулся от следующей мысли В. Г. Белинского: «Езоп не годится для нашего времени. Выдумать сюжет для басни теперь ничего не стоит, да и выдумывать не нужно: берите готовое, только умеете рассказать и применить. Рассказ и цель – вот в чем сущность басни; сатира и ирония – вот её главные качества. Крылов, как гениальный человек, инстинктивно угадал эстетические законы басни» [14, с. 268]. Развивая суждения русского критика, Н. С. Гилевич пришел к убеждению, что «в басне должен быть смех. Если не будет сатиры, не будет «комедии» – эстетически самоценного произведения с ярким рассказом, с живыми характерами, а будет только слегка завуалированная аллегорией моральная истина – тогда нужен ли эзоповский язык вообще? Главная ценность басни – в её художественной силе, в сатире» [1, с. 49]. Кроме этого, в статье русского критика есть слова о том, что «число читателей Крылова беспрерывно будет увеличиваться по мере увеличения числа грамотных людей в России... со временем [статья написана в 1845 г. – Д. Б.] его будет читать весь народ русский. Это слава, это триумф! Из всех родов славы самая лестная, самая великая, самая неподкупная слава народная» [14, с. 277]. В статье белорусского поэта присутствует похожее в своей восторженности рассуждение о таланте соотечественника-баснописца, композиционно оно занимает одно из главных мест в работе, составляет, по сути, одну из главных её идей. «В 20–30-е годы басни, сатирические стихи и поэмы Крапивы пользовались в Белоруссии необычайной популярностью. Пожалуй, – вспоминал Н. С. Гилевич, – не было такого уголка, где бы ими не зачитывались, не знали наизусть, не декламировали на вечерах художественной самодеятельности, иногда переделывая на свой лад – с учетом местных обстоятельств. В раннем детстве я еще успел захватить и на нашей Логойщине этот «смехоносный» триумф поэта-сатирика <...> Смеялась вся Беларусь – и это было самым высоким признанием таланта сатирика и убедительным доказательством того, что этот поэтический талант в глубинной своей сути – народный. И глубоко национальный» [1, с. 45–46]. Поэтом с ярко выраженным

национальным мирозерцанием считал И. Крылова В. Белинский: «Умением чисто по-русски смотреть на вещи и схватывать их смешную сторону в меткой иронии владел Крылов с такою полнотою и свободою <...> В лучших баснях Крылова нет ни медведей, ни лисиц, хотя эти животные, кажется, и действуют в них, но есть люди, и при том русские люди» [14, с. 266]. «Было время, – писал русский критик, – когда не умели решить, кто выше Хемницера или Крылов, и было время, когда Дмитриева (И. И.) как баснописца считали выше Крылова. Время это давно уже прошло, и теперь, умея ценить по достоинству Хемницера и Дмитриева, все знают, что Крылов неизмеримо выше их обоих. Его басни – русские басни» [14, с. 433]. Таким образом, если И. А. Крылов, как на это указал В. Г. Белинский, «создал русскую басню» [14, с. 268], то создателем белорусской басни по праву нужно считать Кондрата Крапиву, «сатирический талант» которого «счастливио нашел себя именно в басне, раскрылся в ней, что называется во всю силу» [1, с. 45]. Обозначенную точку зрения разделяют исследователи С. С. Лавшук [2, с. 10], Г. К. Тычко [3, с. 98], В. И. Каяло [5, с. 14] и др.

Возвращаясь к характеристике поэтической традиции Крылова в творческом наследии Крапивы, хотелось бы отметить, что она раскрывается как минимум через четыре аспекта: 1) характеристику национального менталитета литературного персонажа («Чырвонец»); 2) сюжетную ситуацию (событие) («Саманадзейны конь», «Дзіця, вожык і змяя»); 3) риторику героев (речевую интонацию) («Стары і малады»); 4) поведенческую модель, актуализированную в конкретном образе («Філософ і рака»). Данную классификацию возможно было бы развить, обратившись к большему количеству произведений автора разных жанров, однако объем настоящей работы не позволяет сделать этого.

В заключение хотелось бы отметить, что взгляд из XXI века на статью Н. С. Гилевича «Мастерство баснописца» даёт возможность по-новому оценить творческие достоинства басен Кондрата Крапивы. Безусловно, как и в случае стихов В. В. Маяковского, публицистическая откровенность некоторых текстов художника воспринимается сегодня лишь в историческом аспекте, что вполне естественно. [1, с. 46; 15, с. 10–11]. Однако национальная самобытность его басен («выраженная в белорусском колорите, который определяется тем, что место действия и действующие лица прочно связаны с Беларусью, ее природой, бытом» [3, с. 98–99]) сделала наследие Кондрата Кондратовича Крапивы востребованным не только в русско-белорусском культурно-языковом пространстве сегодняшнего времени [16, с. 43], но и в хронологически бесконечном мировом литературном процессе в одном ряду с произведениями Жана де Лафонтена, Ивана Крылова, Янки Купалы и Якуба Колоса.

1. Гилевич Н. С. В это верю : сб. ст. М. : Сов. писатель, 1986. 272 с.

2. Ляўшук С. С. Змагарны дух і творчае натхненне // Ляўшук С. С. Збор твораў : у 6 т. Т. 1. Вершы, байкі, эпіграмы, пазмы, Уклад., прадм., камент. С. С. Ляўшук. Мінск: Маст. літ., 1997. С. 5–16.

3. Тычко Г. К. Беларуская літаратура XIX–XX стагоддзяў: час і асобы. Мінск: Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт культуры і мастацтваў, 2010. 267 с.

4. Ганчарова-Цынкевіч Т. У. Фальклорныя традыцыі ў творчасці Кондрата Крапівы // Беларуская літаратура ў культурнай прасторы сучаснага грамадства: матэрыялы Міжнароднай навуковай канферэнцыі да 120-годдзя з дня нараджэння Кондрата Крапівы (Мінск, 3–4 сакавіка 2016 г.). Цэнтр даследаванняў бел. культуры, мовы і літ. Нац. акадэміі навук Беларусі. Мінск : Права і эканоміка, 2016. С. 113–117.

5. Каяла У. І. Праблемы станаўлення і развіцця жанру беларускай байкі: аўтарэф. дыс. ... канд. філалаг. навук. Брэст, 1997. 23 с.

6. Клімуць Я. І. Кондрат Крапіва – перакладчык баек І. Крылова // Беларуская літаратура ў культурнай прасторы сучаснага грамадства: матэрыялы Міжнароднай навуковай канферэнцыі да 120-годдзя з дня нараджэння Кондрата Крапівы (Мінск, 3–4 сакавіка 2016 г.). Цэнтр даследаванняў бел. культуры, мовы і літ. Нац. акадэміі навук Беларусі. Мінск : Права і эканоміка, 2016. С. 350–353.

7. Лякумовіч Ц. Б. Плённасць перакладчыцкага ўплыву // Беларуская літаратура ў культурнай прасторы сучаснага грамадства: матэрыялы Міжнароднай навуковай канферэнцыі да 120-годдзя з дня нараджэння Кондрата Крапівы (Мінск, 3–4 сакавіка 2016 г.). Цэнтр даследаванняў бел. культуры, мовы і літ. Нац. акадэміі навук Беларусі. Мінск : Права і эканоміка, 2016. С. 353–356.

8. Крапіва К. К. Збор твораў : у 6 т. Т. 1. Вершы, байкі, эпіграмы, пазмы / Уклад., прадм., камент. С. Ляўшук. Мінск: Маст. літ., 1997. 462 с.

9. Крылов И. А. Сочинения : в 2 т. Т. 1. Вступит. статья, подготовка текста и примеч. Н. Л. Степанова. М. : Правда, 1956. 475 с.

10. Рисина О. В. Поэтическая трансформация универсальных смыслов текста (на материале русской лирики и басни XIX – XX века): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1996. 26 с.

11. Артемьева Н. А. Анималистические образы в баснях И. А. Крылова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Смоленск, 2012. 23 с.

12. Крапіва К. К. Збор твораў : у 6 т. Т. 2. Апавяданні, фельетоны, памфлеты, артыкулы / Уклад., прадм., камент. С. Ляўшук. Мінск: Маст. літ., 1997. 479 с.

13. Крапіва К. К. Збор твораў : у 6 т. Т. 6. Пераклад, артыкулы, выступленні, інтэрв'ю, пісьмы, дадатак / Уклад., прадм., камент. С. Ляўшук. Маст. А. Александровіч. Мінск: Маст. літ., 2004. 447 с.

14. Белинский В. Г. Собрание сочинений : в 9 т. Т. 7. Статьи, рецензии и заметки. Декабрь 1843 – август 1845 / подгот. текста В. Э. Богграда; ст. и примеч. Ю. С. Сорокина. М. : Худ. лит., 1981. 799 с.

15. Науменко П. И. Проза Кондрата Крапивы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1991. 18 с.

16. Гніламедаў У. В., Мікуліч М. У. Кондрат Крапіва як феномен свайго часу // Беларуская літаратура ў культурнай прасторы сучаснага грамадства: матэрыялы Міжнароднай навуковай канферэнцыі да 120-годдзя з дня нараджэння Кондрата Крапівы (Мінск, 3–4 сакавіка 2016 г.). Цэнтр даследаванняў бел. культуры, мовы і літ. Нац. акадэміі навук Беларусі. Мінск : Права і эканоміка, 2016. С. 39–43.

**ЛИТЕРАТУРНЫЕ ЮБИЛЕИ КАК ЯВЛЕНИЕ
НАЦИОНАЛЬНОЙ И РЕГИОНАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ (К ПОСТАНОВКЕ
ПРОБЛЕМЫ)**

В статье обосновывается актуальность комплексного подхода к изучению литературных юбилеев как явления национальной и региональной идентичности в синхронном и диахронном аспектах. Обосновывается необходимость соотнесения 100 и 200-летних юбилеев русских писателей с целью выявления ценностно-смыслового потенциала русской литературы, актуального для каждой исторической эпохи, выявления динамики духовных и интеллектуальных изменений национальной жизни.

Ключевые слова: литературный юбилей, национальная и региональная идентичность, культурная память, русская литература.

Глобальные социокультурные сдвиги (реформы в образовании, расширение каналов коммуникации, современные медиатехнологии, изменение языка, общественного устройства, уклада жизни), изменение философско-мировоззренческой парадигмы, произошедшие в конце XX века, привели к спаду общественного интереса к словесным практикам, вытеснили литературу, один из национальных скрепов, в маргинальное пространство. Созданный еще в начале XX века национальный литературный пантеон, который сохранялся до 1990-х гг. в классическом варианте (от Карамзина и Пушкина до Гоголя и Достоевского, Чехова и Горького) и который гарантировал ясность в этнокультурной самоидентификации общества, в конце XX столетия стал подавать признаки деформации.

Россия, обладая культурной памятью о праздновании столетних юбилеев классиков национальной литературы, вступила в эпоху празднования двухсотлетних юбилеев великих русских писателей и поэтов. До сих пор в гуманитарной науке проблема соотнесенности этих юбилеев остается неисследованной: мы не имеем целостного научного представления о том, какие юбилейные издания становились ключевыми, каковы смысловые доминанты восприятия русской прессой биографии и творчества писателя, причины и типологические общности характеристик, какова жанровая структура праздничных выступлений, какими методами и средствами государство и общество актуализировало классиков русской литературы. Существенным для понимания проблемы становятся два факта.

Во-первых, столетние юбилеи состоялись в культурном пространстве императорской России (значительная часть юбилейных дат выпала на катастрофические годы революций, первой мировой войны, гражданской войны), в то время как двухсотлетние юбилеи проходят в культурном пространстве постсоветской России (в эпоху глубокой трансформации общества и государства, господства медиа-

**LITERARY ANNIVERSARIES AS
A PHENOMENON OF NATIONAL AND
REGIONAL IDENTITY (TO THE PROBLEM
POSING)**

The article proves the relevance of the integrated approach to the study of literary anniversaries as a phenomenon of national and regional identity in synchronized and diachronic aspects. The necessity of correlating 100 and 200-year anniversaries of Russian writers with the purpose of revealing the value-semantic potential of Russian literature, relevant for each historical epoch, revealing the dynamics of spiritual and intellectual changes in national life.

Keywords: literary anniversary, national and regional identity, cultural memory, Russian literature.

технологий). При существовании разных форм российской государственности, разных социальных структур российского общества наследие русской литературы оставалось востребованным всегда как форма национальной и региональной идентичности, как общероссийское достояние мирового масштаба (об этом свидетельствует высокий уровень проведения юбилейных мероприятий). В этой ситуации важно понимать, какая ценностно-смысловая структура русской литературы была актуализирована в эпоху столетних юбилеев, а какая – в момент празднования двухсотлетних юбилеев. В соотнесенности этих изменений будут особенно видны духовные и интеллектуальные изменения в национальной жизни России.

Во-вторых, глобально изменился мировой порядок: на смену индустриальному обществу пришло постиндустриальное (сегодня в мире существует конфликт между тенденцией к глобализации в социально-экономическом развитии государств и традиционными принципами национальной жизни; в этом конфликте особое значение приобретает русская литература). Если столетние юбилеи русской классики отмечались в условиях, когда в центре культурной жизни была книга, обращенная в первую очередь к элитарному читателю, именно он задавал тон общественного мнения (хотя уже и тогда в журналистике существовали технологии формирования массового сознания), то двухсотлетние юбилеи проходят в эпоху господства интернета и мобильной связи. Сегодня СМИ определяют круг чтения пользователей, они формируют массовое сознание, которое определяет культуру современного общества.

В соотнесенности столетних юбилеев (книжных/журнальных по форме бытования текста) и двухсотлетних (бытование электронных и печатных публикаций) важно выявить роль печатных и электронных ресурсов в актуализации русской классики как формы национального самосознания.

Юбилейные мероприятия являются не только данью памяти, но и серьезным культурным катализатором, влияющим на читательское и зрительское восприятие биографии и творчества писателя-юбиляра, призмой, сквозь которую проявляются идеологические и культурные доминанты эпохи. Д. С. Лихачев в статье «Память искусства и искусство памяти» [1] указал на «величайшую основу» культуры – память, а Ю. М. Лотман в статье «Пушкин 1999 года. Каким он будет?» отметил, что «празднование юбилеев является одновременно ключом к пониманию духовных устремлений и идеологии времени» [2, с. 60].

Литературный юбилей как одна из форм культурной памяти и как явление национальной и региональной идентичности не становился предметом комплексного научного осмысления. Отечественная и зарубежная гуманитарная наука только начинает разрабатывать методологию изучения и строить модели такого рода исследований.

В культурологических исследованиях проблематике юбилея и его отдельным аспектам посвящены работы С. Ю. Малышевой («Советская праздничная культура в провинции: пространство, символы, исторические мифы (1917–1927, 2005); А. С. Макашовой («Государственный праздник в современной культуре России: рецепция исторического наследия», 2014), О. Л. Орлова («Российский праздник как историко-культурный феномен», 2004), В. Е. Солдаткина «Личностный юбилей как социокультурное событие», 2014), Е. Г. Евтушенко («Юбилей как социокультурный феномен», 2012), в которых особое внимание уделяется юбилейным традициям как «своеобразному хранилищу богатейшего человеческого опыта и особому механизму его трансляции на большие исторические промежутки времени» [3, с. 125].

Исследованием проблем коллективной памяти и ее функций в культуре занимаются зарубежные и отечественные ученые: Ю. А. Арнатурова («Культура воспоминания и история памяти», 2006), А. Мегилл («История. Память. Идентичность», 2007), Я. Ассман («Культурная память. Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности», 2007), В. Н. Попова («Праздник как форма культурной памяти», 2011), А. Г. Васильев («Культурная память/забвение и национальная идентичность: теоретические основания анализа», 2012) и др.

Статьи современных ученых-филологов: М. А. Черняк («Феномен литературного юбилея: pro et contra», 2012); Ю. С. Подлубновой («Юбилей писателя – событие литературной жизни Среднего Урала», 2012), С. Н. Морозова («25-летний юбилей литературной деятельности И. А. Бунина в освещении русской печати 1912–1913 гг.», 2014); Н. В. Барковской («Литературная репутация Людмилы Татьянической (в преддверии 100-летнего юбилея)», 2014); А. В. Ломоносова («Феномен юбилеев в литературном процессе (к 160-летию со Дня рождения В. В. Розанова)», 2016); Н. В. Жилияковой («Два “литературных юбилея”: проблема рецепции русских писателей в провинциальной дореволюционной периодике», 2012) и др. – свидетельствуют о возрастающем научном интересе к литературному юбилею как явлению национальной и региональной идентичности, к различным стратегиям создания литературных репутаций, практикам позиционирования классических текстов.

В докторской диссертации М. В. Загидуллиной «Классические литературные феномены как историко-функциональная проблема (творчество А. С. Пушкина в рецептивном аспекте)» (2002) анализируется современная рецепция фактов жизни и творчества Пушкина на рубеже XX–XXI вв. в измененной социокультурной ситуации. Автор особое внимание уделяет анализу рецепции юбилейной даты (1999 г.) в массовом сознании. Исследователем был разработан подход, обеспечивающий принципиально иной анализ материала и позволяющий выйти к новому уровню историко-функционального изучения классической литературы.

В книговедческих исследованиях проблемы русской литературы в контексте книжной культуры России рассматриваются в продолжающихся изданиях «Книга: исследования и материалы» (М.), «Книжное дело в России в XIX – начале XX века» (СПб.), «Библиофилы России» (М.), «История библиотек» (СПб.), «Русский книжник» (М.) и др.; в отдельных изданиях: «А. С. Пушкин и книга» (М., 1982), Е. А. Динерштейн «А. П. Чехов и его издатели» (М., 1990), Е. Э. Вишневецкая «В. Ф. Одоевский в истории книжной культуры России» (М., 2014) и др. Литературные юбилеи в книговедческих аспектах до сих пор не становились предметом научного изучения.

В историко-журналистских и филологических исследованиях юбилей рассматривается как составляющая жанрового аспекта публицистического творчества, как разновидность портретного очерка, так называемого юбилейного, исследующего творческую индивидуальность того или иного автора: Н. Н. Дробышевская «Художественная публицистика советских писателей в русской периодике 1941–1945 гг.» (2003), С. М. Потрепалова «Художественный очерк на страницах газеты «Красная звезда» в годы Великой Отечественной войны: 1941–1945 гг.» (2000), А. Аертычный «Жанры периодической печати» (2017), Н. В. Штейникова «Жанр литературного портрета в творчестве В. Ходасевича» (2003) и др.

В ретроспективном отношении идея праздника осмысляется в социокультурных исследованиях А. И. Мазаева «Праздники как социально-художественное явление» (1978), К. Жигульского «Праздник и культура. Праздники старые и новые. Размышления социолога» (1985). Актуально диахронное изучение праздников разных эпох и культур в работах Г. Глигорова «Ветхозаветные праздники в историческом аспекте и их прообразовательное значение» (2011), В. П. Даркевича «Светская праздничная жизнь Средневековья IX–XVII вв.» (2006), И. Н. Семёнова «У истоков кремлевского протокола: история возникновения российского посольского церемониала и нравы Кремля в XV–XVII вв.» (2005), С. Н. Шаповалова «Историческая трансформация российских (советских) государственных праздников в 1817–1991 гг. (на материале краснодарской и ростовской областей)» (2011) и др.

В современной лингвожанрологии, неориторике праздник ассоциируется прежде всего с жанром эпидейктической речи и рассматривается как ситуативно обусловленное явление в исследованиях А. К. Михальской «Основы риторики» (2001), Т. В. Анисимовой, Е. Г. Гимпельсон «Современная деловая риторика» (2004). В работе С. В. Меньшиной «Жанры эпидейктической речи: классификация речей» (2005) предлагается характеристика рассматриваемого

жанра в соответствии с типом коммуникативной ситуации (официальные и неофициальные торжественно-публичные выступления). В исследованиях П. Сопера «Основы искусства слова» (1999), А. К. Михальской «Основы риторики» (2001) анализируется коммуникативно значимая специфика жанров современных официальных и неофициальных празднично-торжественных речей (поздравлений, благодарности, прощания, напутствия, приветствия, тоста). Описаны общие и индивидуальные жанрообразующие признаки современных жанров торжественного красноречия как элементов праздничного действия в исследованиях С. Ю. Аснейр «Культура публичной речи» (2009), Ю. В. Шуйской «Структура эпидейктической речи (на примере нобелевских речей лауреатов премии по литературе и премии мира)» (2010), Ж. В. Свинцовой «Топосы в речах российских президентов» (2013), О. А. Патрикеевой «Депутаты-ораторы в I Государственной думе Российской империи» и др.

В рамках прагматилистических (дискурсивных) теорий репрезентированы принципы построения многоуровневых, системно-структурных речевых образований, среди них: субтиповая структура речевых высказываний в статье А. Г. Баранова «Когнитивность текста» (1997); субтекстовая структура речевых произведений в работе В. А. Салимовского «К проблеме стилистико-речевой системности (макро- и микрофункциональные аспекты)» (1997); структура из трёх сущностей («гипержанр», «жанр», «субжанр») К. Ф. Седова в статье «О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности» (1999); гипер- и субжанровое моделирование одических произведений русской литературы в кандидатской диссертации О. Ю. Васильевой «Одический жанр XVIII века: прагматилистическая интерпретация» (2001), а также в ее статьях «Субжанр “рассуждение” как аргументативно-генеритивный компонент коммуникативно-композиционной структуры философских од XVIII века» (2002); «Субжанр “напоминание” как прескриптивно-генеритивная разновидность суждения в философских одах XVIII века» (2005); «Субжанровая структура одического дискурса XVIII века» (2006).

Таким образом, актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, соответствием его проблематики приоритетным направлениям современной филологической науки, изучающей вопросы национальной идентичности, функционирования классических литературных феноменов в интеллектуальном пространстве России, формы и функции культурной памяти. С другой стороны, необходимостью получения и систематизации новых данных о характере восприятия литературного наследия, значимого для самоидентификации общества, в измененном социокультурном контексте и прогнозирования его социализации.

На базе фондов омских дореволюционных библиотек (сохранилось более 100 тыс. экз. книг и периодических изданий, которые демонстрируют региональный ракурс национальной книжной памяти), современных книжных библиотечных фондов России и электронных ресурсов интернета планируется развернуть исследование в трех аспектах – книговедческом, историко-литературном, лингвистическом.

В книговедческом аспекте на основании существующей фундаментальной библиографии планируется выявление омских экземпляров книг с прижизненными публикациями

русских классиков литературы, изданий их сочинений и литературы о них, вышедшие с начала XIX века по 1925 г. с целью создания нескольких персональных аннотированных каталогов в отделе редких книг Омской областной библиотеки. Книжные знаки омских экземпляров (надписи, штампы, экслибрисы) свидетельствуют о процессе бытования редких и ценных изданий русской литературы в сибирской провинции накануне празднования столетних юбилеев классиков. В рамках исследования будут изучены книжные издания, вышедшие в свет в эпоху двухсотлетних юбилеев, с целью определения качества культуры и искусства издаваемых книг. Русская литература в формате юбилейных изданий будет проанализирована в контексте общих тенденций развития книжной культуры России в эпоху столетних и двухсотлетних юбилеев с целью понимания художественных и интеллектуальных приоритетов в культуре русского общества. В современном мире важно актуализировать «живую память» о тех людях, кто издавал, изучал, хранил для потомства, читал творения национальной литературы сто лет назад.

В историко-литературном аспекте в рамках исследования будут изучены юбилейные публикации периодических изданий центральной и региональной прессы. На основе жанрового, проблемно-тематического анализа юбилейных текстов в синхронном и диахронном аспектах планируется выявить актуальные для каждой юбилейной эпохи смысловые доминанты восприятия русской прессой биографии и творчества юбиляра, проследить трансформацию образа писателя и его наследия в массовом сознании и выявить типологические общности характеристик. При выполнении исследования для объяснения причин возникновения в прессе определенных интерпретаций предполагается учесть некоторые типобразующие особенности периодического издания: программа, мировоззренческая ориентация журнала, целевая аудитория, тираж, объем, авторский коллектив.

В лингвистическом аспекте с учетом современных лингвожанроведческих концепций будут выявлены и описаны прагматилистическая специфика, в частности жанрообразующие (прагма- и стилиеобразующие) параметры юбилейного текста и входящих в него субжанров, охарактеризована субжанровая композиция отдельных текстов, репрезентированы структурные модели разноинтенциональных субжанровых форм в пределах одного текста-юбиляра, а также субжанры с тождественной коммуникативной функцией разных текстовых структур, позволяющих обозначить коммуникативно-композиционные особенности их вариативного соединения, как общие, стереотипные, так и частные, индивидуально-авторские.

Для решения поставленных задач важным оказывается антропологический подход в литературоведении, предполагающий изучение человека (писателя) во всей совокупности проявлений его характерных свойств, изучение его творческой лаборатории, осмысление движения произведений и образа самого писателя во времени и их посмертной судьбы (рецепции читателей) (А. А. Фокин, Е. А. Самоделова).

Для данного исследования актуальными являются научные разработки проблем коллективной памяти и ее

функций в культуре, в частности, социальной и культурной памяти как средства передачи опыта, сохранения преемственности и формы актуализации культурных смыслов (Ю. М. Лотман, Д. С. Лихачев, А. Г. Васильев и др.).

Актуальным представляется литературоведческий подход, выработанный в рамках рецептивной эстетики, историко-функционального изучения литературных явлений и реализованный на разных уровнях литературного образования (Н. В. Осьмаков, М. Б. Храпченко, Б. С. Мейлах, В. Г. Маранцман, В. В. Прозоров, Л. В. Чернец, А. В. Ляпина, М. В. Загидуллина и др.).

В книговедческом подходе используются принципы историзма, детерминизма, системности, объективности с целью изучения процессов функционирования изданий по русской литературе в российском обществе в XIX–XXI вв. и выявления их социальной роли (идеологической, культурной, научной, эстетической, этической).

В предлагаемом исследовании юбилейный текст, в том числе, интерпретируется и с позиций *коммуникативного подхода*, поэтому методологической базой исследования являются дискурсивные концепции, рассматривающие дискурс как связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами (Н. Д. Арутюнова, В. И. Карасик, М. Л. Макаров, Е. И. Шейгал, Г. Н. Манаенко, Н. Ф. Алефиренко, В. Е. Чернявская), а также современная теория речевых жанров, в рамках которой изучается типология современных коммуникаций, состав и характер их жанрообразующих параметров (Т. В. Шмелева, М. Ю. Федосюк, В. В. Дементьев, Н. В. Орлова, А. Вежбицкая, К. Ф. Седов, М. Н. Кожина, Т. В. Дубровская и др.), аспекты межжанрового взаимодействия, поуровневой (поли- и внутрижанровой) организации текстов (А. Г. Баранов, Н. В. Данилевская, В. А. Салимовский, К. Ф. Седов, О. Ю. Васильева).

Исследование будет произведено в следующих хронологических пределах: середина XIX – первая четверть XX вв.; середина XX – первая четверть XXI вв. Предметом исследования станут следующие юбилеи классиков: Н. М. Карамзин (1866–1966), А. С. Грибоедов (1895–1995), А. С. Пушкин (1899–1999), Ф. И. Тютчев (1903–2003), Н. В. Гоголь (1909–2009), И. А. Гончаров (1912–2012), М. Ю. Лермонтов (1914–2014). Частично будут исследованы юбилеи В. А. Жуковского (1883–1983), К. Н. Батюшкова (1887–1987), С. Т. Аксакова (1891–1991) и др. В преддверии юбилеев И. С. Тургенева (1918–2018), Н. А. Некрасова (1921–2021) Ф. М. Достоев-

ского (1921–2021) будут исследованы столетние юбилеи писателей.

Научная новизна исследования определяется комплексным подходом к изучению литературных юбилеев, празднование которых проходило и проходит на фоне катастрофических, кризисных явлений национальной жизни, обусловленных историческими катаклизмами начала XX века и информационной агрессией начала XXI века, с целью выявления ценностно-смыслового потенциала русской литературы, актуального в эпоху празднования 100 и 200-летних юбилеев, выявления динамики духовных и интеллектуальных изменений национальной жизни.

Впервые изучается региональный (омский) сегмент национальной книжной памяти в аспекте празднования юбилеев русской литературы.

Научная значимость ожидаемых результатов исследования заключается в осмыслении столетних и двухсотлетних юбилеев классиков русской литературы как явления национальной и региональной идентичности, что позволит составить системное представление о динамике восприятия культурной памяти золотого века русской литературы массовым и элитарным сознанием, выявить причины трансформации биографии и творчества писателя, обосновать типологию юбилейных изданий. Предполагается разработка структурно-жанровой модели юбилейного текста, которая может быть использована при изучении типологии юбилейного издания русской литературы, жанров периодической печати, в частности жанра юбилейного очерка.

Созданная в результате исследования эмпирическая база, опубликованные материалы могут быть использованы в учреждениях культуры и образования, а также в сфере экономики и СМИ при формировании и реализации брендинговой политики региона.

1. Лихачев Д. С. Память искусства и искусство памяти // Критика и время : литературно-крит. сб. М. : Лениздат, 1984. С. 68–74.

2. Лотман Ю. М. Пушкин 1999 года. Каким он будет? // Таллин. 1987. № 1. С. 58–62.

3. Солдаткин В. Е. Юбилей: исторический аспект праздника // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2011. Т. 26. № 2. С. 125–127.

© Васильева О. Ю., Ляпина А. В., Пономарёва Л. Г., 2017

РЯДЫ ЭПИТЕТОВ КАК ОТЛИЧИТЕЛЬНАЯ ЧЕРТА ИДИОСТИЛЯ М. ЦВЕТАЕВОЙ

В статье анализируется одна из особенностей идиостиля М. Цветаевой – употребление семантически и структурно соотносимых друг с другом эпитетов, которые раскрывают сущность авторской интенции или образа. Делается вывод о том, что соотношение рядов эпитетов основано на контекстуально смежных понятиях или ситуациях. Обращается внимание на нетривиальность употребления эпитетов, на их необычные сочетаемостные свойства. В работе делается акцент на том, что эпитет является не просто художественным средством образности, но и способом выражения и моделирования многих концептов идиолекта поэта. Актуализация признака, мотивация его выбора всегда индивидуальна, что находит свое отражение в семантике эпитета и его структурных разновидностях.

Ключевые слова: эпитет, М. Цветаева, семантика, сочетаемость, идиостиль, идиолект.

Исследование адъективных слов различных конфигураций – от однословных до сложных – проводится на материале текстов многих художников слова [1; 2; 3; 4; 5]. Помимо стилистического анализа адъективов, которые чаще всего выступают в функции эпитетов, все больше обращается внимание на такие качества «эпитетных слов» (к которым относятся не только прилагательные, но и любое слово, имеющее в своей семантике признаковую сему), как способность отражать один из авторских концептов [2], моделировать языковое пространство [5], структурировать авторскую художественную модель мира [3]. Масштабное исследование эпитетов второй половины XX века проведено Н. С. Маниевой [4]. При этом всегда важным является рассмотрение эпитета в единстве с определяемым им существительным, что исследователь отражает в своей работе: «основной целью <...> работы является системно-комплексное исследование эпитетов-прилагательных в поэтической речи второй половины XX века. В связи с этим в работе дается функционально-семантическая характеристика не только эпитетов-прилагательных, но и определяемых ими существительных, так как синтагматика прилагательных влияет на реализацию их семантических возможностей. Кроме того, в диссертации подробно анализируются способы включения эпитетов в поэтический дискурс и так называемые семантически несовместимые сочетания прилагательных-эпитетов с определяемыми существительными» [4, с. 2].

Идиостиль и идиолект М. Цветаевой долгое время описывался в русле традиционной стилистики, но в последние десятилетия все чаще встречаются работы, в которых содержится комплексный анализ той или иной поэтологической категории или лингвокогнитивной проблемы, центральной для творчества поэта [6; 7; 8; 9]. В качестве таких категорий может выступать семантическая емкость слова,

SERIES OF EPITHETS AS A DIFFERENT FEATURE OF IDIOSTYLE OF M. TSVETAEVA

The article analyzes one of the peculiarities of the M. Tsvetaeva's idiostyle – the use of semantically and structurally correlated epithets, which reveal the essence of the author's intention or image. It is concluded that the ratio of the series of epithets is based on contextually related concepts or situations. Attention is drawn to the non-triviality of the use of epithets, to their unusual compatibility properties. The emphasis is placed on the fact that the epithet is not just an artistic means of imagery, but also a way of expressing and modeling many of the poet's idiolect concepts. The actualization of the feature, the motivation for its choice is always individual, which is reflected in the semantics of the epithet and its structural varieties.

Keywords: epithet, M. Tsvetaeva, semantics, compatibility, idiostyle, idiolect.

тот или иной базовый художественный концепт творчества (*дом, душа, глаза* и т. д.), конкретный стилистический прием (паронимическая аттракция, окружение слова несколькими эпитетами, повторы слов и т. д.) или лингвопоэтическое средство образности, которое является важным со смысловой точки зрения: в нем в миниатюре представлен авторский взгляд на мир, отражены концептуальные понятия творчества.

Эпитет является одним из центральных текстовых понятий для М. Цветаевой, что отражается в ее дневниковых записях: «...я день (у стола, без стола, за мытьем посуды или головы и т. д.) ищу эпитета, т. е. одного слова...» [10, т. 7, с. 293]. Эпитет – это именно та словесная субстанция, которая рождается в муках творчества, требует от поэта полной самоотдачи. Серия последних лингвопоэтических исследований, посвященных анализу текстов М. Цветаевой, подтверждает неслучайность данного высказывания [2; 7; 9].

Целью настоящей статьи является описание одного фрагмента «эпитетологической картины идиостиля» М. Цветаевой – употребления нескольких эпитетов (рядов, пар, цепочек) при одном слове или при разных, непременно близких по ситуативному смыслу субстантивах – и установление мотивации их появления в одном языковом пространстве. В связи с этим нами было проанализировано более 1500 фрагментов текстов М. Цветаевой, содержащих данные языковые факты. Материалом для исследования послужило собрание сочинений поэта в 7 томах [10]. При анализе эпитетных единств (эпитет и определяемое слово) применялись методы компонентного, стилистического, когнитивного анализа.

Обозначим наиболее показательные способы расположения нескольких адъективных слов в составе эпитетного единства и обратим внимание на логику их подбора и рас-

положения в текстовом пространстве. Расположим их по мере возрастания специфических способов расположения эпитетов в контекстах.

1. Объединение нескольких (как правило, двух) эпитетов посредством союза «и», что подчеркивает их единство и семантическую близость (124 примера).

Несмотря на кажущееся семантическое родство, такое соседство может приобрести антиномический характер: *На завитки ресниц / Невинных и наглых...* [10, т. 1, с. 319].

Излюбленная образная логика мышления М. Цветаевой – метонимическая, которая зачастую тяжело отделима от метафорической. Так, в следующих примерах употребления нескольких эпитетов перед нами антропоморфную метафору сменяет вещественное сравнение.

Были искры мятежны и злы [10, т. 1, с. 590] – искрам приписываются свойства человека, который их произвел либо налицо наделение антропоморфным признаком натуры факта.

Он умен и начитан, как книга / И поэт! [10, т. 1, с. 137] – об интеллекте человека говорится путем сравнения с книгой.

В обоих случаях двойной эпитет с союзом «и» объединяет близкие качества объекта эпитетации, что укладывается в традиционную логику наделения признаком в рамках данного типа конфигурации эпитета. Употребление таких эпитетов призвано как можно более полно охарактеризовать объект определения – когнитивно и эмоционально.

2. Повторяющиеся эпитеты при разных определяемых словах (206 примеров).

Повторяющиеся эпитеты при разных определяемых словах призваны семантически объединить понятия, которые контекстуально сближаются, хотя в языке могут быть достаточно далекими по своим сочетаемым свойствам: *Взор державный с лугом державным...* [10, т. 3, с. 106] – характеристику взгляда гордого, надменного и властного автор распространяет на пространство, ему принадлежащее, что выражается в повторе объединяющего эпитета.

Неточный повтор эпитета призван избежать повтора, но передать практически то же значение: *Сластолюбивый роняю пояс, / Многолюбивый роняю мурт* [10, т. 2, с. 62].

При объемной характеристике реалии, особенно человека или людей, М. Цветаева часто прибегает к метонимии как к средству образности: появляются метонимические эпитеты такого типа: *Стойкие души, стойкие ребра, – / Где вы, о люди минувших дней?!* [10, т. 1, с. 392]. В годы войны стойкость и мужественность людей проходили проверку на прочность как в психологическом плане (стойкая душа), так и в физическом (преодоление боли и страданий – стойкие ребра). Дух и плоть объединены общим качеством стойкости, выраженном метонимически.

Повтор образуется и посредством употребления при адъективе наречия: *Славное твоё имя / Славно ношу* [10, т. 1, с. 267].

Актуализация признака путем его дублирования – нередкий цветаевский прием, характерный для ее идиостиля.

Подбор слова, его поиск здесь и сейчас отражают логику наделения словом, это происходит перед нами здесь и сейчас: *О, как воздух резок, / Резок, резче ножниц / Нет, резца* [10, т. 3, с. 142].

3. Семантически соотносимые эпитеты в рамках «эпитетного высказывания»: наличие близких по значению эпитетов при также семантически соотносимых определяемых словах, которые входят в единое высказывание (205 примеров).

При построении фразы, содержащей несколько эпитетов («эпитетное высказывание»), М. Цветаева акцентирует внимание на близости нескольких эпитетов, все они так или иначе передают эмоцию, чувство, характерные для конкретной ситуации.

Такого рода случаи назовем контекстуальными эпитетами, поскольку некоторые адъективы становятся эпитетами только в рамках данного высказывания, что характерно для художественного языка в целом и для идиолекта М. Цветаевой в частности.

Мое слово верное, мое сердце зрячее! [10, т. 3, с. 285] – в данном фрагменте перед нами объединение признаков: два эпитета призваны метонимически обрисовать психологический портрет лирической героини: честность и чувствительность.

Фонетическая близость слов также может служить основанием для семантического соотношения эпитетов: *... Хотя бы в фонарный сток / От этой фатальной фальши...* [10, т. 2, с. 231].

4. Подбор и перечисление нескольких эпитетов, трех и более, с целью передать репертуар чувств и оценок относительно кого-либо или чего-либо (567 примеров).

Перед нами, как правило, не просто цепочки признаков, а объединенные общим смысловым стержнем или общей эмоцией качественные характеристики объекта, которые подбираются и комбинируются на глазах у читателя. Это как раз тот поиск единственного слова, эпитета, который должен присутствовать, и место его не может быть случайным, несмотря на всю кажущуюся случайность и неоправданность его употребления. Нетривиальность эпитета и непредсказуемость его сочетаемых качеств становится закономерным идиостилевым свойством текстов М. Цветаевой. Не существует бюджета признаков и эпитетов к ним – поэт абсолютно свободен в выборе эпитета, как и в его построении, сочетании с другими эпитетами.

Семантически объединенными оказываются несколько эпитетов, составляющих ряд признаков:

Сменяются недолгим, позорным, мужским / Слезам твоим... [10, т. 4, с. 230].

Или:

Ангел, настоящий, германский, грустный [10, т. 3, с. 415] (о действующем лице пьесы «Каменный ангел»).

В замороженный, невозвратный / Наш старый дом... [10, т. 3, с. 14].

На груди твоей нежной, пустой, горячей... [10, т. 2, с. 224].

В последнем фрагменте налицо окказиональная ассоциация: грудь любимого человека наделяется метонимическими признаками (*грудь нежная – вызывающая чувство нежности*), температурными и психологическими качествами (горячая – горячая и страстная; пустая – бесчувственная); так, складывается противоречивый образ человека, метонимически представленный посредством номинации «грудь».

Метафорические эпитеты строятся на основе уподобления неодушевленных объектов или объектов природы человеку, его качествам. Чаще всего происходит моделирование антропоморфной метафоры.

Так, деревья уподобляются человеку (наличие крови):

Древесная – чистая, – вся ключевая, / Древесная – сильная кровь [10, т. 2, с. 228].

Эпитеты подбираются автором разнообразными, но семантически объединенными – *сок деревьев / кровь – источник жизни, начало ее*, поэтому она *чистая, сильная*.

У М. Цветаевой одним из частотных способов расположения нескольких семантически соотносимых друг с другом эпитетов выступает перечисление признаков, выраженных эпитетами, после двоеточия. Двоеточие становится тем знаком препинания, который позволяет связать определяемое слово и эпитет в единый контекст и дает читателю возможность самому подумать о мотивации данной связи. Приведем некоторые примеры.

Минута: мерящая.... Минута: мающая! [10, т. 2, с. 218];

Вы бы лежали, каким я Вас люблю: ленивый, / Равнодушный, беспечный [10, т. 1, с. 329];

Соотносимые части высказывания иногда строятся по зеркальному принципу, где данное соотношение наиболее явно прослеживается: *Радуга: двойная слава, / Зареве: двойная смерть* [10, т. 1, с. 384].

Подбор эпитетов, характеристик объекта или субъекта, так или иначе сопрягается у М. Цветаевой с фонетическим подобием эпитетов, их семантическим и звуковым сходством, с корневым повтором слов, игрой слов, паронимической аттракцией – контактным расположением эпитетов, становящихся сходными по значению именно в данном контексте:

Русь – кулашная – калашная – кумашная! [10, т. 3, с. 269].

Эпитеты, фонетически близкие, отражают типичные, в понимании поэта, черты страны: *кулашная* – постоянные войны (кулак), *калашная* – торговая (от калач, торговый ряд, где калачники продавали товар), *кумашная* – красная, красивая, нарядная.

Такой прием многоаспектной характеристики объекта путем подбора паронимически сближенных корневых эпитетов и выстраивание их в ряды – один из показательных приемов, характерных для творческого почерка М. Цветаевой, причем чаще всего он встречается в ее фольклорных произведениях, поскольку фольклор позволяет в большей мере строить текст на основе созвучий, созначаний:

Дело слаженное, / Платье сложенное, – / По-положенному! / По-положенному! [10, т. 3, с. 58].

Индивидуально-авторское прочтение ситуации всегда порождает окказиональное словоупотребление не только на уровне грамматики и словообразования, но в большей степени на уровне смысла:

Черное око, полное грусти, / Пусто, как полдень, кругло, как рай [10, т. 1, с. 364].

Расширенный ряд эпитетов, к которым можно отнести практически все слова данного ряда, дают представление

о метафорической логике поэта, в которой присутствуют сравнения как традиционные (*кругло, как рай*), так и авторские (*пусто, как полдень*)

Рассмотрев некоторые особенности подбора и специфику расположения эпитетов в стихотворных произведениях М. Цветаевой, можно сделать некоторые выводы относительно особенностей идиолекта поэта в аспекте употребления признаков слов. Так, автор явно тяготеет к симметрично-зеркальному употреблению нескольких эпитетных единств, соотносенных друг с другом по ассоциативному принципу, что считается при анализе всей строки или строфы. Кроме того, специфической чертой цветаевского идиолекта следует признать использование нескольких, двух, трех, а иногда более эпитетов, которые многопланово характеризуют объект эпитетации, а в фольклорных произведениях они перекликаются друг с другом не только семантически, но и словообразовательно и фонетически. Принципиальная неограниченность признаков к объекту характеристики дает право говорить об окказиональном поэтическом мышлении, что находит свое выражение в построении эпитетных рядов.

1. Глушкова В. Г. Лингвостилистические особенности эпитетов в художественной прозе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2000. 23 с.

2. Губанов С. А. Эпитет в творчестве М. И. Цветаевой: семантический и структурный аспекты : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2009. 24 с.

3. Куксина А. Е. Структурно-семантические типы сложных эпитетов в языковой картине мира писателя (на материале художественной прозы Ю. Нагибина) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 22 с.

4. Маниева Н. С. Прилагательные-эпитеты в поэтическом дискурсе второй половины XX века: лингвистический анализ : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2007. 23 с.

5. Фадеева Т. М. Сложный эпитет – ядерная единица художественного пространства в русском языке : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2014. 458 с.

6. Губанов С. А. К вопросу о морфологической типологии эпитетов в лирике М. Цветаевой (семантический аспект) // Марина Цветаева в контексте культуры Серебряного века. Елабуга : Изд-во ЕГПУ, 2008. С. 84–90.

7. Губанов С. А. Сложный эпитет в идиолекте М. Цветаевой: лингвистика смысла // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 385. С. 5–8.

8. Губанов С. А. Блочный эпитет в творчестве М. Цветаевой // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 388. С. 6–9.

9. Черных Н. В. Семантическая емкость слова (на материале творчества М. Цветаевой) : дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2003. 297 с.

10. Цветаева М. И. Собр. соч. : в 7 т. М. : Эллис-Лак, 1994.

© Губанов С. А., 2017

**ТЕАТР АВАНГАРДА ИЛИ
«ТЕАТР НАСМЕШКИ»
В КОНЦЕ XIX ВЕКА**

Исследование посвящено определению исторических границ и памяти жанра французского театрального авангарда конца XIX века. Драматургия этого периода оказывает прямое влияние на становление новаторского французского театра 1940–1950-х гг., получившего название «театр насмешки» в известной монографии Э. К. Жаккара. Общим для различных периодов развития авангардной драмы становится неканоническая модификация комического начала, специфика которой рассматривается в нашей статье.

Ключевые слова: драма, авангард, театр, комическое, катарсис, память жанра.

**THEATER OF AVANT-GARDE OR
«THEATER OF THE RIDICULOUS»
AT THE END OF THE XIX CENTURY**

The study is devoted to the definition of historical boundaries and memory of the genre of the French theater avant-garde of the late XIX century. The dramaturgy of this period exerts a direct influence on the formation of the innovative French theater of the 1940s and 1950s, which was named the «Theater of the Ridiculous» in the famous monograph of E.K. Jacquard. Common for different periods of development of the avant-garde drama is the non-canonical modification of the comic beginning, the specifics of which are discussed in our article.

Keywords: drama, avant-garde, theater, comic, catharsis, memory of the genre.

Явление искусства авангарда присуще культуре и литературе именно XX века. Это столетие стало самым революционным периодом в искусстве в целом по появлению многочисленных новаторских форм. Авангард (в русской морфологии – авангардизм) представляет собой одну из ярких форм разрыва с традицией реализма.

Отечественное литературоведение и искусствоведение применяет понятие авангарда как качественную характеристику новаторских явлений в поэзии, прозе, драме и живописи рубежа XIX–XX веков, которые определяют движение обновления. «Авангард, в современной трактовке, изобретает эффективные средства и способы творчества, культивирует продуктивные формы художественного мышления, которые начинают определять идейно-эстетические принципы новых направлений» [1, с. 7].

Художественному сознанию авангарда свойственна эклектика и социальная ангажированность, а также тенденция к неканоническим формам оценки действительности. «Авангардизм – совокупность разнородных направлений в литературе и искусстве первых десятилетий 20 в., провозгласивших программу открытой социальной ангажированности творчества, разрыв с классической художественной традицией, которая была сочтена исчерпавшей свои эстетические возможности, и необходимость вызывающе смелого эксперимента с целью выработать новые, неканонические способы воссоздания, интерпретации, оценки явлений действительности, воспринятой под знаком глубокого кризиса общества и культуры» [2, с. 11].

Проблема социальной ангажированности авангарда не стала его основополагающим художественным постулатом, но отсутствие единой эстетико-философской основы и неканоничность его жанровой и художественной системы определила широту трактовок самого явления авангарда. Эту особенность художественного сознания авангарда Р. Барт распространяет на качественную оценку всей литературы в целом, определяя различие между произведением и текстом. Произведение является целостной художественной завершенной системой с выявленным эстетико-философ-

ским смыслом, тогда как текст открыт для любых интерпретаций, импровизиационен и связывает сотворческую деятельность автора и читателя, что и определяет отсутствие какой-либо определенной философской модели в его основании. «Текст не следует понимать как нечто исчислимое. Тщетна всякая попытка физически разграничить произведения и тексты. В частности, опрометчиво было бы утверждать: «произведение – классика, текст – авангард»; <...> на самом деле «нечто от Текста» может содержаться и в весьма древнем произведении, тогда как многие создания современной литературы вовсе не являются текстами» [3, с. 414–415]. Во всяком случае, Барт выделяет особенность художественного сознания авангарда, которому присущи универсальность и нарочитая абстрактность. Если произведение наглядно, зримо и осязаемо (книга), то текст «выговаривается», т. е. он риторичен, здесь доминирует речевой аспект. Концептом авангарда как системы явлений становится не историческая конъюнктура, не идейная заданность, а язык, трактуемый как дискурс: «Произведение может поместиться в руке, текст размещается в языке, существует только в дискурсе <...> Текст – не продукт распада произведения, наоборот, произведение есть шлейф воображаемого, тянущийся за текстом» [3, с. 415]. Текст реален как речевое усилие и может существовать только в «процессе работы, производства» [3, с. 415]. Эта особенность – существование в рамках дискурса – определяет динамику и продолжительность «жизни текста»: «...он по природе своей должен сквозь что-то двигаться – например, сквозь произведение, сквозь ряд произведений» [3, с. 415]. Художественное сознание авангарда, в котором соединяются многочисленные, часто противоречивые и исторически непосредственные художественные модели, обладает этим критерием интертекстуальности, движения текста сквозь текст и абстрактностью, импровизиационной сущностью высказываемого.

Такая художественная система не вписывается в каноническую систему жанров и форм осмысления действительности. Проблема жанрового канона была поставлена

в трудах В. Б. Шкловского, Б. В. Томашевского, А. Ф. Лосева и М. М. Бахтина. Н. Д. Тамарченко называет смену канонических жанров неканоническими одной из важнейших проблем теории жанров в целом. Появление неканонических форм часто объясняется взаимодействием и противостоянием «высоких» и «низких» жанров в рамках широкого литературно-исторического процесса.

Авангард в театре и драматургии как способ крайнего выражения, разрыва с реалистическим искусством рассматривался обычно в рамках широкого направления модернизма в современном театре. Проблема модернизма в применении к французскому театру и драматургическому творчеству подробно рассматривалась в ряде известных работ: Л. И. Гительмана «Идейно-творческие поиски французской режиссуры XX века» (1988), Е. Д. Гальцовой «Французская сюрреалистическая драматургия 20-х годов» (1993), Т. Б. Проскурниковой «Французская антидрама» (1968), И. П. Ильина «Постмодернизм от истоков до конца столетия. Эволюция научного мифа» (1998), В. И. Максимова «Театральные концепции модернизма и система А. Арто» (2001), М. Essline «Théâtre del' Absurde» (1963), M. Doisy «Le théâtre français contemporain» (1947), M. Lioure «Le drame de Diderot à Ionesco» (1973), G. Wellwarth «Modern drama and the Death of God» (1986).

Модернизм рассматривается как общее направление развития современной драмы, как и вся культура XX столетия, театр испытывает влияние его различных школ и течений.

Театр как формальное искусство и драма как его литературная основа динамичнее и ярче реагируют на изменение эстетики, поэтики, языка, декларируемого каким-либо новаторским течением. Драма XX века в самой ранней своей стадии развития создала образцы литературы авангарда.

Авангардная драматургия – это исторически опосредованное явление, в котором прослеживаются некоторые общие поэтические черты, признаки жанровой реформы. Драматургии авангарда уделялось гораздо меньше внимания в литературоведческих и искусствоведческих научных кругах. В настоящий момент проблема авангарда, особенно начала XX столетия, вновь привлекает широкое внимание, поскольку мировой литературный процесс опять переживает период рубежа веков. Проблема рубежности и в начале XX века, и сейчас связывалась с состоянием кризиса искусства: отмирания старого и рождения нового. Авангард стал традицией в театре, но во многом не исчерпал себя и оказался не полностью раскрыт в эстетико-философском плане, поскольку авангардная драматургия – это не только бунт и отрицание, это поиск иного художественного языка. Провиденческие предсказания А. Арто о рождении нового качества театра в действительности вылились в игру на формальном уровне, только в редких случаях достигая того максимального аффекта, который он называл двойником театра.

Иногда возникает некая терминологическая путаница в определениях авангарда и модернизма. Мы останавливаемся на вышеприведенном определении искусства авангарда, где авангард является способом выражения крайнего, максималистского порыва с ранее существующей традицией, что не отрицает его вовлеченности в общий процесс модернистского движения в XX веке.

Историческую ретроспективу развития авангардной драматургии выстраивает в своей работе «Театр насмешки» Э. К. Жаккар. По его определению, авангард как явление характеризуют следующие черты: «...авангард определяется: 1) по своей воле к оппозиции и тотальному разрыву своих революционных положений с общепринятой традицией и 2) по бунту против хорошего вкуса и благопристойности, своей агрессивности по отношению к уважаемой публике, от которой он дистанцируется, до такой степени презирая ее, или стараясь оскорбить – как папаша Убю...» [4, с. 42] (здесь и далее перевод статьи Жаккара мой. – Е. К.). Согласно периодизации Жаккара, авангардная драма в своем развитии проходит три этапа, в определении которых он опирается на работу Ж.-П. Сартра «Что такое литература?».

Первый этап охватывает вторую половину XIX века, когда зарождается «эстетический авангард – явление абсолютно новое, которое затрагивает различные области Литературы...» [4, с. 44] К явлениям авангарда Жаккар относит прозу Г. Флобера, поэзию Ш. Бодлера и представителей «искусства для искусства». В этот период писатель впервые выдвигает принцип игры «против читателя». Конфликт между художником и публикой создает эффект эпатажа и объясняет отчасти психосоциальные особенности явления театрального авангарда. Театр зависим от публики, должен получать прежде всего ее одобрение, поэтому, чтобы сложился театральный авангард, нужны следующие предпосылки: «создание небольших экспериментальных театров с малым бюджетом; появление смелых и одаренных режиссеров-новаторов; публика, заинтересованная в знакомстве с новинками современного искусства» [4, с. 45] Эти предпосылки создал Андре Антуан в своем Свободном театре. К восьмидесятым годам XIX века театр сблизился с широкими слоями публики, возник бульварный театр как официальная публичная форма развлекательного искусства. «Авангардный театр сформировался и противопоставил себя именно бульварному театру» [4, с. 45]. Основанный в 1887 г. театр Антуана новаторски подошел к разработке социальной и моральной тематики и проблеме персонажа; отверг традицию «хорошо сделанной пьесы»; упростил язык своих персонажей, сблизил его с разговорной речью. Но чрезмерное увлечение натурализмом не позволило ему развиваться и совершенствоваться.

Вслед за ним появился символистский театр Искусства Поля Фора, который ставил пьесы с «темным», эзотерическим смыслом таких авторов, как Лафорг, Рашильд, Реми де Гурмон, Метерлинк. Второй символистский театр – театр Творчества – возглавил Орельен-Мари Люнье-По. «В целом символистский театр не пытался реформировать драму, поскольку был развернут к поэзии (новые «драматургии» были поэтами). Они избегали реальности внешней ради реальности внутренней, мира повседневности ради мира воображаемого, конкретного ради абстрактного, рационального ради иррационального, утверждения ради намека и символа» [4, с. 47]. Этим двум театрам (Поля Фора и О.-М. Люнье-По), по мнению Э. Жаккара, соответствует определение театра авангарда в период с 1896 по 1935 г. В это время драматургия авангарда будет представлена именами А. Жарри, Г. Аполлинера, Р. Витрака и А. Арто, а также

Т. Тцара и Ж. Кокто. Творчество этих драматургов – второй этап развития авангардного театра.

Пьеса А. Жарри «Король Убю» (1896) оказалась образцом эпатажа. Главный ее персонаж – папаша Убю начал свои реплики выражением: «Merdre!», лексика его была переполнена скатологическими остротами, в довершение всего вместо скипетра этот король держал в руках щетку для мытья полов.

Спектакль по пьесе Г. Аполлинера «Грудь Тиресия» (1917), представив вместо мифического персонажа пророка Тиресия забавную куклу, «не только отказался от традиционных драматических категорий времени и пространства, но и наполнил замысел розыгрышами, противоречиями и мистификациями» [4, с. 48].

Р. Витрак в пьесе «Виктор, или Дети у Власти» (1928) изобразил ребенка девяти лет, который осмеивает буржуазные вкусы. В 1935 г. авангардную традицию продолжил А. Арто со своим спектаклем «Ченчи». Премьера «Ченчи» состоялась в «Театре Альфреда Жарри», который основал А. Арто вместе с Р. Витраком. «Театр Альфреда Жарри» был создан, чтобы использовать театр, а не служить ему. Писатели, объединенные этой целью, не питают ни малейшего уважения ни к авторам, ни к текстам и ни в какой мере не претендуют на то, чтобы соответствовать оригиналу. Если к ним попадут пьесы изначально и в чистой своей сущности знаменующие то состояние духа, которого они ищут, этим пьесам будет оказано предпочтение. Если пьесы к ним не придут, то тем хуже для Шекспира, Гюго или самого Сирила Тернера, которые будут поставлены с ног на голову» [5, с. 9]. «В «Театре Альфреда Жарри» за четыре года существования было восемь спектаклей. Постановка «Ченчи» шла две недели, и зал был полон только на премьере. При этом скандалы, сопровождавшие каждую премьеру Арто, были не такими уж громкими – всего лишь отголоски триумфальных провалов, начавшихся с «Короля Убю» в театре «Творчества» Люнье-По и продолженных постановками Аполлинера, Тцара, дадаистскими концертами, сюрреалистическими вечерами. Так что «Театр Альфреда Жарри», можно сказать, представлял собой рутину авангарда» [6, с. 5].

Подобный подход к драматургической традиции прослеживается не только во французском театре – для английской драмы этого времени характерны те же тенденции: «В итоге национальная специфика становления двухчастной модели шекспировской драмы в конце XIX – начале XX века заключалась, с одной стороны, в следовании драматургов и режиссёров-постановщиков оригинальным текстам пьес «великого барда» – признании Шекспира вместо его культа, с другой стороны, в утверждении современной проблематики и дискуссии «новой драмы» – отрицании Шекспира» [7, с. 13].

Как и предыдущие авторы, Арто отказывается от психологического рисунка характера, реалистического изображения действительности и стилизованного единства. Арто отказался от психологического в пользу чистого театра, обратившись к сценическому языку пантомимы, музыки, пения и танца, заменявшему диалог.

Книга А. Арто «Театр и его двойник» (1938) стала теоретическим манифестом и «библией» авангарда. «Сущест-

вует довольно распространенное – и очень удобное – мнение о том, что Арто стал гениальным пророком для Беккета, Ионеско и Адамова. В действительности Ионеско, так же как и Адамов, его близкий друг, отрицали это влияние. Все же Арто повлиял на таких режиссеров, как Барро и Роже Блэн (позже на Петера Вайса и Джулиан Бек) <...> В этом смысле Арто мог повлиять на Театр Насмешки пятидесятих годов, но не прямолинейно, не сыграв роли вдохновителя» [4, с. 50].

Театром насмешки Э. Жаккар называет театр абсурда, сложившийся как совокупность явлений авангардной драматургии Э. Ионеско, С. Беккета, А. Адамова. Появление этих театральных авторов знаменует начало третьего этапа развития авангарда. «Дух авангарда переживает период расцвета к 1950 году, благодаря Ионеско, Адамову и Беккету, благодаря существованию среди публики круга интеллектуалов и студентов, существованию таких экспериментальных театров, как Театр де ля Пош (карманный театр), Театр Ноктамбюль (театр для полуночников), Театр де ля Юшетт; режиссеров, таких как Роже Блэн, Андре Рейбаз, Жак Моклэр, Жан-Мари Серо» [4, с. 51].

Определение «театр насмешки» по отношению к театру авангарда, мы полагаем, можно распространить не только на период 1950-х гг. Оно равнозначно соотносится с более ранними явлениями этого театра, которому свойствен эпатаж, эстетика комического как обратимого, грубый, народный смех, в котором проявляется маргинальное, внеэстетическое начало, жанровые формы фарса, буффонады, сати. Драматургам такого театра свойствен отказ от психологизма в разработке системы персонажей, замена реальной действительности вымышленным миром фантазии, стремление к созданию эффекта яркого эмоционального восприятия сценического зрелища, пусть даже путем возмущения и отрицательной реакции зрителя. Соединение этого эмоционального возмущения с бунтарской тематикой пьес дает, вопреки ожиданиям, катарсический эффект очищения как доказательство от противного и придает авангардному комическому карнавальную характеристику.

Начало этому авангардному движению от символизма к театру абсурда положили комические пьесы А. Жарри, которые в своей жанровой интерпретации выходили за рамки специфики комедии в той форме, в которой она существовала в конце XIX века – бульварной развлекательной комедии, или «хорошо сделанной пьесы».

Авангардная эпатажно-комическая драматургия Жарри возникла в сфере символистского театра, в окружении символистов, близких к С. Малларме. А. Жарри видел осуществленные на сцене театров Искусства и Творчества спектакли по пьесам М. Метерлинка, Лерберга, Рашильд, а в постановке «Пер Гюнта» Г. Ибсена даже принимал участие. Этот опыт нашел свое отражение в его теоретических манифестах, в поэтике его драм. Символизм оказал непосредственное влияние на формирование его драматургии, драматургии первого этапа развития авангардного театра. На этом этапе реформировался сам жанр драмы, в котором проявлялись черты и символизма, и нарождающегося авангарда. «Опыты символистского театра шли почти в противоположных направлениях. Одно – Театр Поэта, в котором все театральные средства подчинялись поэтическому слову.

Другое – театр Художника, где главную роль играл внешний образ спектакля. Третьим направлением стал театр, в котором сценические средства максимально расширились, и который воплощал символистскую теорию соответствий» [8, с. 17].

Прежде всего пересмотру подверглись две основополагающие категории драмы – мимесис и катарсис. Эти категории как родовые характеристики драмы имеют также историческое наполнение, их содержание по-разному трактуется в различных источниках. Символистская драма, опирающаяся на поэтический принцип «очарования чтения», уже отказалась от мимесиса, создавая условные символические картины, предметом которых была не реальная действительность, а мир воображения. Так, спектакль по пьесе «Король Убю» имел следующие особенности: «Действие спектакля, поставленного Люнье-По и оформленного Тулуз-Лотреком, П. Боннартом, Э. Вюйаром, происходило на нескольких площадках, пространство сцены было занято кроватью и огромным ночным горшком. Актеры, появляющиеся из нарисованного камина, играли по законам клоунады и импровизации. Места действия обозначались табличками, Царь Алексей и Убю гарцевали на палках, армию изображал один человек и т. д.» [8, с. 33]. Такие драматические картины зачастую исключали возможность развития действия и были бесконфликтны (статический театр). Конфликтность исключена, тем более что проблематика авангардной драматургии лежит вне сферы этики и морали. Дозрительское сознание, характеризующее авангардную драму, присуще и древней драме в ее дожанровой форме (как отправление сакральных ритуалов), но эта особенность ментальности не отрицает идею очищения. Вопрос о катарсисе в авангардной драматургии должен решаться именно с этой точки зрения, поскольку в классической формулировке (Аристотель) катарсис здесь не существует. Эпатаж и гротескная образная система этой драмы исключают всякую возможность сострадания, но не исключают возможности самоотрицания и разрушительной иронии как формы очищения. Позже в известной антологии Андре Бретон назовет это явление «черным юмором».

Авангардная драма – это тип драматического произведения, в котором предмет изображения – ирреальное, трансцендентное в рамках символической образности. Содержательный план такой драмы определяет метафора метафизических величин – хаоса, смерти, бытия как универсальной категории и т. д., что влечет за собой доминанту эмпатического чувственного восприятия театрального зрелища (страх и возмущение, отрицание). Эстетическое и формальное начало здесь доминируют над дидактическим, поэтому драма авангарда может быть бесконфликтной и внеэтической; в ее сценическом воплощении преобладают художественные средства «чистого театра» (мим, пантомима, условный декор сцены, внутренняя символическая атрибутика костюма, грима и т. д.), что оказывает влияние на пьесу как литературное произведение.

Парадокс жанровой природы такой драмы состоит в том, что, даже обретая трагическую или комическую интонацию, авангардная драма остается внежанровой формой. Эпатажная направленность, негативная эмоциональная окраска зрительской реакции, равновесие эстетических категорий

ужасного и смешного, отказ от морально-этической трактовки действия не позволяют дать классическую жанровую оценку этой драме. Сценическая ее интерпретация также неоднозначна, что и произошло с пьесой А. Жарри. «Как пьеса, так и спектакль, состояли из напластования бесконечных литературных и театральных цитат. Жанр не мог быть определен однозначно, так как включал мистерию и фарс, историческую хронику и аристофановскую комедию, высокую трагедию и политический памфлет. Стихия театральной игры раскрывала горизонты новой театральной эстетики и предлагала нового антигероя грядущего XX века» [8, с. 33].

Проблема комического как особой формы в драматургии А. Жарри опирается, очевидно, на философско-эстетическую концепцию символизма. Содержание самого понятия комического, получая в рамках этой концепции свои существенные черты, меняет предмет изображения в драме и выявляет особенности символистской драмы как авангардной, порывающей с традицией. Поэтому в одном символистском театре Люнье-По соединял пьесы Ибсена, Метерлинка и Жарри. Это выглядело весьма последовательным и логичным для новаторского эксперимента, каким был театр Творчества.

Авангардная драматургия, содержание которой определено Э. Жаккаротом, действительно не представляет собой сложившейся литературной или какой-либо другой художественной школы, на ее развитие влияют идеи не только символизма, но и авангардной эстетики сюрреализма и экспрессионизма. Это влияние опосредовано историей литературного процесса и дает возможность проследить этапы ее развития, как это и было сделано выше.

Генезис драмы авангарда и определение ее жанровой категории позволяют определить архаизацию формы этого вида драмы и неканоническую природу ее жанровой принадлежности, которая не исключает доминирующего сближения с эстетикой и традиционным содержанием комедии.

В начале XX века в русле символистского театра начался пересмотр понятия трагического в связи с трансформацией шекспировской традиции в драме. Это обусловило выход к универсальной комической форме драмы через пародию, парафраз, которые доминируют в творчестве А. Жарри. Эти жанровые особенности драмы авангарда, на первый взгляд, соотносят ее с комедией.

В русле символистской драматургии намечается поворот к комическому. Авангардная драматургия, созданная Жарри, имеет черты комедий Аристофана, фарсовую игровую основу, остросоциальную сатирическую направленность и трагическую сущность высоких комедий, заимствует поэтику комедии дель арте и т. д. Соединение этих различий как характеристик одного явления позволяет назвать пьесы Жарри внежанровой формой и искать для них новый канон. Последним предшествующим А. Жарри канонизированным жанром стала «высокая комедия». Неканоническая авангардная драма в творчестве Жарри не обладает во всей полноте чертами классицистической нормативной поэтики.

Первый признак появления неканонической жанровой характеристики в новой драме и в драме символистской – внутренний аспект действия. В. Е. Хализов подчеркивает, что качественный сдвиг в развитии внутреннего действия

в драме произошел лишь на рубеже XIX–XX вв., хотя такая тенденция существовала и ранее. Внутреннее действие заставляет менять подход к построению действия в драме в целом. В частности, его наличие в драме определяет отказ от развязки в финале и переосмысление самого содержания конфликта. «Привлекательное афористичностью гегелевское суждение о действии как движущейся коллизии, стало быть, односторонне и неполно; в процессе и в результате единичных человеческих свершений конфликты могут (как в первичной реальности, так и в искусстве) явственно обнаруживаться, оставаясь, по существу, неизменными. И чем глубже коллизия, тем труднее ей воплотиться в традиционном, «гегелевском» действии, устремленном к развязке» [9, с. 160]. Хализев, в частности, опирается и на утверждение Б. Шоу о том, что если драма не основывается на описании «несчастливых случаев», то она избегает развязки.

Внутреннее действие, таким образом, выявляет эпический пласт вечных, глубинных, философских проблем, которые находятся в сфере неразрешимых парадоксов бытия и, конечно, исключают как разрешение конфликта, так и развязку. «Очарование чтения» позволяет внести в драму эпическое начало, т. е. проблематику, не выявляющуюся прямо в самом действии драмы, но придающую ей полисемантический смысл. Эпизация существует и в авангардной драме А. Жарри. Применив к характеристике этой драмы понятие текста (Р. Барт), мы выявляем ее смысл как интертекстуальной, импровизационной структуры (Жарри как Аристофан, Шекспир, Ибсен, Жарри как объект самопародии – король Убю).

Проблема канонизации новых жанровых форм имеет историческую обусловленность и определяется в отношении произведений, которые признаны вершинными, значительными, классическими для своей эпохи. Но помимо подобных образцов идеального содержания и формы, существуют жанровые модификации, продуцирующие процесс обновления жанра в целом. Тенденцию вытеснения высоких жанров низкими отмечает Б. В. Томашевский, а М. М. Бахтин вводит для характеристики этого явления понятие «памяти жанра». Жанр способен воспроизводить свои инварианты на новом историческом этапе развития литературы. В поле «памяти жанра» комедийной модификации Жарри входит целый ряд явлений и форм, относимых не только к канонизированным жанрам, но и к маргинальным. Генезис этой драмы соотносит ее

– с формой доэтического мифологического сознания, лежавшего в основе сакрального ритуала, а потом и театра;

– с французским мистериальным театром Средних веков, который в эпоху классицизма получил название «неправильного театра». Представления древних сюжетов Страстей господних или мистерий изобиловали натурализмом и сценами жестокости. «До 1629–36 гг. во Франции на сцене господствовала так называемая «неправильная» трагедия и трагикомедия, эстетика которых во многом совпала с «подражательной» (не в аристотелевском смысле), «натуралистической» эстетикой средневековых мистерий» [10, с. 22]. На сцене такого театра могли одновременно располагаться «море, лес, дворец, военный лагерь, ад, рай, Голгофа, ложе куртизанки, морской берег. Декорации не менялись, поэтому этот театр иногда называли симультан-

ым (одновременным)» [10, с. 18]. Именно с таким типом театра боролся классицизм, вмняя единство действия и места. Хотя теоретики классицизма называли себя последователями теории «подражания» Аристотеля, но понимали мимесис несколько иначе, чем прямое копирование реальности. «Мимесис» означает не воспроизведение того, что существует, а сотворение нового; поэт, художник соревнуется с природой, создавая то, чего еще не существует» [10, с. 22]. Натуралистическое значение понятия мимесиса не свойственно классицизму. Для авангардной драмы Жарри, выросшей из символистской, характерен отказ от мимесиса как пересоздания реальности, но сближение с мистериальным натурализмом. Орудия пыток, изображения бесчеловечных казней и убийств наполняют трилогию об Убю А. Жарри. Мимесис в его классицистической формулировке скорее характерен для театра Поэта, представленного драматургией М. Метерлинка, Рашильд, ван Лерберга. Но сами символисты и их интерпретаторы часто понимали мимесис как изображение повседневной, бытовой реальности, современности в драме, что проявилось, например, в традиции «хорошо сделанной пьесы» и отвергали такую перспективу. Драма Жарри стала бунтом против копирования реальности во всех возможных интерпретациях, поскольку авангард не стремится пересоздать или изобразить действительность, но разрушить, деструктурировать ее, создавая иллюзию реальности, прорываясь к инореальности кошмарного сна (А. Арто), пародийной импровизации (А. Жарри);

– с кукольным театром, связующим архаические формы сакрального ритуала с театром Средних веков и маргинальными формами кукольной драмы и пародии XIX века. Кукольные фарсы с участием Полишинеля (Франция), Панча (Англия), кукольные инсценировки «Фауста» (Германия) стали опытом, который также лег в основу «памяти жанра» авангардной драмы.

«Память жанра» для комедийных модификаций Жарри достаточно обширна и, возможно, не исчерпана полностью. Эпизация авангардной драматургии создает прецедент изменения не только классической категории мимесиса, но и, как отмечалось выше, катарсиса.

«Катарсис (греч. katharsis – очищение, прояснение) – термин античной философии и эстетики, обозначающий, по А. Ф. Лосеву, “сущность эстетического переживания”, но исторически получивший два различных варианта своего основного значения: 1) характерный для драмы, в особенности трагедии, эмоциональный контакт читателя-зрителя с героем в момент его катастрофы; 2) свойственная любому произведению словесного творчества «встреча» сознаний читателя и героя, читателя и автора» [11, с. 341]. Появление второй трактовки понятия катарсиса подготовила идея о катарсисе как «о поглощении содержания формой», т. е. «эстетического переживания изображающей формы» [11, с. 341]. Этот поворотный момент связывается с эстетизацией катарсиса как особой характеристики литературного произведения в статье Ф. Шиллера «О патетическом» (1793) и И. В. Гете «Примечание к “Поэтике” Аристотеля» (1827). Гете «переводит спорное место о катарсисе следующим образом: “Свое воздействие она (трагедия. – Е. К.) заканчивает только после длительного чередования стра-

ха и сострадания – примирением этих страстей»⁷). По его мнению, Аристотель «толкует о построении трагедии», а не о ее «воздействии и притом отдаленном» на зрителя» [11, с. 341]. Катарсис истолкован Гете как необходимая для любого поэтического произведения «умиротворяющая завершенность».

Эстетизация понятия катарсиса и расширение его действия внутри жанровых и видовых границ литературного произведения придают этому понятию универсальный характер, подчеркивая его неоднозначность. Соотнесение катарсиса с характеристикой эпической или лирической формы поставило вопрос о возможности либо невозможности эмоционально-рецептивного наполнения содержания этого понятия. Универсализация понятия катарсиса имеет место в трудах Л. С. Выготского [12] и М. М. Бахтина [13].

Л. С. Выготский, соединяя понятия катастрофы и катарсиса, определяет катарсис как «аффект, развивающийся в двух противоположных направлениях», подчеркивая его эмоциональную природу. М. М. Бахтин переводит рецептивное наполнение катарсиса на уровень диалога, где катарсис понимается как «ответ» на противоположную духовную деятельность. Эта концепция катарсиса как «встречи», продолжая идеи Ф. Ницше⁸, должна бы снимать аспект прямого эмоционального воздействия, аффекта, столкновения эмоций. Авангардная драматургия, обладающая чертами эпичности, генетически соединяющими ее с символистской драмой и архаической мифологизированной драмой, приближается, как кажется на первый взгляд, к учению о «встрече». Проблема состоит здесь в следующем: 1) авангардная драма, несомненно, является модификацией комических как канонизированных, так и неканонизированных жанровых форм, само это обстоятельство уже приводит к мысли о парадоксальности явления катарсиса в такой драматургии; 2) но именно авангардная драма Жарри вводит или возрождает содержание комического, основанное на смехе отрицания, «жестоком смехе»,

⁷ Н. Д. Тмарченко отмечает связь идей Ф. Ницше с теорией «встречи» М. М. Бахтина: «Другая сторона проблемы катарсиса – вопрос о специфических пространственно-временных условиях, в которых осуществляется событие «встречи» сознаний героя и читателя-зрителя на смысловом рубеже двух действительностей и преодоление разделяющей их границы в особом переживании «предела» героя, его жизни как целого. На почве теории трагедии от Аристотеля до Ницше и Вяч. Иванова идеальным воплощением таких условий представлялся театр. Граница между эстетической реальностью (миром героя) и внеэстетической действительностью, в которой находится читатель-зритель, здесь столь же наглядна, сколь и преодолима. Дистанция сведена к пространственной, что позволяет объединить героя и зрителя во вневременном настоящем переживания катастрофы. В то же время, согласно Ницше, итоговый эстетический смысл трагического действия создается реакцией зрителя не на катастрофу действующего лица, а на воплощенное в хоре его самосознание» [11, с. 342]. Тмарченко опирается на работу Ф. Ницше «Рождение трагедии из духа музыки», «Поэтику» Аристотеля и «Достоевский и роман-трагедия» Вяч. Иванова.

«ритуальном смехе», тем самым определяя эффект эпатажного восприятия со стороны зрителя (особенно зрителя 1890-х гг.). Аффективное начало, по Л. С. Выготскому, для такой драмы существует, только оно основывается не на «встрече» и «ответе», рождающем умиротворенность и дающем благостное завершение перипетий в судьбе героя, а на столкновении, конфликте сознания автора и зрителя. Цель авангардной драмы заключается именно в том, чтобы сломать стереотипическое, нормализованное сознание воспринимающего, вызвать реакцию отторжения, неприятия увиденного. (Жарри воспринимал своего героя – Убю – как отрицательный персонаж; Арто писал об образе преступления на сцене, вызывающем более глубокий «ожог души», чем реальное преступление.) Яркие примеры таких спектаклей после «Короля Убю» А. Жарри обнаруживаются в драматургии М. де Гельдерода («Поминки в аду», «Эскориал», «Школа шутов» и др.), в некоторых пьесах Б. Виана («Живодерня для всех») и Э. Ионеско («Жажда и голод»).

Парадокс этого жанра заключается в изначальной двойственности драмы: она существует как текст, в котором происходит «встреча» сознания автора (Жарри) и его читателя, и как драма – явление театра, где работает эффект эпатажа. Пока существует такой эффект или автору удастся его создать, смех отрицания не теряет своего катарсического воздействия, т. е. воздействия очищающего. Именно поэтому невозможно выстроить какой-либо единой жанровой и эстетико-философской системы для авангардной драматургии, поскольку создание подобного эпатажного эффекта, определяющего ее существование, может иметь многоаспектную, иногда разноречивую смысловую составляющую.

Драматургия Жарри как явление искусства авангарда для рубежа XIX–XX веков становится жанровой модификацией комедии, сущность которой меняется в зависимости от изменения самого понятия комического и содержания смехового начала.

Очевидно, что сущность комического в XX веке отличается от традиционного понятия, сложившегося до появления новой драмы. Жанровая амбивалентность авангардной драмы, включающей новое понятие комического, основанное на смехе отрицания или «жестоком смехе», стала ее значимой характеристикой. Традиция Жарри в развитии комедийного жанра и определила движение авангардной драматургии от 1910-х до 1950-х гг.

1. Васильев И. Е. Русский поэтический авангард XX века. Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2000. 315 с.

2. Зверев А. М. Авангардизм // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. М. : НПК «Интелвак», 2001. С. 11–14.

3. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М. : Прогресс, 1989. 616 с.

4. Jacquart E.C. Le théâtre de dérision. Paris : Gallimard, 1974. 150 p.

5. Никифорова В. Поэзия провала // Московский наблюдатель. 1996. № 3–4. С. 5–8.

6. Арто А. Заставить содрогнуться // Московский наблюдатель. 1996. № 3–4. С. 9–10.

7. Меркулова М. Г. Роль Б. Шоу в становлении двухчастной модели национальной шекспировской сферы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015. № 1(17). С. 8–13.

8. Максимов В. И. Французский символизм – вступление в двадцатый век // Французский символизм. Драматургия и театр. Составление, вступительная статья, комментарии В. Максимова. СПб. : Гиперион, 2000. С. 5–52.

9. Хализев В. Е. Драма как род литературы (Поэтика, генезис, функционирование). М. : Изд-во МГУ, 1986. 259 с.

10. Большаков В. П. Классическая теория жанров и ее преодоление // Теория литературы. Т. III. Роды и жанры. (Основные проблемы в историческом освещении). М. : ИМЛИ РАН, 2003. С. 11–33.

11. Тмарченко Н. Д. Катарсис // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. М. : НПК «Интелвак», 2001. С. 341–342.

12. Выготский Л. С. Психология искусства. М. : Искусство, 1968. 576 с.

13. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 423 с.

© Киричук Е. В., 2017

УДК 398.3

М. С. Киселёва
М. S. Kiseleva

КОТ/КОШКА КАК ПЕРСОНИФИКАЦИЯ СЕМЕЙНОГО ДУХА-ХРАНИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Автор обобщает смысловые составляющие образа кота/кошки в традиционной русской культуре (связь с потусторонним миром, добрыми и злыми духами, благополучием и бедой), делает вывод о его сходстве с таким универсальным для фольклора многих народов типом персонажа, как трикстер. С помощью сопоставления полученных данных с результатами анализа контента трёх сайтов, представляющих пользователей разных возрастных групп и сфер интересов и отличающихся высокой посещаемостью (950 тыс. – 1,8 млн чел. в день), выявлены основные особенности интерпретации образа кота/кошки в фольклоре Рунета и современной русской культуре (связь с потусторонним миром, со счастьем и благополучием, параллель кота/кошки и человека, идея достраивания современной семьи), выдвигается предположение о причинах широкого распространения данного образа и его высокой значимости.

Ключевые слова: интернет-фольклор, современный фольклор, архаические представления, кот, кошка, дух-хранитель, трикстер.

CAT AS PERSONIFICATION OF THE FAMILY'S SPIRIT-KEEPER IN THE MODERN RUSSIAN FOLKLORE

The author generalizes the semantic components of the image of the cat in traditional Russian culture (connection with the other world, good and evil spirits, well-being and misfortune), concludes that it resembles such a universal type of character as a trickster for folklore of many peoples. By comparing the obtained data with the results of the content analysis of three sites representing users of different age groups and areas of interest and characterized by high attendance (950,000 – 1.8 million people per day), the main features of the interpretation of the image of the cat in the folklore of Runet and modern Russian culture (connection with the other world, with happiness and prosperity, the parallel of the cat and man, the idea of completing the modern family) are revealed, there is a suggestion about the reasons for the wide spread of this image and its high importance.

Keywords: Internet folklore, modern folklore, archaic views, cat, guardian spirit, trickster.

Кошка занимает важное место в картине мира русского народа. Археологические находки свидетельствуют, что этот зверек был известен на Руси уже в X–XIII вв. [1]. Изначально он ценился достаточно высоко («Правосудье митрополичье» (сборник законов, памятник XIII – начала XVI в.): «За голубя платить 9 кун... за кошку 3 гривны, за собаку 3 гривны, за кобылу – 60 кун, за вола 3 гривны...»). 1 гривна = 25 кун, кошка ценилась дороже кобылы). Такую стоимость можно объяснить экзотичностью животного, его важной функцией – защитой зерна и прочих продуктов, а также обитателей дома от мышей и крыс. Сначала кошка жила в богатых семьях, а к XIX веку была уже в каждом доме, цена ее упала, однако особого отношения к себе зверек не утратил.

О значимости кошки для русских свидетельствует и художественная литература, где образ этого животного встречается достаточно часто. Можно привести в пример басни (Крылов «Кот и повар», Сумароков «Кот и мышь»), поэму Пушкина «Руслан и Людмила» (кот учёный), повесть Погорельского «Лафертовская маковница», повести Гоголя («Вечер накануне Ивана Купала», «Майская ночь, или Утопленница»), роман Булгакова «Мастер и Маргарита» (Бегемот), рассказы Виктории Токаревой «Кошка на дороге» и Пелевина «Ника», произведения других современных писателей [2].

В XXI веке образ кота/кошки не утрачивает своей популярности, остается важной частью современной русской культуры. В этом можно убедиться уже при беглом просмотре разнообразных страниц в интернете. На форумах, в социальных

сетях, на информационных порталах обнаруживаются многочисленные фотографии и рисунки котом и кошек, они используются в качестве графических представлений пользователей (аватарок), в рекламе – как способ продемонстрировать ту или иную эмоцию, соотнести предмет разговора с широко известной ситуацией. Помимо изображений, встречаются разные тексты (и короткие, и достаточно объемные, и прозаические, и стихотворные), в которых кот/кошка является главным (или одним из главных) действующих лиц.

Ставя перед собой задачу выявить основные смысловые составляющие образа кота/кошки в современном русском фольклоре, мы обращаемся к интернет-фольклору Рунета (тем произведениям современного фольклора, которые создаются в русскоязычном интернете и преимущественно там же функционируют). К такому фольклору мы относим всевозможные паремии (краткие образные художественные высказывания [3, с. 67]); мемы (визуальные сегменты электронной коммуникации, несущие какую-либо информацию [4]); байки (короткие истории из жизни, подразумевающие наличие большой доли вымысла [5]); авторские тексты (и прозаические, и стихотворные), авторство которых затенено и которые функционируют по принципу фольклорных произведений; приметы и суеверия; анекдоты (чаще относятся исследователями к постфольклору, однако активно встречаются в интернет-пространстве, поэтому могут рассматриваться как часть интернет-фольклора) и др. Особо оговорим, что такое выделение жанрового состава достаточно условно, поскольку интернет-фольклор отличается высокой изменчивостью и подвижностью жанровых форм.

Для анализа мы выбрали содержание трёх интернет-порталов: VLADMAMA.RU (1 млн 300 тыс. посетителей в день), DROM.RU (1 млн 800 тыс. посетителей в день), PIKABU.RU (950 тыс. посетителей в день), где активно общаются жители не только Дальнего Востока, но и других территорий России. У каждого ресурса имеется опция, позволяющая при помощи ключевых слов и их комбинаций обнаруживать необходимые сообщения. Первый портал (VLADMAMA.RU) является преимущественно женской площадкой для обмена информацией, второй (DROM.RU) посещают автомобилисты (среди них больше мужчин, чем женщин), третий портал – развлекательное сообщество (PIKABU.RU) объединяет молодых пользователей, там активнее функционируют всевозможные изображения, чей поиск по ключевым словам на двух предыдущих порталах осуществить не удалось. Изучался интернет-фольклор, бытующий в переписке пользователей трёх выбранных порталов в течение 6 месяцев (с апреля по начало октября 2016 г.).

Выявлению смысловых составляющих образа кота/кошки, характерных для современной картины мира русского человека, способствует сопоставление полученных результатов с теми семантическими доминантами образа, которые обнаруживаются при анализе произведений традиционного русского фольклора.

Фольклорный образ кота чрезвычайно разнообразен [6], он основывается на народных представлениях, связанных с повседневным опытом и наблюдениями за повадками реального животного, а также на комплексе архаических мифологических воззрений, с помощью которых данный опыт интерпретируется. В русском традиционном народном сознании кот/кошка воспринимался как животное, неразрыв-

но связанное с потусторонним миром, из чего вытекают как положительные, так и отрицательные характеристики данного зверька, обнаруживающиеся в фольклоре [7].

Кот/кошка являлся одной из персонификаций домового (по цвету животного определяли «масть» духа дома [8], из-за чего особенно ценились кошки-трёхцветки, они-то точно должны были понравиться покровителю крестьянского двора и семьи). Кот/кошка оказывался тесно связан с духами предков (не случайно местами, где зверек любил находиться, были печь и пороги, символизирующие в традиционной культуре точки пересечения мира людей и потустороннего), мог видеть их и общаться с ними. Выступал в качестве хранителя семьи и дома, отгонял зло и напасти. Вспомним, как в колыбельных изображается кот/кошка: вместе с птицами (символами душ предков) он качает колыбель, заботится о ребенке, защищает его. Также верили, что черная кошка оберегает дом от попадания молнии. Кот/кошка в русской культуре – символ достатка, богатства и благополучия, олицетворение уюта домашнего очага. Зверек был тесно связан с женским миром, с хозяйкой дома (видимо, еще и потому, что женщина в традиционной культуре стояла ближе к потустороннему миру, чем мужчина). Считалось, что убийство кошки/кота является тяжким грехом.

В то же время кот/кошка воспринимался и как ужасающее животное (чему, видимо, способствовал и внешний вид). Вспомним описание кота в загадках, где он соотносится с дьявольским началом: острые когти, глаза, горящие потусторонним огнем. В сказках кот мог выступать в качестве стража границ потустороннего мира (например, кот Баюн), прислужника Бабы Яги, который способен убить или покалечить человека. В кошек превращались ведьмы, а чёрная кошка, перебежавшая дорогу, символизировала неудачу. К тому же в фольклоре кот зачастую изображался как хитрец, лентяй и обжора, т. е. наделялся не самыми привлекательными чертами. Из кошки/кота ведьмы готовили разные вредоносные снадобья, а сам зверек порой зарывался под порог (верили, что такое жертвоприношение благотворно скажется на увеличении поголовья скота), во время грозы черных кошек выбрасывали на улицу, считалось, что они притягивают молнии.

Таким образом, восприятие кота/кошки, как и их изображение в традиционном русском фольклоре, амбивалентно: это животное постоянно путешествует между миром людей и миром потусторонним, может приносить богатство и благополучие, а может предвещать горе и неудачи, не умирает (представление о том, что у кошки/кота 9 жизней) и приносит в жертву, обманывает и защищает, обкрадывает и охраняет. Кот/кошка противопоставляется собаке, как мир дома противопоставляется миру двора (отчасти уже чужого пространства), а женское начало – мужскому. В образе кота/кошки в русской традиционной картине мира можно обнаружить черты такого универсального для многих культур героя, как трикстер.

Трикстер – особый тип персонажа, для которого характерно трюкачество, создание абсурдных и комических ситуаций, его образ противоречив, он то выигрывает, то проигрывает, творит то добро, то зло [9]. Отношение к трикстеру всегда неоднозначное, он выступает как олицетворение хаоса, как провокатор и разрушитель, однако его же поступки побуждают к действию, оборачиваются неожиданным благом, трикстер связан с идеей вечного обновления, возрождения и движения, т. е. с жизнью.

В русской традиционной культуре таким зооморфным трикстером является лиса. Но нам думается, что образ кота по своим особенностям, выделенным выше, также подходит под определение трикстера. Не случайно, в одной из сказок (СУС 103 *Кот и дикие животные* [10]) повествуется о союзе кота и лисы. Два животных, связанных с потусторонним миром, являющихся в той или иной степени воплощением трикстеров, похожи и одновременно противопоставлены друг другу. Кот, выгнанный из дома, создает семью среди диких животных, лиса признает его первенство. Кот оказывается своим и в обжитом пространстве, и среди диких зверей. Здесь мы можем наблюдать отражение в традиционном фольклоре представлений о том, что кот/кошка выполняет функцию медиатора, посредника между мирами, соединяя мир людей и мир духов, мир людей и мир животных, мир детей и мир взрослых.

В русскоязычном интернет-фольклоре амбивалентность образа кота/кошки, а также черты трикстера у данного персонажа сохраняются. Зверек продолжает отчетливо соотноситься и с миром людей, и с иным миром. Возможно, его принадлежность к иному миру подчеркивает и особое слово, которым кот/кошка начинает обозначаться (мы имеем в виду слово «котэ», принадлежащее к среднему роду, словно вырывающее кота/кошку из привычных координат мира людей и подчеркивающее близость к миру потустороннему, где все подобные координаты перемешаны или смещены). О смерти животного часто говорится, что оно «ушло по радуге» (возможно, здесь также отражается представление о коте/кошке как медиаторе, вечном путешественнике между мирами, хотя необходимо отметить, что подобная фраза обозначает смерть любого домашнего любимца, а не только кошки/кота). Представления о вечном путешествии кошек между мирами могут отражать те байки, в которых повествуется об умении кошек исчезать и внезапно возникать в самых необычных местах, о пропажах животных и их неожиданном возвращении. Существует даже достаточно популярная интернет-игра «найди кота», когда предлагается отыскать на фотографии хитро спрятавшееся животное.

В тестах современного фольклора сохраняется представление, что коты/кошки приносят в дом счастье. Оно выражается либо в пришедшем вместе со зверьком благополучии (животное подбирает семья, в байке подчеркивается, что денег нет совсем, но постепенно жизнь налаживается), либо в появлении детей (котенка заводит бездетная семейная пара, и в скором времени у них появляется ребёнок). Особенно ценятся трёхцветные кошки или бездомные животные, которые сами вышли к людям (выбрали себе хозяев) / неожиданно оказались на их пути, у двери их дома. Сохраняется представление, что чёрная кошка выступает защитницей дома от всяких бед, а вот примета про кошку, перебежавшую дорогу, постепенно уходит. Над ней начинают посмеиваться: «Если в полнолуние черная кошка пустым ведром разобьет зеркало – это плохо. Все остальное – к удаче, здоровью и деньгам». Современные русские люди верят, что кошки лечат своих хозяев, способны забирать их болезни на себя (часто ситуация, когда кот/кошка умирает от тяжелой болезни, интерпретируется как отведение беды от семьи целиком или от какого-либо ее члена). Активно бытуют рассказы о неуязвимости кошек, сохраняет актуальность поверье о наличии

у этого животного 9 жизней, о его способности выживать даже в самых безвыходных ситуациях.

В байках часто повествуется, что кот кошка умеет предупреждать о беде, видеть потусторонние силы (иногда еще упоминается домовый), вступать с ними в диалог, прогонять тех из них, кто пытается навредить людям. В современном фольклоре проводится параллель между кошкой и собакой, признаком хорошего кота / хорошей кошки становится ум, способность следовать везде за хозяином, умение охранять дом от воров (байки о котах, победивших грабителей). Также говорится о тесной связи кота с домом и его территорией: животное упорно возвращается на то место, которое считает своим, даже если ради этого ему придется преодолевать гигантские расстояния. Но отчётливее в современном фольклоре все-таки выражена параллель кота/кошки и человека: в анекдотах, мемах, забавных видео изображается, как вместо человека кот/кошка справляется с домашними делами (моет пол, чинит унитаз, готовит, смотрит телевизор, программирует или использует на компьютере необычные сочетания клавиш), в байках утверждается, что кот/кошка все понимает и не умеет только говорить, что зверек спит как человек, ему нужны подушка и одеяло; что кот/кошка охраняет сон детей. В современном фольклоре подчеркивается, что кот/кошка нуждается в ласке и заботе. Этот зверек веселит людей, помогает им расслабиться, заставляет почувствовать вкус к жизни. Не случайно, широко распространено высказывание «Без кота жизнь не та». Кроме того, кот/кошка в современном обществе достраивает модель семьи, восполняя её недостающие звенья. Зверек может выполнять функцию ребенка (многие бездетные семьи забирают себе приبلудившегося котенка) либо создавать семью для одинокого человека: «Семейное положение – есть котик». В последнем случае чаще всего наблюдается 2 модели достраивания семьи: нелюдимый мужчина (связывается преимущественно с профессией программиста), умеющий заботиться только о себе и о кошке (котэ программиста), либо «сильная независимая женщина», которая лишена личной жизни и поэтому заводит себе кота/кошку, чтобы рядом была родственная душа.

Современный интернет-фольклор сохраняет народные представления о коте/кошке как о персонализации хаоса. Это животное связано с ночным временем, оно любит бродить после заката, будить людей и не давать им спать, играть с ценными вещами, прятать их или портить, грызть провода, опрокидывать цветы и т. д. Не случайно кота/кошку называют «скот/скотина», «козел/коза», «вражеский агент». Иногда кошку сравнивают с обезьяной за привычку повторять все за людьми, за стремление вскарабкаться повыше и за неуемное любопытство. Некоторые пользователи делятся байками о поразительной глупости котов / кошек и об их феноменальной живучести. Или об эгоизме этого животного, о его подчёркнутом дистанцировании от человека. Также встречаются рассказы о том, как зверек, обезумев или просто из вредности, нанес человеку серьезные раны (вплоть до обращения в больницу). Не остается без внимания современного фольклора и прожорливость котов/кошек, их склонность к воровству продуктов. Что интересно, даже перечисленные негативные характеристики редко (пожалуй, только кроме случаев членовредительства) воспринимаются людьми однозначно плохо, чаще всего

они рассматриваются как неизбежное и необходимое зло, вызывают усмешку, а не осуждение.

Таким образом, мы наблюдаем, что в современном русском интернет-фольклоре образ кота/кошки характеризуется широким распространением, он сохраняет как положительные, так и отрицательные характеристики, соотносимые с теми, которые обнаруживаются в фольклоре традиционном. Однако негативных черт становится гораздо меньше, поэтому можно говорить о том, что в современной картине мира кот гораздо слабее соотносится с таким типом, как трикстер, зато все прочнее – с образом хранителя дома, духа дома и семьи. В современной русской культуре уже гораздо меньше говорится о домовом – хранителе дома, люди редко обращаются к нему (как правило, в случаях, если начинает что-то дома не ладиться, или происходит череда странных событий/поломок/пропаж). Зато кот/кошка берет на себя его роль, чем, возможно, и объясняются большая значимость и широкое распространение образа данного животного в современной русской культуре и фольклоре Рунета. Этот зверек всегда чуть в стороне и всегда рядом, он хозяин дома, помогает и защищает, своими не всегда хорошими поступками подталкивает человека к новым свершениям, достраивает, цементирует семью, чья структура в современности является очень хрупкой и неустойчивой. И хотя подобное достраивание животным модели семьи (кот/кошка восполняет наличие или младшего, или старшего поколения) свидетельствует в том числе и о серьезном кризисе семейных отношений, переживаемом современным обществом, можно говорить о сохранении у русского человека потребности в семье, о важной роли в его картине мира семейных ценностей. Кроме того, сделанные наблюдения подтверждают наличие в восприятии окружающего мира человеком XXI века элементов архаических представлений и веры в существование сверхъестественных сил.

1. Карпов В. Кошка на Руси. URL: <http://www.outdoors.ru/book/namore/alm1987/1987-32.php> (дата обращения: 01.09.2016).

2. Жиндеева Е. А., Щанкина Ю. И. Ассоциативно-эмотивное представление образа кота в творчестве Н. Рузанкиной: традиции и новаторство // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. № 2–4. Т. 16. С. 931–937.

3. Кацюба Л. В. Определение паремии (лингвистический аспект дефиниции) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистическая. 2013. № 1. Т. 10. С. 65–67.

4. Часовский Н. В. Интернет-мем как особый жанр коммуникации // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2015. № 2 (61). С. 124–125.

5. Лутовинова О. В. Байка в виртуальном фольклоре // Русский язык за рубежом. 2009. № 2. С. 79. URL: http://dropdoc.ru/doc/287090/bajka-v-virtual._nom-fol._klore (дата обращения: 01.09.2016).

6. Юдин А. В. Образ кота в украинских колыбельных песнях: этнолингвистическая реконструкция. URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/judin2.htm> (дата обращения: 09.09.2016).

7. Гура А. В. Кошка, кот // Славянские древности. Этнолингвистический словарь / под ред. Н. И. Толстого. М.: Ин-т славяноведения РАН, 1999. Т. 2. С. 637–640.

8. Левкиевская Е. Е. Домовой // Славянские древности. Этнолингвистический словарь / под ред. Н. И. Толстого. М.: Ин-т славяноведения РАН, 1999. Т. 2. С. 120–124.

9. Березкин Ю. Е. Трикстер как серия эпизодов. URL: https://eu.spb.ru/images/et_dep/sborniki/trudy2/ethn_165.pdf (дата обращения: 30.08.2016).

10. Сравнительный указатель сюжетов. Восточнославянская сказка. Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1979. URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/sus/> (дата обращения: 30.08.2016).

© Киселёва М. С., 2017

УДК 070

*Е. С. Радионцева
E. S. Radiontseva*

РЕГИОНАЛЬНАЯ ПЕЧАТЬ: АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ*

В статье излагаются результаты исследования, связанного с изучением методологической базы научных трудов, посвященных региональной печати.

Ключевые слова: средства массовой информации, региональная печать, методология.

REGIONAL PRINT MEDIA: ACTUAL RESEARCH DIRECTIONS*

The article presents the results of a research related to the study of the methodological basis of scientific works dedicated to the regional print media.

Keywords: mass media, regional print media, methodology.

Как известно, в вопросе изучения явлений и процессов определяющую роль играет методология. В любом исследовании – вне зависимости от изучаемой сферы деятель-

ности – она начинается с выбора, определения и формулировки цели. Считается, что методология позволяет концептуально изложить цель и содержание, обеспечивает

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Отделение гуманитарных и общественных наук), номер проекта: 17-04-00635/17-ОГОН.

* The research has been carried out with the financial support provided by RFBR (Department of Humanities and Social Sciences), project № 17-04-00635/17-OGON.

наиболее точный системный подход к интересующей исследователей проблематике.

В фокусе нашего внимания – методология исследований, объект изучения которых связан с региональной печатью. Не секрет, что сегодня распространено мнение, будто судьба периодической печати – особенно в ее региональном варианте – предрешена: она обречена на угасание. Однако печальное мнение общественности не подтверждается фактами.

Наряду с телевидением, интернетом и радио современная печатная пресса повсеместно остаётся важнейшим информационным и коммуникационным носителем, а в чрезвычайных ситуациях ещё и самым надёжным из них. Без неё сегодня немислим медиамикс любой страны, в том числе и России. Об этом на протяжении последних лет дружно заявляет коллектив исследователей Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям в своем ежегодном отраслевом докладе.

Из 79 786 наименований средств массовой информации, включённых в реестр Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) по состоянию на 17 апреля 2017 г., две трети составляют периодические печатные издания. Из них 37 % – журналы, 28 % – газеты и около 5 % – бюллетени, альманахи и прочие. Ещё 11 % – онлайн-СМИ, в значительной части представленные сайтами и другими цифровыми продуктами периодических печатных изданий.

В 2016 г. Роскомнадзор зарегистрировал 3 665 новых СМИ, в том числе 2149 периодических печатных издания – 1 199 журналов, 897 газет, 7 альманахов, 12 бюллетеней и 34 сборника [1, с. 7].

По данным ФГУП «Почта России», разовый подписной тираж периодических печатных изданий во втором полугодии 2016 г. равнялся 18,5 млн экз., а вместе с альтернативными каналами подписки составил порядка 21 млн экз. [1, с. 9].

Показатели развития печатной отрасли свидетельствуют: печать остается серьезным коммуникационным ресурсом, важным и значимым не только для своей потенциальной аудитории, но и для научного сообщества, исследующего тенденции развития общества.

Печатные СМИ исторически выступали основным гарантом информационной безопасности страны, выполняли социально значимую функцию за счет максимально полного и компетентного информирования граждан обо всех наиболее важных событиях и явлениях, происходящих в обществе, о позиции и действиях властей. Для многих граждан России, особенно проживающих в дальних регионах, печатные СМИ являются авторитетным источником новостей, аналитической и развлекательной информации, словом, главным источником информации.

Именно поэтому печатные СМИ часто появляются в фокусе внимания ученых, становятся объектом их научного интереса. Так, в настоящий момент в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU [2] – крупнейшем российском информационно-аналитическом портале в области науки, технологии, медицины и образования, содержащем рефераты и полные тексты более 26 млн научных статей и публикаций, по поисковому запросу «СМИ» выпадает 214 457 текстов, «региональные СМИ» – 72 140, «региональная печать» – 52 961.

Массив материалов не позволяет ознакомиться подробно с полным объемом информации. Наибольший интерес представляют авторефераты диссертаций: научный труд соискателей признан и одобрен научной общественностью. Более того, в работах начинающих исследователей представлен обзор научной литературы, позволяющий фиксировать методологические приоритеты, направленные на изучение региональной печати.

Сразу оговоримся, что в парадигме современной теории журналистики выделяются следующие основные направления изучения СМИ: исторический и историко-типологический подход; проблемно-тематический аспект; жанры СМИ и тенденции их развития; история и теория новейшей журналистики и новых медиа: методологические и междисциплинарные подходы к исследованию СМИ [3].

Обзор работ позволяет утверждать, что широкий пласт исследований связан с историческим и историко-типологическим подходами, которые представлены в целом ряду диссертаций. Это направление как основной объект анализа раскрывается практически в половине проанализированных авторефератов.

Цель исторического и историко-типологического подходов – выявить закономерности в развитии журналистики в исторической ретроспективе. Нет сомнений, что история журналистики – особенно в ее региональном аспекте – исследована крайне неравномерно. На восполнение пробела и направлены исследования этой группы. Совсем небольшая часть посвящена истории зарубежных изданий, большая связана с изучением истории отечественной региональной печати. В качестве примера – печать Владимирской, Костромской и Ярославской губерний 1917 г. исследована в работе Е. М. Морозова [4]. Небольшой исторический пласт региональной печати Нижнего Поволжья проанализирован в диссертации М. Л. Гаврилюка [5]. А. В. Малышев раскрывает специфику СМИ Юга России в годы Великой Отечественной войны на материалах региональной печати Дона, Кубани, Ставрополя [6].

Изучение печати с помощью исторического и историко-типологического подхода – то направление в методологии журналистики, которое прослеживается с момента появления первых исследований СМИ. Как видим, это направление актуально и сейчас: научное сообщество признает значимость и актуальность этих исследований. Регулярно с 2001 г., начала анализируемого периода, и по сей день интерес к этому направлению в методологии не ослабевает. При этом защищаются не только исследования кандидатского уровня, но и докторские работы. Так, докторское исследование Е. В. Ахмадулина [7] носит историко-типологический характер и посвящено исследованию печати легальных политических партий России начала XX века. Типология, современное состояние и перспективы развития местной периодической печати Польши в 1990-х гг. представлены в работе Мариан Геруля [8].

Как известно, история русской журналистики на протяжении столетий – с XVIII в. до середины XIX в. – изучалась вместе с литературой, литературоведение явилось базой для теоретического познания журналистики. Этот подход настолько прочно укоренился в сознании научной общественности, что и сейчас продолжает быть актуальным.

Новый виток придадут ему малоисследованные предметы изучения. Именно они, основанные на историческом и историко-типологическом подходах, позволяют фиксировать трендовое направление при анализе региональных СМИ.

Из 79 авторефератов, объединенных общей темой «региональная печать», всего 4 научных работы посвящено исследованиям жанровой специфики СМИ и тенденциям ее развития; это работы Н. И. Шапшай [9], Л. Б. Нагиатовой [10], В. И. Антоновой [11], М. С. Халиуллиной [12].

Более «популярным» методологическим направлением оказался историко-типологический и проблемно-тематический аспект. Он позволяет выявить актуальные общественные проблемы, понять, как отражает их периодическая печать.

Из проанализированных диссертационных исследований около четверти работ связано с проблемно-тематической областью. Условно их можно разграничить на 2 основных направления.

Одно из них ориентировано на анализ изданий – от их концепций до текстов, – сконцентрированных вокруг одной какой-либо сферы общественной жизни. Это может быть политика, экономика, культура или любой другой сегмент социальной практики. Как правило, сверхзадача такого рода исследований сводится не к выявлению каких-либо классификаций, хотя и такое встречается, а к описанию – в его проблемном аспекте – законов, механизмов функционирования, процессов. Пример такого исследования – кандидатская диссертация П. В. Баутиной. В работе рассматривается социальная журналистика как элемент публичного пространства, реконструируются социальные проблемы в федеральной и региональной печати. Особое внимание уделяется социальной журналистике малых городов на примере региональной газеты «Волжская правда» [13].

Второе направление в предметно-тематической области связано с исследованием определенной общественной сферы и позволяет воспроизвести более или менее целостную систему жизни социума. В таких работах фиксируются исторические предпосылки, представлена типология, оценивается специфика концептуальных особенностей СМИ, связанных с предметом изучения и т. п. Примером такого исследования может служить кандидатская диссертация И. Н. Федорова. В ней раскрываются вопросы развития законодательства о СМИ в России, прослеживается история реализации принципа «открытой гласности» и формирования российской парламентской журналистики [14].

Исследования проблемно-тематического характера позволяют сформировать представление об информационной или медийной повестке дня, обозначить круг приоритетных тем и понять, как освещает их печать регионов. Работы, выполненные в этом русле, не теряют свою актуальность, всегда востребованы и интересны.

К сожалению, такого нельзя сказать о другом, не менее интересном направлении, связанном с новейшей журналистикой и новыми медиа региональной печати. Несмотря на то что понятие «новые медиа» довольно активно употребляется исследователями и вошло в их научный обиход, при изучении региональной печати оно встречается лишь фрагментарно – в отдельных разделах или главах. Так, в работе А. А. Назарова рассматривается – в одной из

последних глав – вопрос о продвижении местных изданий через новые медиа [15].

Понятно, что тон в освоении интернет-пространства задают федеральные периодические издания, которые в настоящий момент находятся вне поля зрения исследователя. За гранью нашего анализа остались и самостоятельные онлайн-издания, не имеющие печатных аналогов. И все же уникальный опыт региональной печати, осваивающей интернет не только в качестве площадки для продвижения СМИ, но и как коммуникативный ресурс, представляется интересным, познавательным и, как видим, малоизученным.

Отдельным блоком стоят исследования региональной печати, основанные на междисциплинарных подходах. Формальным их признаком является код специальности, получаемый при защите диссертационной работы. Среди исследуемых работ, связанных с региональной печатью, встречаются следующие специальности: 07.00.02 (отечественная история), 08.00.05 (экономика и управление народным хозяйством), 23.00.02 (политические институты, этнополитическая конфликтология, национальные и политические процессы и технологии), 10.01.01 (русская литература), 24.00.01 (теория и история культуры). В подобных работах употребляется специальная терминологическая база – лексический аппарат науки, в рамках которой ведется исследование. Содержательной особенностью этих исследований можно считать специфику объекта изучения. В качестве примера упомянем работу Р. В. Чижова: автор показывает, что одним из условий формирования культурного сообщества является интенсивная культурная коммуникация, среди наиболее эффективных механизмов которой традиционно выделяются средства массовой информации [16].

Таким образом, можно констатировать, что методология исследований региональной печати носит разноплановый характер. Во многом он определяется приоритетами и интересами научных школ и исследователей. В целом же методологический арсенал современной науки о журналистике использует весь методологический ресурс, разработанный наукой о журналистике.

1. Российская периодическая печать. Состояние, тенденции и перспективы развития. – Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям. 2017. 150 с. URL: <http://www.fapmc.ru/rospechat/activities/reports/2017/pechat2.html> (дата обращения: 12.08.2017).

2. Научная электронная библиотека URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 12.08.2017).

3. Малышева Е. Г., Роголева О. С. Методология и методы медиаисследований : учеб. пособие. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2017. 132 с.

4. Морозов Е. М. Региональная периодическая печать политических партий России в 1917 году: по материалам Владимирской, Костромской и Ярославской губернии : дис. ... канд. ист. наук. Иваново, 2010. 230 с.

5. Гаврилюк И. Л. Развитие периодической печати в Нижнем Поволжье в 1920–1930-е гг. : дис. ... канд. ист. наук. Волгоград, 2008. 187 с.

6. Малышев А. В. Средства массовой информации Юга России в годы Великой Отечественной войны: на матери-

алах Дона, Кубани, Ставрополя : дис. ... канд. ист. наук. Ростов н/Д., 2001. 189 с.

7. Ахмадулин Е. В. Пресса легальных политических партий России начала XX в.: Историко-типологическое исследование : дис. ... д-ра филол. наук. Ростов н/Д., 2001. 224 с.

8. Геруля М. Местная периодическая печать Польши 1990-х гг.: Типология, современное состояние и перспективы развития : дис. ... д-ра филол. наук. Ростов н/Д., 2001. 392 с.

9. Шапшай Н. И. Новостные материалы в региональной печати: структурные и жанровые особенности: на публикациях газет Владимирской области : дис. ... канд. филол. наук. URL: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01003477461#?page=1> (дата обращения: 12.08.2017).

10. Нагиятова Л. Б. Функционально-типологические и жанровые особенности региональной печати постсоветского Казахстана: по материалам печати Кызылординской области : дис. ... канд. филол. наук. URL: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01005048170#?page=1> (дата обращения: 12.08.2017).

11. Антонова В. И. Трансформации типологической и жанровой систем в современной журналистике (по материалам печатных изданий Поволжского региона) : дис. ... канд. филол. наук. URL: <http://www.disscat.com/content/transformatiitipologicheskoi-i-zhanrovoi-sistem-v-sovremennoi-zhurnalistike-po-materialam-> (дата обращения: 12.08.2017).

12. Халиуллина М. С. Региональная детско-юношеская самодеятельная печать в условиях постсоветской трансформации: структурно-функциональные и жанрово-тематические характеристики (на примере периодики Оренбургской области) : дис. ... канд. филол. наук. URL: <http://www.dslib.net/zhurnalistika/regionalnaja-detsko-junosheskajasamodejatel'naja-pechat-v-uslovijah-postsovetskoj.html> (дата обращения: 12.08.2017).

13. Баутина П. В. Журналистика как средство конструирования социальных проблем: по материалам федеральной и региональной печати современной России : дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2009. 195 с.

14. Фёдоров И. Н. Парламентская журналистика как фактор формирования открытости представительной власти в России : дис. ... канд. полит. наук. М., 2009. 262 с.

15. Назаров А. А. Коммуникативные стратегии периодических печатных изданий на региональном информационном рынке : дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 231 с.

16. Чижов Р. В. Роль периодической печати в консолидации регионального культурного сообщества (На примере деятельности «Ярославских епархиальных ведомостей» 1860–1917 гг.) : дис. ... канд. культуролог. наук. М., 2006. 226 с.

© Радионцева Е. С., 2017

УДК 8. 1.7.5.1

Ю. А. Ростовцева
Ju. A. Rostovceva

УТОПИЯ В. А. ЛЕВШИНА «НОВЕЙШЕЕ ПУТЕШЕСТВИЕ, СОЧИНЕННОЕ В ГОРОДЕ БЕЛЕВЕ». МЕЖДУ ЕУТОПИЯ И УТОПИЯ

В статье идет речь об утопии XVIII века – «Новейшем путешествии, сочиненном в городе Белеве» В. А. Левшина. Произведение не переиздавалось полностью с XVIII века. В связи с этим в литературоведении сформировалась традиция рассматривать преимущественно первые части произведения, в которых описывалось идеальное устройство на Луне, тогда как части повести, посвященные земным странам, предавались забвению. Только американский славист С. Л. Бэр обратил внимание на заключительный фрагмент произведения, назвав его панегирической утопией. В действительности данное наблюдение можно оспорить. Последние части написаны под цензурным давлением, у Левшина не было стремления прославить екатерининскую Россию. В особенности это можно заметить по тем цитатам из «Большого наказа императрицы», которые приводит автор. Почти все из них описывают достигнутыми те цели «Наказа», которые были заявлены Екатериной ранее, но которым не суждено было осуществиться. Таким образом, вопреки представлению Бэра, Левшин стал автором сатирической утопии – дисномии, в которой российские законы изображены с отрицательной стороны.

Ключевые слова: утопия в XVIII веке, панегирическая утопия, дисномия, В. А. Левшин, Екатерина II, «Большой наказ императрицы».

UTOPIA OF V. A. LEVSHIN «THE NEWEST JOURNEY COMPOSED IN THE BELEV CITY ». BETWEEN EUTOPIA AND UTOPIA

The article deals with the utopia of the 18th century – «The Newest Journey, Composed in the Belev City» by V. A. Levshin. The work was not reprinted completely since the 18th century. In connection with this, in literary studies, a tradition to examine primarily the first parts of the work was formed, in which the ideal settlement on the Moon was described, while parts of the story devoted to terrestrial countries were abandoned. Only the American Slavic writer S. L. Baer drew attention to the final fragment of the work, calling it a panegyric utopia. In fact, this observation can be challenged. The last parts were written under censorship pressure, Levshin had no desire to glorify Catherine's Russia. In particular, this can be seen on the quotes from the «Great Mandate of the Empress», which the author cites. Almost all of them describe the goals of the «Mandate» that were declared by Catherine earlier, but which could not be realized. Thus, contrary to the representation of Baer, Levshin became the author of a satirical utopia – dysnomia. Utopia, in which Russian laws are depicted from the negative side.

Keywords: utopia in the XVIII century, panegyric utopia, dysnomia, V. A. Levshin, Catherine II, «Great Mandate of Empress».

В 1784 г. журналом «Собеседник любителей российского слова» была опубликована утопическая повесть В. А. Левшина «Новейшее путешествие, сочиненное в городе Белеве». У произведения непростая судьба. С конца XVIII века оно ни разу не переиздавалось полностью. В новейшей антологии В. М. Гуминского «Взгляд сквозь столетия. Русская фантастика XVIII и первой половины XIX вв.» текст представлен в сокращенном виде. Вероятно, по этой причине в современном литературоведении сложилась традиция рассматривать по преимуществу первые части сочинения, изображающие полет главного героя на Луну, в то время как финал и конец повести, описывающие земные страны, предавались забвению. Невнимание к последним частям «Путешествия» естественным образом отразилось на особенностях изучения его жанровой структуры. Текст нередко рассматривали как фантастическую повесть [1, с. 191] и еще чаще как масонскую утопию, в которой в аллегорической форме масон и деист Левшин выразил свои мировоззренческие идеалы [2]. Заключительные части «Новейшего путешествия», имеющие мало общего с масонской проблематикой, почти не исследовали ученые. По словам Бэра, единственного из исследователей русской утопии, кто обратил внимание на финальный фрагмент повести, описание екатерининской России можно назвать панегирической утопией («*rapeguric eutoria*») [3, р. 132]. Текст, действительно, имеет восторженную направленность: похвалы политическому устройству Р** расточает его гражданин, удивляется законам и порядкам страны пришелец, лунатист Квалбоко. Между тем это лишь поверхностный план произведения. В 1933 г. В. Б. Шкловский писал об искусственности заключительного фрагмента повести, называя его длинным и льстивым панегириком екатерининской России [4, с. 144]. Если учесть цензурные особенности «Собеседника», который был изданием Российской академии наук, учрежденной Екатериной, взгляд Шкловского можно назвать вполне убедительным. Еще в начале XX века, не основываясь, впрочем, на характере издания, смысловую разрозненность «Путешествия» отметил В. В. Сиповский. Исследователь указал на сюжетно-композиционную бессвязность текста: критикуя земное устройство в целом, автор завершает произведение прославлением российского государства. «Отдельные части не согласованы одна с другой; даже во взглядах автора не замечается никакой стройности: начав с беспощадной критики человеческой жизни, он завершает безмерным прославлением Екатерины и тех благоденствий, которыми осчастливила она Россию» [5, с. 90]. Наряду с некоторой неестественностью соединенных частей, автор оставил читателям и другие знаки, указывающие на его истинное отношение к изображаемому. Это особенности композиции, нестандартный финал. Но главное (что, по-видимому, осталось незамеченным Бэром) – сервильные похвалы российским законам, и прежде всего «Большому наказу императрицы» (1767).

Стоит отметить, что похвала екатерининскому законодательству изначально в замысел автора не входила. Единственный закон, на который автор обращал внимание читателя – закон лунатистов: любить бога как благодетеля, а ближнего как самого себя. Старец называет подобные нормы морали законом естественным, начертанным в душе

каждого лунатиста посредством совести, поэтому, в частности, отсутствует необходимость в создании письменного кодекса правил. Другая черта, отличающая государство селенитов – нарочитый агностицизм. По мнению Л. Геллера и М. Нике, отрицание «бесполезных наук» возведено лунатистами в ранг закона, преследующего всех любопытных, «стремящихся проникнуть в тайны природы» [6, с. 94]. Науки действительно отвергнуты селенитами, единственными пригодными занятиями избраны земледелие и скотоводство. Благодаря указанному образу жизни и естественному закону, инопланетным жителям удалось сохранить условия «золотого века». «Кажется, что златый век здесь господствует» (здесь и далее – по новой орфографии) [7, ч. XIII, с. 151], – приходит в голову главному герою по приближении к Луне. Норма морали селенитов изначально противопоставлена православному канону. Главный герой неоднократно подчеркивает, что блаженство инопланетных жителей зиждется не на правоте, а на естественном законе:

«...По сих пор еще не вижу я монахов и ратников...» [7, ч. XIII, с. 151];

«Завидное состояние! Кажется, одни радостные звуки свирелей провождаются к ушам моим... Но что ж такое! Я не вижу нигде молитвенных храмов: конечно, нет здесь правотверных?» [7, ч. XIII, с. 151].

Идейная основа описанного Левшиным «золотого века» самоочевидна. «Масонский Золотой век, – отмечает В. Сахаров, – оказывается не только позади, но и впереди, в послеисторическом будущем, где времени больше не будет, в вечном царстве света и всемирного братства, а «водители» масонской толпы стремятся повести «братьев» в новый рай на земле, в Золотой век справедливой богини Астреи» [8]. Примечательно, что «золотой век» описывается автором как идеал, который стараниями отцов семейств удалось сохранить на Луне и который был утрачен землянами. «Когда обитатели на земли еще не размножились; тишина возмущалась редко. Плоды земные избыточествовали. Всяк имел довольство, всяк занимал местечко, которое ему нравилось, и ссоры прекращаемы были родителями по врожденному желанию спокойствия в своем семействе. Не видно было кроме земледельцев и пастырей; работали, или веселились; и сие малое течение времени осталось у них в памяти под именем *златаго века* (курсив источника. – Ю. Р.)» [7, ч. XIV, с. 15–16]. Таким образом, автор отвергает христианскую историю человечества, заменяя времена «земного рая», Эдема периодом «золотого века». Землянами блаженное состояние было потеряно. Как следствие, любые самые совершенные законы области Р**, под которой подразумевается екатерининская Россия, уже вторичны и несовершенны по своей сути.

В заключительной части произведения автор расточает похвалы екатерининскому законодательству и, в частности, знаменитому «Наказу». Отметим, что с упомянутой выше характеристикой описания Р** как панегирической утопии сложно согласиться. Во-первых, последние части произведения написаны Левшиным по цензурным соображениям [4, с. 144]. Во-вторых, согласно авторской интенции, единственный идеальный закон – это естественный закон лунатистов. Известно, что ко времени выхода повести в свет неосуществимость многих положений «Наказа» стала для

современников неопровержимым фактом. В замечаниях на «Большой наказ», опубликованных спустя 5 лет после выхода в свет означенного закона, М. М. Щербатов писал: «...По издании сего наказа старались ли истребить пороки и ободрить добродетели? Поправились ли наши нравы? Не видно сего нимало... Из чего единого и должно заключить, что... следственно и надежда о поправлении нашего состояния через мудрые законы есть весьма подвержена сумнению» [9, с. 34]. Между тем в тексте немало цитат из екатерининского «Наказа». Впервые реминисценция из документа появляется в связи с темой преступности. Вступив в пределы государства Р**, лунатист Квалбоко удивляется отсутствию разбойников и спрашивает о причине одного из граждан страны. Житель ставит всему виной благоразумие правительницы, подкрепляя доводы отсылкой к известному закону. «К зависти человеческого рода, имеем мы на престол самую премудрость, которая усмотрела: что **Лучше предупредить преступления, нежели наказывать**» [7, ч. XIV, с. 46]. Дословная цитата из «Наказа», хотя и не закавычена автором, однако, невзирая на середину предложения, обозначена заглавной буквой. Этот панегирический прием сложно не отнести к примеру угодничества. Автор, несомненно, намеренно отсылал читателя к первоисточнику.

Используя прямую цитату из X главы екатерининского «Наказа», Левшин описывает реализованным тот законопроект, который приобрел себе славу утопии уже к 1770-м гг. – времени издания щербатовских «Замечаний» на «Большой наказ императрицы». Упоминание об отмене смертной казни в данном контексте вряд ли можно принять за похвалу в адрес правительствующей особы. Общеизвестно, что императрица не запретила высшую меру наказания, а лишь ограничила случаи ее применения. Так, согласно «Наказу», смертная казнь допускалась в момент государственной анархии или когда злая человеческая воля угрожала общественному спокойствию. На фоне царствования Елизаветы, крайне трудно соотносить годы правления «Северной Минервы» с мораторием на смертную казнь. Если «кроткая Елисавет» милует Миниха, Остермана и других врагов самодержавия, Екатерина, заручаясь Соборным Уложением 1649 г. и уставами Петра Великого, казнит Пугачева и сообщников. Вместе с тем смерть обвиняемых не была обусловлена только кругом политических дел. Размышляя о природе смертной казни в России, М. М. Щербатов указывал на такое повсеместное явление, как гибель обвиняемых во время причинения телесных наказаний: «Смертной казни, прямо названной, у нас нет, кроме открытого бунту... Протчие же убийцы у нас осуждаются быть биты кнутом по разным местам града, иногда без счету, даже до смерти, а иногда с счетом ударов, от трехсот и более, но все такое число, чтобы несчастный почти естественным образом снести без смерти сего наказания не мог. Таковых осужденных, однако, не считают, чтобы они были на смерть осуждены, вьют виновных и сие мучительное наказание возобновляют» [10, с. 67]. О том же, побывав в Российской империи Екатерины Второй, писал известный англичанин Уильямс Кокс. Повествуя о множестве смертельных исходов среди приговоренных к битью кнутом или сибирской ссылке, Кокс признавал мягкость русских уголовных законов иллюзией. «В сущности, – писал он в 1778 г., – не меньшее число

преступников подвергается смертной казни в России, чем в тех странах, где этот способ наказания принят законодательством» [11, с. 38]. В подобном контексте высказывание гражданина Р** об уничтожении смертной казни вряд ли могло быть воспринято читателем как панегирик в адрес монаршей власти, порождая, скорее, напротив, сатирические оттенки смысла.

Мастерски развивая тему реализации положений «Большого наказа императрицы» в контексте отмены смертной казни государыней Р**, Левшин приводит дословные цитаты сразу из двух глав екатерининского «Наказа»: «О наказаниях» и «О обряде криминального суда». В обоих случаях фрагменты юридического документа приводятся дословно и остаются как бы без художественного обрамления. При сравнении текста с 85 пунктом «Наказа» обличительная интенция Левшина становится очевидна: первую часть сложно-подчиненного предложения «искусство научает нас» заменена на грамматическую конструкцию «она познала».

«Новейшее путешествие...»

В. А. Левшина

«Она познала, что в тех странах, где кроткая наказания, сердца граждан оными столько жь поражаются, как в других жестокими» [7, ч. XIV, с. 46–47].

«Наказ» Екатерины Второй

«Искусство научает нас, что в тех странах, где кроткие наказания, сердце граждан оными столько же поражается, как в других жестокими» [12, с. 19]

Таким образом, возникает мотив утопичности пунктов закона: монархиня «познала» жестокость телесной кары за преступления, но претворила ли в жизнь свои идеи? Эта имплицитная критика получает свое продолжение в обширной цитате из X главы «Наказа», раскрывающей сущностную природу наказания. Закавычивая фрагмент из «Наказа», автор тем самым как бы отсылает читателя к тексту-оригиналу. Ср.:

«...намерение установленных наказаний есть не то, чтоб мучить тварь чувствами одаренную, но чтоб воспрепятствовать виноватому, чтоб он впредь не мог вредить; и чтоб отвратить сограждан от соделания подобных преступлений» [11, ч. XVI, с. 46].

«205. Намерение установленных наказаний не то, чтоб мучить тварь чувствами одаренную; они на тот конец предписаны, чтоб воспрепятствовать виноватому, дабы он вперед не мог вредить обществу, и чтоб отвратить сограждан от соделания подобных преступлений» [12, с. 59].

Приводя в отрывке о смертной казни пункты «Наказа» о телесных наказаниях, автор заостряет внимание на их дальнейшем воплощении. Как известно, на деле гуманность монарших законов имела далеко не всеохватный характер. Она относилась лишь к привилегированному классу, в то время как над простым народом, по замечанию историка русского права, «продолжали тяготеть свирепые телесные кары» [13, с. 41]. На фоне естественного закона лунатистов,

исключающего как пытки, так и смертную казнь, удивительный рассказ Квалбоко о гуманных законах страны Р** звучит как едкая ирония.

Есть в описании пришельца упоминание о другой реалии екатерининской России. Речь идет о некоем учреждении, в описании которого угадываются черты созданной по повелению монархини «Управы благочиния»:

«До сего учреждения было тут ужасное число дел тяжёбных, но которых не осталось в два года, хотя для решения собирали онья в полвека. Ныне онье редки: ибо обидчики опасаются нападать, воспринимая немедленную месть от законов. Благочиние наблюдаемо во всей стране сей совершенно...» [7, ч. XVI, с. 51].

«Управа» была учреждена в 1782 г., но местные ее отделения появлялись в городах отнюдь не сразу, это был длительный процесс. Поэтому ко времени издания «Новейшего путешествия» довольно сложно было говорить о совершенном и повсеместном благочинии в государстве. Вряд ли за два года могла быть решена и такая вековая российская проблема, как «ужасное число тяжёбных дел». На данном основании панегирик названному полицейско-административному органу выглядит довольно натянутым и сервильным.

Похвала екатерининским законам тогда только соответствует действительности, когда речь идет об установлениях, направленных на заботу об обездоленных и нищих. В «области света Р**» полностью отсутствуют нищие. Дело в особой системе принудительного труда и трудового приречения бедных. «Все увечные собираются в один дом, где об них пекутся как о чадах: а тунеядцы отправляются для работ и должны трудясь снискивать одежды и пищу» [7, ч. XVI, с. 51]. Еще в 1767 г. в «Дополнении к Большому Наказу» Екатерина обращается к вопросу о праздношатающихся бедняках и недужных нищих:

«Наконец нищие, а наипаче нищие больные привлекают попечение сего правления к себе, во-первых в том, чтоб заставить работать просящих милостыни, которые руками и ногами своими владеют, а притом чтобы дать надежное пропитание и лечение нищим немощным» [12, с. 150].

Эти заявления не остались пустой декларацией. К 1775 г. относится учреждение монархиней Приказа общественного призрения, в ведении которого находились тюрьмы, приюты для больных, больницы и богадельни. В том же году был издан «Именной указ, данный Московскому Обер-Полицей-местеру Об учреждении над ведомством тамошней полиции особой больницы, богадельни и работных домов» [14, с. 198–199]. Распоряжения, связанные с предупреждением нищеты, нашли свое отражение в «Уставе благочиния» (1782). И в целом историю благотворительности в России связывают с правлением императрицы Екатерины Второй.

В изображении идеального государства Р** немалая роль отведена законам. Прославление мудрой государыни, в которой угадываются черты Екатерины Второй, обилие цитат из «Большого наказа императрицы» – все это свидетельствует в пользу панегирического типа утопии. Между тем отнести заключительную часть «Новейшего путешествия» к эвномии (т. е. утопии, в которой прославляется действующее законодательство) довольно сложно. Сатирическая направленность цитат, восходящих к документу, находит подтверждение и в сюжетно-композиционных осо-

бенностях текста. Персонаж Квалбоко, как кажется, поражен гуманным правлением мудрой государыни и прославляет ее выше всех земнородных:

«Не можно мне выразить все те чувствования, с каковыми взирал я на деяния сея великия из смертных; она представлялась выше человека» [7, ч. XIV, с. 53].

Между тем в этой похвале видна имплицитная критика Екатерины-законодательницы. В 520 статье своего «Наказа» монархиня выражала намерение сделать российский народ самым справедливым и процветающим на земле. По прошествии лет, когда декларативность документа стала очевидностью, Левшин иронизирует над этим заявлением императрицы:

«В самом деле весьма трудно довести миллионы поданных на верх благоденствия, в каком нашел я их и оставил» [7, ч. XIV, с. 16].

Порядок изложения: увиденное в Р** – прославление государыни – возвращение на Луну – воспринимается как сатира на политическое устройство России второй половины XVIII века. Обличительный пафос финала усиливается благодаря композиционному анализу: если рассматривать панегирик екатерининскому правлению в контексте произведения как целого. В начале рассказа о своем путешествии селенит выносит суд всем жителям земли: «Я прошел все части населенные, видел просвещенных и диких; но различие между ими было маловажно; дикие производили то наглостью, что просвещенные совершают искусством». В конце же, пораженный увиденным, он оставляет Землю. Примечательно, что последним местом пребывания пришельца является государство Р**. Таким образом, политическое устройство данной «области земли» представляет собой образец хитрости и лукавства. Похвалы законодательным документам эпохи достигают обратной цели: в сравнении с уставами селенитов – они всего-навсего образец ухищрений человеческого ума. Едва ли мог подивиться им лунатист, общество которого вовсе не нуждается в написанных установлениях, одновременно опережая по своему научно-техническому развитию самые дерзновенные фантазии землян.

На фоне селенитских законов, не менее универсальных и «компактных», чем их летательные машины, при желании умещаемые в кармане одежды, – громоздкие положения екатерининского «Наказа» выглядят как насмешка. Приводя цитаты из тех пунктов закона, которые в 1780-е гг. можно было считать нереализованными, Левшин, несомненно, иронизирует. Так, отрывок, описывающий российское государство, вопреки выводам Бэра, трудно назвать панегирическим. Однако не может рассматриваться как критика попечение мудрой государыни Р** о нищих: Екатерина почитается родоначальницей благотворительной деятельности в России. Чего же добивался автор: вскрыть недостатки современной судебно-правовой системы или, напротив, прославить Екатерину-законодательницу?

Резюмируем. Главная интенция автора обнаруживает себя в особенностях композиции «Путешествия». Покидая на космическом корабле Р**, герой возвращается в лунный город с патриархально-общинным устройством и законами, более напоминающими религиозные постулаты. Таким образом, аллегорическое описание российской

действительности имеет в себе очевидные черты дисномии (dis – плохой, potos – закон). Описываются такие достижения екатерининского «Наказа», которых не существовало в действительности, но которые ранее были заявлены императрицей как государственная цель.

1. Артемьева Т. В. От славного прошлого к светлому будущему. Философия истории и утопия в России эпохи Просвещения. СПб.: Алетейя, 2005. 496 с.

2. Сахаров В. И. Массонство, литература и эзотерическая традиция в век Просвещения (вместо введения) // Массонство и русская литература XVIII – начала XIX вв. / под ред. д-ра филол. наук В. И. Сахарова. М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 3–29; Омелько Л. В. Массонские идеи в прозе В. А. Левшина 1780-х // Массонство и русская литература XVIII – начала XIX вв. / под ред. д-ра филол. наук В. И. Сахарова. М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 53 – 65.

3. Baehr S.L. The Paradise Myth in Eighteenth-Century Russia. Utopian Patterns in Early Secular Russian Literature and Culture. California: Stanford University Press, 1991. 308 p.

4. Шкловский В. Б. Чулков и Левшин. Л.: Изд-во писателей в Ленинграде, 1933. 264 с.

5. Сиповский В. В. Очерки из истории русского романа. Т. 1. Вып. 1 (XVIII-й век). СПб.: Тип. СПб. т-ва печ. и изд. дела «Труд», 1909. 717 с.

6. Геллер Л., Нике М. Утопия в России. СПб.: Гиперион, 2003. 312 с.

7. Левшин В. А. Новейшее путешествие, сочиненное в городе Белеве // Собеседник любителей русского сло-

ва, содержащий разные сочинения в стихах и в прозе некоторых Российских писателей. Ч. XIII–XVI. СПб.: Императорская Академия Наук, 1784.

8. Сахаров В. Царство Астреи. Миф о Золотом веке в русской массонской литературе XVIII столетия См.: архив Всеволода Сахарова <http://archvs.org/Astrea.htm> См. также: Соколовская Т. Массонские системы // Массонство в его прошлом и настоящем: в 2 т / под ред. С. П. Мельгунова и Н. П. Сидорова. М.: Изд. «Задруги» и К. Ф. Некрасова, 1915. Т. II.

9. Щербатов М. М. Неизданные сочинения. М.: Соц ЭКГИЗ. 1935. 215 с.

10. Щербатов М. М. Размышления о смертной казни // Чтения в императорском обществе истории и древностей российских при московском университете. Январь – Март. Кн. 1. М.: Унив. тип., 1860. С. 57–72.

11. Путешествие Уильямса Кокса // Русская старина. Т. XIX. Кн. V. 1877. С. 23–52.

12. Наказ императрицы Екатерины II, данный комиссии о сочинении проекта Нового Уложения / под ред. Н. Д. Чечулина. СПб.: Тип. Императорской Академии Наук 1907. 334 с.

13. Ступин М. История телесных наказаний в России от судебных до настоящего времени. Владикавказ: Тип. Терского Областного Правления, 1887. 146 с.

14. Полное собрание законов Российской империи. Т. XX. СПб.: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. 1000 с.

© Ростовцева Ю. А., 2017

УДК 82-343.5

С. М. Шумило
S. M. Shumilo

БОГОСЛУЖЕБНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ ИСТОЧНИК ЖИТИЙНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ О БОРИСЕ И ГЛЕБЕ

Сказание и Чтение о Борисе и Глебе, как и многие другие агиографические произведения древности, имеют в качестве литературного источника несколько богослужебных книг: Ирмологий, Триодь и Требник (текст Отпевания). Использование заимствований из этих книг может рассматриваться как некий древний литературный прием, похожий на приемы аллюзии и реминисценции в современной литературе. Богослужебные заимствования, часто встречающиеся в Житиях Бориса и Глеба, создают аллюзию на Страсти Христовы, и этот подтекст позволяет авторам проводить параллели между Святополком и Иудой, а также между святыми братьями и Христом. Заимствования из богослужебных текстов помогают агиографам создавать определенный подтекст их сочинений и наделяют житийные произведения особенной выразительностью.

Ключевые слова: Жития Бориса и Глеба, заимствование, богослужебная литература, литературный источник.

LITURGICAL TEXTS AS A LITERARY SOURCE OF LIVING LITERATURE ABOUT BORIS AND GLEB

Legend and Reading about Boris and Gleb, like many other hagiographic works of antiquity, have as a literary source several liturgical books: Irmology, Triod and Trebnik (the text of the funeral service). The use of borrowings from these books can be regarded as some ancient literary device, similar to the methods of allusion and reminiscence in contemporary literature. The liturgical borrowings, often found in the Lives of Boris and Gleb, create an allusion to the Passion of the Christ, and this subtext allows authors to draw parallels between Svyatopolk and Judas, as well as between holy brothers and Christ. Borrowings from liturgical texts help hagiographers create a certain subtext of their works and endow the living works with special expressiveness.

Keywords: Lives of Boris and Gleb, borrowing, liturgical literature, literary source.

Актуальность исследования православного богослужения с точки зрения его влияния на литературную традицию Древней Руси заключается в практически абсолютной неизученности богослужебных произведений как важного литературного источника средневековой агиографии и других жанров. В свое время статья Ф. Вигзелл [1], доказавшей, что, цитируя Библию, Епифаний Премудрый пользуется не какой-либо конкретной Библией, а исключительно теми ее отрывками, которые звучат во время богослужения, стала своеобразным прорывом в представлениях о характере средневекового цитирования. Но и Библия, и Псалтирь как литературные источники средневековых произведений изучены довольно глубоко, чего нельзя сказать о богослужебных произведениях. Аллюзии и реминисценции на богослужебные тексты, как и дословное их цитирование, не учитываются при публикации средневековых житий и проповедей, в отличие от цитирования библейских текстов. Это обедняет восприятие как древних произведений, так и средневековой картины мира в целом.

Для средневекового писателя литературой, которая читается наиболее часто, являются именно молитвенные тексты. Звучание храмовой или келейной молитвы – это, образно говоря, та атмосфера, в которой рождаются средневековые произведения, отсюда, из богослужебных текстов, книжник черпает художественные приемы, синтаксические конструкции, лексику и фразеологию.

Говоря о цитировании, мы должны понимать условность термина «цитата» применительно к древней литературе. Древний книжник не цитирует какие-либо тексты в прямом смысле слова, за редким исключением специальных указаний автора, а использует чужой текст как часть своего – отчасти приводит его дословно, отчасти вольно пересказывает, может заменять те или иные слова в нем, расширять его вводом какой-то своей амплификации. Это некий литературный прием, который обусловлен особенностями средневекового эстетического восприятия и мировоззрения и которой слишком давно ушел в прошлое литературы, чтобы мы могли обозначить его каким-то современным литературоведческим термином. Попробуем понять его эстетику и рассмотреть его на конкретном примере Борисо-Глебских агиографических текстов.

Занимаясь темой цитирования, мы заметили такую закономерность: из всех богослужебных книг древнерусские книжники чаще всего выбирают в качестве источника цитат три книги: Ирмологий, Триодь (в частности, тексты первой и последней недель Великого поста и Пасхи) и Требник, а именно службы Отпевания или Панихиды.

Ирмологий, очевидно, становится источником заимствований чаще всего по причине легкости запоминания ирмосов. Ирмологий является собранием тех коротких гимнов, употребление которых в тексте было связано для средневекового автора и читателя с некоторыми архетипическими ассоциациями.

Второй наиболее часто цитируемой книгой мы обозначили Триодь, а конкретнее – тексты первой недели Поста и Страстной Седмицы. Действительно, триодные богослужения очень отличаются и по содержательности, и по эстетическому оформлению от, скажем, Октоиха или Миней: Триодь намного глубже, поэтичнее и эмоциональнее, кроме того, именно в Триоде мы можем найти указания на нарушения

привычного круга дневных богослужений. Это делало Триодь одной из наиболее любимых богослужебных книг для авторов и читателей средневековой литературы. Кроме того, именно в богослужениях Страстной седмицы сосредоточено богословие Пасхи: все они рассказывают о величайшем сострадании Бога к людям и призваны вызывать ответное сострадание людей к Христу. Переживание событий Страстной седмицы, которое возможно именно благодаря системе страстных богослужений, – это своеобразный психологический и духовный центр православного мировосприятия, и, думается, именно поэтому тексты Страстных песнопений стали одним из излюбленных литературных источников у древнерусских авторов.

Третьим источником мы назвали Требник, вернее, заупокойные богослужения, помещенные в нем. Отпевание и панихида, с одной стороны, ассоциативно, текстологически и музыкально связаны с богослужением Страстной седмицы, потому популярность этого источника может быть истолкована с той же позиции, что и популярность Триоди. С другой стороны, символическая связь смерти любого человека с событиями распятия и воскресения особенно ярко должна была прослеживаться в произведениях, описывающих смерть праведника, который действительно уподобился Христу, а значит, унаследует и воскресение в жизнь вечную. Тексты отпевания и панихиды были тем единственным и часто повторяющимся словесным оформлением, а их распевы – музыкальным оформлением, которыми всегда сопровождалась смерть человека, потому и описание смерти по ассоциации связывалось с цитатами из панихиды и отпевания. Иными словами событие смерти воспринималось через призму заупокойных молитв, а они, в свою очередь, – через символическую связь со Страстной седмицей. Таким образом, талантливый книжник передавал читателям не только рассказ о смерти праведника, но и целый комплекс духовных переживаний и богослужебных ассоциаций-воспоминаний, призванных сформировать определенное отношение к описанному праведнику.

Итак, литературными источниками многих древних произведений чаще всего являются три названные нами книги: Ирмологий, Триодь и Требник. Цитирование богослужебных текстов, помещенных в них, связано с особенностями древнерусского христианского мировосприятия различных событий через призму богослужебного годового круга. Не менее тесным образом цитирование богослужений сопрягается с проблемой уподобления, актуальной для средневековой литературы. Уподобление Христу или святым – один из самых распространенных приемов средневековой литературы. Он достаточно подробно рассмотрен в работах О. В. Панченко и Т. Р. Руди [2; 3]. Уподобление святому проводится не только на уровне ассоциативном, невербальном, но и на текстуальном, вербальном, если пользоваться терминологией О. В. Панченко. Проводится оно и на уровне заимствований: богослужебные тексты, цитируемые в разных житийных произведениях, также подчеркивают цепочку уподоблений: от святого – в службе отпевания, от нее – к службе Страстной седмицы, т. е. к Христу.

Рассмотрим примеры цитирования и заимствования в житиях Бориса и Глеба. Начнем со Сказания.

Традиционный мотив в агиографической литературе, связанный с заимствованиями из триоди, – смерть одного из

героев. В Сказании описывается три смерти: Владимира, Бориса и Глеба, все они описаны с использованием тех или иных элементов страстного богослужения, а также связанного с темой страдания и тайной вечера третьего часа. Сравним.

Съказание, и страсть, и похвала святоую мученикоу Бориса и Глѣба [4, с. 286–312]	Богослужбные, евангельские тексты
1. Увѣты мнѣ, свѣте очию моею, сиание и заре лица моего... Увѣты мнѣ, отъче и господине мой, к комоу привегноу... Увѣты мнѣ, оувѣты мнѣ, како занде свѣте мой ... како провоненъ еси? [4, с. 290]	Увѣты мнѣ, оувѣты мнѣ, сладчашии Иисоусѣ! ... [6, л. 58 б.]. Како погревоу Тѣа, Боже мой? ... [6, л. 58 б.]
2. Къде боиухъ житиѣ и слава мира сего, и багрянница, и бриачины, сребро и золото... [4, с. 290]	Гдѣ есть мирскоепристрастїе; гдѣ есть временныхъ мечтанїе: гдѣ есть золото и сребро... [7, л. 168 б.]
3. Да аще бы ми врагъ поносилъ, претерпѣлъ оубо быхъ, аще бы ненавида мене вельречевалъ, оукрылъ быхъ сѣа... [4, с. 296]	Да аще бы врагъ поносилъ ми, претръпѣлъ бымъ оубо, и аще бы ненавида ми на мѣ велерѣчевалъ, оукрылъ бымъ сѣа отъ него [8, л. 88–88 б.]
4. Братие, пристуопивше, скончанте слоужбоу вашоу... [4, с. 296]	Глагола емоу Иисоусъ еже твориши, сотвори скоро [Ин. 13:27]
5. Тоу абие вѣниде в сьрдыце его сотона... [4, с. 298]	И по хлѣбе тогда вниде вонь сатана... [Ин. 13:27–28]
6. Увѣты мнѣ, оувѣты мнѣ! Слыши, небо, и вѣноуши, земле! [4, с. 302]	Вонми, небо, и възглаголю и да слышитъ земля глаголы оустъ моихъ... [9, л. 9]
7. То оуже, сътворивъше, пристуопаше, сътворите, на не же послани есте! [4, с. 302]	Глагола емоу Иисоусъ еже твориши, сотвори скоро [Ин. 13:27–28]
8. Вама бо дана бысть благодать да молита за ны [4, с. 310]	Тебѣ бо дадеся благодать молитисѣа за ны [8, л. 140–140 б.]

Восклицание «Увѣты мнѣ!», как и возглас «Како провоненъ еси?», на наш взгляд, является аллюзией к одной из центральных страстных стихир «Тебѣ, одеющагосѣа свѣтомъ, яко ризю...». Стихир исполняется в Страстную Пятницу – самый скорбный день в богослужбном году. Древние нотные рукописи фиксируют постановку певческого знака *фиты* на фразе «Увѣты мнѣ!» (см., например, руко-

пись РГБ, собр. ТСП, Ф. 304. I. № 447, л. 258 б.). В этой рукописи на указанную фразу приходится даже два знака фиты, причем автор напева этой стихир в данном рукописи предлагает всего две фиты для нее – именно на фразе, которая нас интересует. Такая расстановка певческих знаков делает это восклицание выражением крайней печали, наиболее ярким в стихире и хорошо запоминающимся. Практически во всех древнерусских описаниях смерти встречаются рядом две фразы «Увѣты мнѣ!» и «Како Тѣа (погревоу, вослою, обвию...)?» как выражение печали от потери кого-либо. Так, именно с помощью них описывает снятие тела Христова с Креста Кирилл Туровский, их использует Григорий Цамблак, оплакивая митрополита Киприана и т. д. Вне этого контекста указанное совпадение можно расценить как случайное, но в контексте общего уподобления святых братьев Христу оно прочитывается как аллюзия на страстную стихир. Кроме того, тот же отрывок перекликается с икосом канона, читаемого на повечерии Страстной Пятницы: плач Бориса по отцу уподоблен плачу Богородицы над Христом. Страстная тема в Сказании, таким образом, начинается еще со смерти Владимира и незаметно переходит на тему мученичества святых братьев.

Размышляя о судьбе всех живых (отрывок 2), Борис словами из чина отпевания как бы заранее отпевает себя: автор делает акцент на мотивах предчувствия смерти и невинной жертвы, которые уже введены при помощи указанных заимствований.

Цитаты 3, 4, 5, 7 – это аллюзии на страстные Евангелия или тему страстей Христовых. Отрывок 3 – это стих из Псалтири, который читается на 6-м часе и посвящен теме измены ближнему. На часах подразумевается предательство Христа Иудой, а в Сказании, соответственно, Бориса – Святополком. Тема Тайной вечера и Распятия вводится этой небольшой цитатой и затем поддерживается рядом других аллюзий. Отрывки 4 и 7 проводят тему уподобления Святополка Иуде, поскольку являются реминисценцией к евангельским словам, обращенным к Иуде. Отрывок 5 еще больше подчеркивает эту связь, снова обращая читателя к словам Евангелия, буквально до следующего его стихотворения, повествующего об Иуде. Характерно, что автор Сказания, обращаясь к Новому Завету, чаще всего цитирует Евангелие от Иоанна – именно то, которое читается первым на утрени Страстной Пятницы.

Отрывок 6 – цитата из Второзакония и одновременно – из ирмоса второй песни канона, которая исполняется только в Великий Пост, на первой неделе, поскольку является наиболее печальной песней – песней гнева Божьего на глухоту человеческих сердец. Она вводит в богослужбный круг тему грусти и страха Божьего. В тексте Сказания это заимствование подчеркивает абсолютную черствость сердца Святополка и отчаяние святых братьев, которые пытались смягчить его своим смирением.

Отрывок 8. Автор обращается к святым братьям словами, заимствованными из одной молитвы Великого повечерия. Великое повечерие – достаточно редкая служба в богослужбном круге, она исполняется в дни первой недели Великого Поста и перед некоторыми большими праздниками, такими как Рождество и Крещение. Заимствования из этой службы очередной раз подчеркивают тему уподобления Христу и напоминают читателю о днях Великого Поста.

Рассмотрим другое произведение исследуемого цикла – Чтение о Борисе и Глебе, автором которого называют Нестора Летописца.

Чтение о житии и о погублении Блаженуюю страсототерпцю Бориса и Глѣба [5, с. 356–399]	Богослужбные тексты
1. И держимъна свободи доуша, и глагола имъ: «Идѣта в Рай». Они же, радующеся, идоша, хвалаще Бога [5, с. 358]	Бесмысленое Твое милосръдїе, иже адовыми оузами съдержими зряще, к свѣтоу идиахоу Христе, веселыми ногами, Пасхоу хвалащевѣчноую [6, л. 102]
2. Ты и нынѣ покои доушо раба Твоего, отца моего Василиа, со всеми праведными, съ Авраамомъ, Исакомъ, Ийковомъ, яко Ты еси покои, воскресение оуповающим на Тя, и Тебе славою всылаемъ въ вѣкъ [5, с. 368]	...яко Ты еси воскресенїе и животъ, и покои оупошаго раба Твоего... [7, л. 168]
3. Нѣ оуне есть мнѣ одиному оумрети, нежели толикоу доушь... [5, с. 370]. Унаше бо святыи единъ за вса оумрети... [5, с. 374]	Уне есть намъ, да единъ человекъ оумретъ за люди, а не весь языкъ погибнетъ [Ин. 11:49]

Чтение имеет большое вступление, составленное из общих размышлений о судьбе мира и Евангельской истории.

Тема сошествия в ад и изведения из него праведников, показанная в отрывке 1 – это мотив Великой Субботы (в этот день вспоминается сошествие Христа в ад) и реминисценция к пасхальному канону. Можно рассматривать отрывок и как реминисценцию к апокрифу о сошествии во ад Иоанна Крестителя, но известно, что и апокриф, и служба Великой Субботы, и, частично, служба Пасхи имеют общий литературный источник – апокрифическое Евангелие от Никодима. Осмелимся предположить, что из всех перечисленных текстов больше всего на слуху у автора и читателя именно богослужебный, а особенно – канон Пасхи, который многократно повторяется в триодном цикле служб. Без сомнения, благочестивый писатель и читатель средневековья знал этот канон наизусть и легко улавливал реминисценции к нему.

Отрывок 2 – цитата из чина Панихиды, которая встречается и в других заупокойных молитвах и призвана подчеркнуть тему скорби и смерти.

Отрывок 3 предлагает видоизмененную цитату из страстного Евангелия от Иоанна, в котором говорится о смерти Христа.

Итак, главная тема, которой подчинена мозаика заимствований и реминисценций в Борисоглебском агиографическом цикле, – уподобление святых мучеников Бориса и Глеба Христу, а Святополка – Иуде. Знаменательно, что в тексте Святополк также многократно сравнивается с Каином. Таким образом, автор выстраивает две цепочки уподоблений, достаточно традиционных для христианской экзегетики. Первая цепочка: Авель – Христос – современный автору святой. Вторая цепочка: Каин – Иуда – современный автору предатель или убийца. Заимствования из Триоди обращают внимание читателя не только на Страстную седмицу, но и на другие дни Великого поста, что усиливает идею сострадания и покаяния в тексте.

Проблема уподобления сама по себе также может рассматриваться в контексте согласования житийных текстов с богослужбными, поскольку православное богослужение построено именно на принципе уподобления. Все богослужбные тексты имеют между собой определенное сходство, иногда явное, иногда едва уловимое. Тонкость эстетического восприятия позволила древнему человеку, творцу божественных служб, создать несколько уровней подобия в богослужбных песнопениях.

Принцип уподобления действует и в агиографических текстах, в нашем случае – в Сказании и Чтении о Борисе и Глебе. Цитаты и заимствования наследуют богослужебный принцип подобия, и святость мучеников, таким образом, воспринимается в контексте всепроникающего символического уподобления святых – Богу.

1. Вигзелл Ф. Цитаты из книг священного писания и сочинения Епифания Премудрого // Труды отдела древнерусской литературы. Л. : Наука, 1971. Т. 26. С. 232–243.

2. Панченко О. В. Поэтика уподоблений (к вопросу о «типологическом» методе в агиографии, эпидейктике и гимнографии) // Труды отдела древнерусской литературы. СПб. : Наука, 2003. Т. 54. С. 491–534.

3. Руди Т. Р. Топика русских житий (вопросы типологии) // Русская агиография. СПб. : Изд-во «Дмитрий Буланин», 2005. Вып. 1. С. 59–101.

4. Сказание и страсть и похвала мученикам святым Борису и Глебу // Святые князья-мученики Борис и Глеб: исследование и тексты / исслед. и подгот. текстов Н. И. Милютенко. СПб. : Изд-во Олега Абышко, 2006. С. 287–318.

5. Чтение о житии и погублении блаженных страсототерпцев Бориса и Глеба // Святые князья-мученики Борис и Глеб: исследование и тексты / исслед. и подгот. текстов Н. И. Милютенко. СПб. : Изд-во Олега Абышко, 2006. С. 357–403.

6. Триодъ цветная, рукопись: РГБ, собр. ТСП. Ф. 304. I, № 399.

7. Требник. Киев, 1658: РГБ, Музей книги, Ф. IV: Старопечатные издания, № 397.

8. Часослов. Киев, 1617: РГБ, Музей книги, Ф. IV: Старопечатные издания, № 71.

9. Ирмологий, 1657: РГБ, Музей книги, Ф. V: Старопечатные издания, № 363.

ОСОБЕННОСТИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ АГИТАЦИОННЫХ ТЕКСТОВ В СМИ (на примере избирательной кампании 2016 г.)

В статье рассматривается проблема использования средствами массовой информации новых технологий коммуникации (официальный сайт редакции, социальные медиа) для распространения агитационных материалов в предвыборный период. На основе качественного социологического исследования выявляются тенденции и закономерности, направленные на объяснения выбора СМИ тех или иных цифровых каналов.

Ключевые слова: средства массовой информации, пресса, радио, телевидение, агитационные материалы, предвыборный период, интернет, новые технологии коммуникации.

Конец двадцатого столетия ознаменовался широким распространением новых технологий коммуникации (прежде всего – интернета), оказывающих влияние на различные сферы жизненного уклада. Исключением не стали средства массовой информации, которые были подведены к рубежу, предполагающему основательные институциональные изменения в СМИ [1; 2; 3]. Трансформации в СМИ, связанные с появлением внутри редакций новых отделов (digital-отдел, smm-отдел и пр.), апробированием новых способов подготовки и доставки контента поставили вопрос о перераспределении их места и роли в системе общественно-политических отношений [4; 5; 6]. Данная проблематика особенно актуальна, учитывая значимость СМИ в построении коммуникативных отношений между властью и обществом, от которых впоследствии зависит развитие многих аспектов социально-политической действительности [7; 8].

Немаловажное значение имеет вовлечение в СМИ новых технологий коммуникации для создания, обработки и распространения информации. В особенности этот процесс является важным в предвыборный период, который требует активного участия в избирательных кампаниях СМИ как легального инструмента воздействия на общественное мнение. В предвыборный период актуализируется такое понятие, как агитация, которая представляет собой призыв проголосовать за список кандидатов или против него либо за кандидата (кандидатов) или против него (них); выражение предпочтения политической партии, кандидату (каким-либо кандидатам) и др. [9]. К предвыборной агитации могут быть отнесены материалы, исключаящие явный политический контекст. Использование технологий скрытой рекламы или связей с общественностью позволяет осуществлять латентное формирование положительного или отрицательного отношения к кандидату и/или политической партии (в качестве хрестоматийного примера следует привести участие кандидата в культурно-массовых

PECULIARITIES OF THE DISTRIBUTION OF THE AGITATION TEXTS IN THE MEDIA (on the example of the 2016 election campaign)

The article deals with the problem of using new communication technologies by the media (the official website of the editorial board, social media) for the dissemination of campaign materials during the pre-election period. On the basis of qualitative sociological research, tendencies and patterns are revealed, aimed at explaining the choice of media of certain digital channels.

Keywords: mass media, press, radio, television, agitation materials, pre-election period, Internet, new communication technologies.

мероприятиях, в которых не содержится открытых призывов проголосовать за него на предстоящих выборах). Период агитации начинается со дня выдвижения политической партией федерального списка кандидатов и заканчивается в ноль часов за сутки до дня голосования. В средствах массовой информации период агитации начинается за 28 дней до дня голосования. Различают следующие способы предвыборной агитации: в периодических печатных изданиях, на каналах телерадиовещания, проведение агитационных публичных мероприятий, выпуск и распространение агитационных материалов.

Анализ активности СМИ в предвыборный период поможет дать корректную оценку объему транслируемых редакциями политически значимых сообщений посредством новых технологий коммуникации (официальный сайт, социальные медиа). Для изучения данного вопроса автор привлек первоначальные эмпирические данные об актуальной практике – участии СМИ города Екатеринбурга в избирательных кампаниях (август-сентябрь 2016 г.), включая выборы депутатов в Законодательное Собрание Свердловской области, выборы в Государственную Думу по одномандатным округам. Критическому осмыслению подлежала проблема использования СМИ цифровых каналов (официальный сайт, социальные медиа) для распространения материалов предвыборной агитации. В частности, интересовал вопрос востребованности данных каналов в предвыборный период и перспектив их использования для распространения агитационных материалов. К анализу привлекались материалы предвыборной агитации в таких формах, как дебаты, дискуссии, круглые столы, пресс-конференции, интервью, выступления

* Социальные сети («ВКонтакте», «Facebook», «Одноклассики»), блоги («Twitter», «Livejournal», «Blogger» и др.), фото- и видео-сервисы («YouTube», «Instagram» и др.), мессенджеры («Telegram», «What's up», «Viber»).

кандидатов. Всего в рамках глубинного интервью было опрошено девять респондентов: два сотрудника печатных изданий, три сотрудника радиостанции, четыре сотрудника телекомпаний (интервью проводилось анонимно). В рамках социологического исследования была поставлена следующая гипотеза: интернет повлиял на функционирование СМИ в системе политической коммуникации, следствием чего стала апробация СМИ новых технологий коммуникации (официальные сайты, социальные сети и другие веб-сервисы) для распространения агитационных материалов. Проанализируем ответы специалистов, объединив их в соответствующие группы.

Первая группа представлена двумя государственными газетами общественно-политической направленности – респондент (1), респондент (2).

По словам респондента (1), их редакция предоставляла площади в газете для публикации предвыборных агитационных материалов. В значительно меньших объемах агитационные материалы были размещены на официальном сайте издания. По итогам качественного исследования опубликованных на официальном сайте СМИ агитационных материалов было выявлено, что в предвыборный период на интернет-ресурсе появилось несколько материалов. Самыми востребованными формами оказались: пресс-конференции, интервью, а также материалы, которые изложены в форме призыва голосовать за политическую партию, или в форме сведений о политической партии. Кроме того, на сайте газеты был опубликован один материал от избирательного комитета Свердловской области в рамках бесплатной печатной площади с указанием ссылок на ст. 59 Федерального закона от 22 февраля 2014 г. № 20-ФЗ «О выборах депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации» [9] и ст. 60 Закона Свердловской области от 29 апреля 2003 г. № 10-ОЗ «Избирательный кодекс Свердловской области» [10]. Социальные медиа не использовались для публикации агитационных материалов.

Представитель другой государственной газеты – респондент (2) – отметил, что в предвыборный период агитационные материалы были размещены как на печатном носителе, так и на официальном сайте издания. В газете публиковались агитационные материалы в следующих формах: дискуссии, пресс-конференции, интервью и др. На официальном сайте издания распространялись агитационные материалы преимущественно информационной направленности (коррекция списков избирательных участков, адреса избирательных участков в различных районах Екатеринбурга), а также материалы, в которых неявно выражена популяризация кандидатов в депутаты Государственной Думы. Социальные медиа не использовались для публикации агитационных материалов.

Вторая группа включает три негосударственные радиостанции: две музыкально-информационные радиостанции (респондент (3), респондент (4)) и одну информационно-разговорную радиостанцию (респондент (5)).

В случае с первой радиостанцией каналы (радио-эфир, официальный сайт, социальные медиа) не были использованы для распространения агитационных материалов. Респондент (3) подчеркнул, что политическая сфера в про-

граммах затрагивалась ведущими очень редко, а отношение к ней носило, скорее, обывательский характер.

Другой респондент (4) заявил, что в соответствии с настоящим законодательством их радиостанция предоставляла эфирное время для размещения ограниченных по времени предвыборных агитационных материалов на платных условиях (ролики, интервью и т. п.). Остальные каналы (официальные сайты, социальные медиа) не были вовлечены для трансляции таких материалов.

По сравнению с первыми двумя радиостанциями, политическая активность в предвыборный период на информационно-разговорной радиостанции была выше, что обусловлено в первую очередь содержательно-тематической направленностью СМИ. В предвыборный период в эфире радиостанции было уделено время для трансляции агитационных материалов: ролики, интервью. При этом на радиостанции четко разграничивали разницу между информированием и агитацией: *«Мы не размещали рекламную информацию в новостях. Новости у нас вне рекламного поля. Так как новости у нас должны быть честными и объективными. В новостях у нас должно быть то, что интересно слушателям»* (мужчина, 40 лет, опыт работы в журналистике – 20 лет, главный редактор радиостанции, образование – высшее, направление подготовки – культурология). Другие технологии коммуникации – официальный сайт, социальные медиа – не были использованы для размещения агитационных материалов.

В третью группу вошли один государственный телеканал (респондент (6)); три негосударственных канала. В числе последних – два общественно-политических (респондент (7), респондент (8)) и один развлекательный (респондент (9)) каналы.

Информационную деятельность государственного общественно-политического канала (8) в предвыборный период допустимо охарактеризовать как активную с точки зрения использования эфирного вещания как инструмента для распространения агитационных материалов: *«На нашем телеканале были организованы дебаты, в эфире выходили новости, связанные с выборами, а также “крутились” ролики кандидатов. Насколько я знаю, мы использовали, в основном, традиционные каналы, то есть только телевидение. Сюжеты, в том числе, появлялись на сайте»* (женщина, 26 лет, опыт работы в журналистике – 11 лет, корреспондент информационной программы на телеканале, образование – высшее, направление подготовки – журналистика).

Следует пояснить, что сюжеты телеканала на официальном сайте ранжируются по рубрикам (общество, политика, экономика и др.) и появляются на ресурсе после каждого выпуска новостей в виде законченных журналистских произведений длительностью от двух до пяти минут.

На официальном сайте агитационные материалы в форме видео-роликов использованы не были, в то время как другие формы – теледебаты с участием политических кандидатов, интервью с политическими кандидатами, представителями избирательной комиссии Свердловской области – появлялись на сайте только в виде анонсов, длительность которых не превышала пяти минут. Полные версии агитационных сюжетов можно было увидеть только в эфире телеканала.

Социальные медиа – группы во «ВКонтакте», в «Facebook», в «Twitter», канал на видео-хостинге «YouTube» – задействованы в предвыборный период для размещения агитационных материалов не были.

Теперь обратимся к анализу агитационной активности негосударственных телеканалов.

Как отметил респондент (9), их телеканал принимал участие в избирательной кампании. Кандидатам предлагались разные формы агитационных материалов для трансляции в телевизионном эфире: *«Принимали участие, но я не скажу, что оно было очень активным. Но с кандидатами работали, агитационные интервью, агитационные сюжеты и ролики. Использовали только традиционный канал. Сайт и социальные сети не использовали»* (мужчина, 26 лет, опыт работы в журналистике – 8 лет, выпускающий редактор отдела новостей в телекомпании, образование – высшее, направление подготовки – журналистика).

По словам респондента (9), неиспользование новых технологий коммуникаций – официального сайта и социального медиа – обусловлено как минимум двумя основными причинами. Первая причина заключается в невысокой активности телеканала по части размещения агитационных сюжетов, вторая – цифровые каналы (сайт, социальные сети, видеохостинги и др.) используются недостаточно часто.

Сходная ситуация с точки зрения невостребованности цифровых каналов для распространения агитационных материалов наблюдается в случае и с двумя другими телеканалами.

Характеризуя агитационную активность в предвыборный период, респондент (10) – ведущий на негосударственном общественно-политическом телеканале – подчеркнул, что в телевизионном эфире транслировались предвыборные материалы в двух формах: агитационные ролики и участие в разговорных программах (интервью). Остальные технологии коммуникации (группы во «ВКонтакте», в «Facebook», канал на видео-хостинге «YouTube») в избирательный период не применялись.

Аналогичная картина, доказывающая приоритетную роль традиционного канала – эфирного вещания, характерная для редакции негосударственного развлекательного телеканала, специалист которого также предоставил комментарий: *«Есть формальный путь, когда каждый телеканал публикует прайс-лист на размещение политической рекламы самого разного формата: видео-ролики, приглашение гостя в студию и др. Существует и другой путь, связанный с политической позицией редакции. В сентябре 2016 года все было достаточно спокойно, по-бытовому. Мы размещали предвыборные материалы по политическим контрактам. Поскольку мы не государственные СМИ, то у нас не было задачи выдать равное количество времени и возможностей, как это делают в ВГТРК или на ОТВ, у которых другая форма собственности»* (мужчина, 38 лет, опыт работы в журналистике – 17 лет, ведущий информационных программ на телеканале; образование – высшее, направление подготовки – журналистика).

Таким образом, в условиях интернета существует реальная возможность для институциональных трансформаций в СМИ, последствия которых могут оказать влияние на характер функционирования СМИ в системе политичес-

кой коммуникации в сторону гибкости и коммуникативности. Однако, как показал анализ актуальных практик, ни средства массовой информации, ни власть пока не отошли от формалистского подхода в процессе распространения агитационных материалов в предвыборный период. В данном контексте на первый план по-прежнему выходит использование таких каналов, которые не предполагают конструктивный диалог с обществом (печатный носитель, радио- и телевизионный эфир). Поэтому гипотеза о том, что интернет повлиял на функционирование СМИ в системе политической коммуникации, следствием чего стала апробация СМИ новых технологий коммуникации (официальные сайты, социальные сети и другие веб-сервисы) для распространения агитационных материалов, подтвердилась частично. Анализируя использование печатными изданиями, радиостанциями и телеканалами официального сайта для размещения агитационных материалов, мы пришли к выводу, что выбор данного канала оказался релевантным для печатных СМИ (двух государственных общественно-политических газет) и одного государственного общественно-политического канала. Одновременно с этим требуется подчеркнуть, что объемы публикуемых на официальных сайтах агитационных материалов были существенно ниже в сравнении с теми, которые распространялись при помощи традиционных каналов. Другие каналы – социальные медиа (социальные сети, блоги, мессенджеры и др.) – ни одним из представленных СМИ не вовлекались для трансляции агитационных материалов. Данная закономерность свидетельствует о том, что ни институциональные трансформации в редакциях, ни появление новых технологий коммуникации не оказали ощутимого воздействия на характер функционирования СМИ в системе политической коммуникации. Из вышеописанных ситуаций становится очевидным, что существует недостаточная степень понимания представителями печатных изданий, радиостанций, телеканалов ролей официального сайта СМИ и социальных медиа как каналов для продвижения политических кандидатов в предвыборный период. На наш взгляд, сложившаяся закономерность обусловлена главным образом отсутствием навыков и умений, связанных с подачей и распространением агитационных материалов в интернете, относительно небольшим опытом работы специалистов СМИ в данной сфере, а также недостаточным количеством удачных прикладных примеров по использованию цифровых каналов СМИ для публикации агитационных материалов.

1. Паулов С. В. Медиатизация политики и место СМИ в системе политической коммуникации // Вестник Забайкальского государственного университета. 2008. № 1. С. 26–30.

2. Пургин Ю. Медиадом: как попасть в будущее // Журналист. 2012. № 3. С. 46.

3. Свитич Л. Г. Изменение журналистской профессии в процессах медиаконвергенции // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 5(360). С. 406–414.

4. Грибовод Е. Г. Медиатизация политики как стратегический ресурс политических коммуникаций // Наука Красноярья. 2016. № 6. С. 48–57.

5. Русакова О. Ф., Грибовод Е. Г. Политический медиа-дискурс и медиатизация политики как концепты политической коммуникативистики // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2014. Т. 14. Вып. 4. С. 65–77.

6. Олешко Е. В., Олешко В. Ф. Адаптация журналистов к конвергентным основам информационной деятельности (результаты социологического исследования 2014–2016 гг.) // Известия Уральского федерального университета. 2016. № 3 (153). С. 27–36.

7. Дзялошинский И. М. Медиапространство России: коммуникационные стратегии социальных институтов. М. : Изд-во АПК и ППРО, 2013. 479 с.

8. Володенков С. В. Интернет-коммуникация в глобальном пространстве современного политического управления. М. : Изд-во «Проспект», 2015. 254 с.

9. Федеральный закон «О выборах депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации» от 22 февраля 2014 г. № 20-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_159349/ (дата обращения 25.08.2017).

10. Избирательный кодекс Свердловской области от 29 апреля 2003 г. № 10-ОЗ. URL: <http://docs.cntd.ru/document/802002042>(дата обращения 22.08.2017).

© Юферева А. С., 2017

ПЕДАГОГИКА



Авдонина Н. С.

К проблеме определения компонентов структуры профессиональной идентичности

Бабикова Т. В.

Становление новой культуры Сибири 1960-х гг. и художественное образование

Васильев В. В.

Пути взаимодействия гражданских и ведомственных правоохранительных образовательных организаций по формированию ценностных основ непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел

Гайдамак Е. С., Закутская С. М., Федорова Г. А.

Интерактивные технологии в проведении лекционного занятия в условиях электронного обучения

Дербуш М. В., Скарбич С. Н.

Формирование приемов смыслового чтения при обучении учащихся математике

Ивахнова Л. А.

Теория и практика проектирования содержания и технологии в художественном образовании

Ковалева О. П., Ковалев В. А.

Формирование конкурентоспособного образовательного кластера в условиях оптимизации системы образования

Куулар Д. О.

Оценка методической подготовки бакалавров образования профиля «Информатика» к работе с ИТ-одаренными тувинскими учащимися

Мухамеджанова С. Ш.

Развитие военной истории и военно-исторического образования в Казахстане

Помелов В. Б.

Просветитель Иван Яковлевич Яковлев

Попов Н. И., Калимова А. В., Шашева Н. С.

Об уровне специальных способностей будущих педагогов

Слышалов И. В.

Актуальные проблемы реализации программ профессионального обучения водителей транспортных средств

Табачук Н. П., Мельникова В. В.

Развитие информационной компетенции студентов средствами интерактивного модульного курса «Компьютерные сети»

Терскова А. В.

Развитие творческих способностей на занятиях по композиции посредством пастозной живописи

Чекалева Н. В.

Эффекты модернизации педагогического образования

Чуркина Н. И., Чуркина А. М.

Профессиональный экзамен в педагогической и медицинской сфере: первый опыт и перспективы

Шестова А. А.

Опыт руководства написанием выпускной квалификационной работы по филологии на основе пошаговой инструкции

Шипилина Л. А.

Проектирование содержания профессионально-педагогического образования на основе сопряжения образовательного и профессионального стандартов: методологический аспект

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье рассматривается вопрос о структуре профессиональной идентичности. Целью настоящего исследования было определение ключевых компонентов профессиональной идентичности. Для достижения поставленной цели были проанализированы и обобщены положения основных теоретических работ по теме идентичности, взаимовлияния профессии и личности и профессиональной идентичности, сформулировано оригинальное определение профессиональной идентичности. Были выделены основные смыслообразующие вопросы, позволяющие описать первоначальный образ профессионала, и перечислены ключевые аспекты профессиональной идентичности. В результате изучения теоретической литературы были выделены три компонента профессиональной идентичности: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Раскрыто содержание каждого из элементов. Предложены критерии оценки каждого из компонентов. В совокупности компоненты структуры профессиональной идентичности способствуют формированию устойчивой положительной профидентичности будущих или действующих специалистов.

Ключевые слова: идентичность, профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, профессиональная Я-концепция, эмоциональный компонент, когнитивный компонент, поведенческий компонент.

В современном мире бурно развивается не промышленность, а наукоемкое, интеллектуальное производство; люди мигрируют не столько из сельской местности в города, сколько из одних городов в другие, более крупные города как в пределах своей страны, так и за рубежом; с каждым годом все больше людей получают высшее образование, что приводит к трудностям поиска работы и к деформации рынка труда. Границы профессий размыкаются, работодатели ищут специалистов, обладающих не только профессиональными знаниями и навыками, но и гибким, нестандартным, творческим мышлением, способностью к адаптации, переквалификации, желанием и умению постоянно учиться.

Обращаясь к проблеме идентичности, исследователи выходят на общефилософские вопросы выбора, самовыражения, самоопределения, самооценки. Научная проблема идентификации личности, в частности профессиональной идентификации, имеет психологический, педагогический, социологический, культурологический и философский аспекты. В современной науке существуют различные подходы к определению понятий «профессиональная идентификация» и «профессиональная идентичность». В настоящей статье будет приведен обзор различных исследовательских подходов к понятию «профессиональная идентичность» и на его основе предложена структура данного явления.

TO THE PROBLEM OF DETERMINING THE COMPONENTS OF THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL IDENTITY

The article deals with the structure of professional identity. The purpose of this study was to identify the key components of a professional identity. To achieve this goal, the positions of the main theoretical works on the topic of identity, the mutual influence of the profession and personality and professional identity were analyzed and summarized, and the original definition of professional identity was formulated. The main semantic issues were identified that allow describing the initial image of a professional, and key aspects of professional identity were listed. As a result of studying the theoretical literature, three components of professional identity were singled out: emotional, cognitive and behavioral. The content of each of the elements is revealed. The criteria for evaluating each of the components are proposed. Together, the components of the structure of professional identity contribute to the formation of a stable positive professional identity of future or existing professionals.

Keywords: Identity, professional self-determination, professional identity, professional Self-concept, emotional component, cognitive component, behavioral component.

В целом под идентичностью понимают «...осознание принадлежности объекта (субъекта) другому объекту (субъекту) как части и целого, особенного и всеобщего. Главным характерным признаком и основанием данного понятия является тождественность самому себе» [1, с. 6]. Идентичность как явление, выражающее систему отношений, обязательно предполагает наличие «Другого». Этим «Другим» может быть как субъект, так и объект. Например, человек может отождествлять себя с коллегами-профессионалами, ориентируясь на их знания и опыт, или противопоставлять себя им. С другой стороны, человек может в целом разделять ценности, нормы и правила конкретной профессии. Поэтому идентичность – это тождественность самому себе, принятие себя как личности в отношении к окружающему миру и окружающим людям независимо от изменений в этом мире. Идентификация как процесс есть глубинная потребность к уподоблению, к поиску объекта поклонения [2].

Впервые проблема идентичности поднимается американскими учеными Дж. Мидом и Ч. Кули. Идентичность рассматривается ими и как результат, и как фактор межличностного общения. Мид понимает под идентичностью «способность человека воспринимать свое поведение и жизнь в целом как связанное, единое целое» [3, с. 22]. В 1960-е гг. термин «идентичность» активно использовал Э. Эриксон. Для него идентичность есть «внутренняя

непрерывность и тождественность личности как важнейшая характеристика ее целостности и зрелости, как интеграция переживаний человеком своей неразрывной связи, отождествления себя с определенными социальными группами» [3, с. 22]. Эта непрерывность и тождественность определяет систему и структуру ценностей, идеалы, цели, общественную роль, потребности, способы и средства их осуществления.

Идентичность есть результат усвоения индивидом ценностей и ценностных ориентаций, отличающих его семью, поколение, социальную группу и нацию. Ценностные ориентации образуют набор правил и определенных норм, которыми человек руководствуется при совершении того или иного выбора. В. А. Сластёнин определяет ценностные ориентации как систему устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на ценности материальной и духовной культуры общества [4, с. 154].

Порождающим идентичность механизмом является самосознание. Исполнительным механизмом, как пишет Л. Б. Шнейдер, выступают процессы идентификации-отчуждения, через образ «Я» выражается идентичность [5].

Особый интерес представляет исследование формирования и развития профессиональной идентичности современных специалистов как в процессе профессиональной подготовки, так и в процессе непосредственной работы. Процесс профессионального становления личности начинается в вузе, когда студенты приобретают первые теоретические и практические знания о профессии, принимают ценностные ориентации выбранной профессии, приобретают опыт профессионального общения. Некоторые студенты еще в момент учебы в вузе начинают работать по специальности, что только усиливает их вхождение в профессию.

Е. И. Рогов указывает на три фактора, влияющих на профессиональное становление личности: биологический, социальный и внутриличностный [6, с. 5]. Биологическое становление специалиста подчинено физиологическому развитию человека. Под социальным фактором подразумевается влияние семьи и ближайшего окружения человека и государственное устройство. Более сложным для диагностики и оценки представляется внутриличностный фактор, который включает притязания человека, его или ее самооценку, образ «Я» и пр.

Если рассматривать вопрос о профессиональном становлении в широком смысле, то оно достаточно полно описано в исследовании Н. С. Пряжниковой [7, с. 161–162] об уровнях самореализации человека, которые определяются внутренним принятием или неприятием человеком своей трудовой деятельности и степенью творческого к ней отношения. Человек может агрессивно не принимать свою работу; стремиться ее избежать; работать по образцу без желаний совершенствовать работу и себя как специалиста; может, наоборот, пытаться сделать частично свою работу иначе, отклоняясь от установленной инструкции; и наконец, стремиться совершенствовать свою деятельность, т. е. работать на творческом уровне [7, с. 162]. Можно предположить, что человек, имеющий высокий уровень профессиональной идентичности, скорее будет стремиться к улучшению и совершенствованию своей профессиональной

деятельности, нежели человек, находящийся на деструктивном или пассивном уровнях выполнения своей работы.

Существуют два методологических подхода к вопросу о взаимовлиянии личности и профессии [8]. Представители первого подхода (например, Ф. Парсон и Дж. Холланд) считают, что личность отбирается профессией, другими словами, каждый человек от рождения предназначен для определенного вида деятельности. Представители второго подхода (например, Д. Сьюпер и А. Роу) полагают, что у человека есть набор определенных качеств и характеристик, которые позволяют сделать относительно правильный выбор профессии и одновременно с этим профессия также влияет на личность человека.

Планирование своего профессионального будущего возможно благодаря имеющемуся в сознании человека образу профессии, который формируется в процессе самоопределения. Образ профессии включает представление о предполагаемых функциях, ролях, знаниях и навыках, которые могут потребоваться в конкретной работе. Образ профессии будет корректироваться в соответствии с вновь приобретаемыми знаниями и навыками, а в ходе их приобретения может произойти первый кризис несоответствия идеального и реального образов. Это может случиться на первых курсах учебы, во время практики, а от дальнейшего выбора и поведения зависит уровень профессиональной идентичности. Поэтому так важно определить свои склонности, задатки и предрасположенность к конкретной профессии заранее, до поступления в среднее специальное или высшее учебное заведение.

Предположим, что высокая степень сформированности профессиональной идентичности является положительным результатом профессионального самоопределения, и тогда человек будет увлеченно работать, стремиться развиваться и совершенствовать свои умения и навыки на протяжении всей жизни. Такого человека можно назвать профессионалом, «который овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляет их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства, соблюдая профессиональную этику, следуя профессиональным ценностным ориентациям; который изменяет и развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии, который стремится внести творческий вклад в профессию, способствует повышению веса и престижа своей профессии в обществе, гибко учитывает новые запросы общества к профессии» [9, с. 20]. Процесс профессионального развития зависит от внешних и внутренних условий. К внешним можно отнести изменения в самой профессии, что может быть обусловлено научно-техническими и технологическими векторами развития общества; к внутренним условиям относятся личностные качества специалиста, его или ее отношение к профессии.

Профессиональная идентичность может рассматриваться как один из факторов успешной профессиональной адаптации и формирования профессиональной карьеры при условии, что человек успешно идентифицирует себя представителем определенной профессии и профессионально сообщества.

Далее мы подробнее рассмотрим различные трактовки понятия «профессиональная идентичность». Как отмечает

М. М. Абдуллаева, понятие «профессиональная идентичность» указывает на обусловленные профессиональной средой проблемы [10]. Профессиональная идентичность приобретает в процессе идентификации, т. е. «психологическом процессе отождествления индивидом себя с другим человеком, группой, коллективом, помогающий ему успешно овладевать различными видами социальной деятельности, усваивать и преобразовывать социальные нормы и ценности, принимать социальные роли» [6, с. 324]. Чтобы идентифицировать себя с выбранной профессией, человеку необходимо знать и оценить, ради чего он или она занимается этим видом деятельности. Цель в данном случае образует смысл профессиональной жизни. Профессиональная идентичность предполагает функциональное и экзистенциальное соответствие человека и профессии, которое включает в себя понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо выполнять свои профессиональные обязанности [3]. Сюда можно отнести особенности принятия человеком системы профессиональных ценностей и норм. По мнению Е. Ю. Мазур, сопоставление ценностей позволяет сделать вывод об уровне сформированности профессиональной идентичности [11].

Идентификация – это «тип социального воздействия, обусловленный желанием человека быть похожим на других людей или стать членом отдельной общественной группы» [12, с. 113]. Идентичность – «результат идентификации, сочетающий упорядочивание, определение, схематизацию, моделирование процессов для понимания ситуаций с различием, т. е. с выбором места для себя» [13, с. 47]. Профессиональная идентификация – это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, отдельным человеком, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов) личности. Ситуация, когда индивид отвергает, осознанно или неосознанно не принимает свою профессию и деятельность, психологи называют профессиональным отчуждением. Е. П. Ермолаева описывает близкий к профессиональному отчуждению феномен профессионального маргинализма, проявляющийся «в ее (профессиональной идентичности) утрате, равнодушии к профессиональным обязанностям и нормам, замещении профессиональных ценностей и морали ценностями и целями другой среды» [14, с. 69].

Понятие профессиональной идентичности берет истоки в понятии профессиональной Я-концепции, предложенной Д. Сьюпером в 1949 г. Профессиональная Я-концепция определялась им как «результат компромисса между унаследованными генетически качествами и способностями, возможностями играть разные социальные роли и оценкой того, в какой степени это сочетается с ожиданиями руководства и коллег» (цит. по [15]). Позже Д. Сьюпер дал определение профессиональной Я-концепции: «набор характеристик самовосприятия, осознаваемых индивидом как профессионально релевантные» [15]. Помимо традиционных личностных качеств он выделил самооценку, ясность мышления, уверенность, стабильность и чувство реальности.

В отечественных исследованиях авторы уделяют внимание личностным качествам человека, приобретаемым в процессе профессиональной идентификации. Ю. П. По-

варёнков указывает на три формы проявления профессиональной идентичности: эмоциональное состояние или ощущение профидентичности, тенденция и критерий профессионального развития индивида, источник информации для регулирования собственного профессионального развития и реализации субъектных ожиданий [16, с. 12]. Этот же автор рассматривает профессиональную идентичность как явление, тесно связанное с профессиональным самоопределением, профессиональной самооценкой и профессиональной деформацией.

Л. Б. Шнейдер рассматривает профессиональную идентичность как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества [5, с. 54]. С точки зрения Н. Л. Ивановой и Е. В. Коневой, в профессиональной идентичности выражается понимание и представление индивида о своем месте в профессиональной группе и сообществе [18, с. 11].

Все приведенные выше определения имеют ряд общих положений: во-первых, профессиональная идентичность – это результат профессионального самоопределения; во-вторых, это критерий профессионального развития; в-третьих, это обязательное условие принятия системы ценностей конкретной профессии и осознание себя как представителя этой профессии. Профессиональная идентичность связана с такими понятиями, как «профессиональное самоопределение», «профессиональное самосознание», «профессиональное пространство», «профессиональное мышление», «приобретение профессиональной компетентности», «профессиональное развитие» и «профессиональная деформация». В профессиональной идентичности отражаются представления человека о том, каким профессионалом должно быть, какими умениями и навыками должно обладать, и насколько он или она соответствует этим профессиональным требованиям, поэтому важным в ряду перечисленных выше понятий будет «профессиональное самосознание».

Итак, нашей первой задачей было определение собственно термина «профессиональная идентичность», поскольку в современных психолого-педагогических исследованиях нет единого устойчивого определения. Мы опираемся на две трактовки: Е. П. Ермолаевой и Л. Б. Шнейдер. Проанализировав их определения, мы сформулировали собственное определение профессиональной идентичности – состояние соответствия личности выбранной профессии, которое представлено синтезом личностных и важных профессиональных качеств, способствующих профессиональному развитию и самосовершенствованию. В названном определении подчеркивается значимость трех вопросов профессиональной идентификации личности:

1) «кто я в мире профессий?» Человек, предположительно с высоким уровнем профессиональной идентичности, будет отвечать «я врач», «я журналист», «я педагог» и т. д.;

2) «какой я профессионал», другими словами, какими личностными и профессиональными качествами человек обладает;

3) «для чего я это делаю?» Человек с высоким уровнем профессиональной идентичности ответит «для профессионального (само)развития и (само)совершенствования».

Профессиональная идентичность – это тождественность себя себе-профессионалу, это позитивно окрашенный образ «я-профессионала», когда человек и профессия образуют единое целое. Чтобы к этому единому целому прийти, как было уже показано выше на сопоставлении понятий «профессиональное самоопределение» и «профессиональная идентификация», человеку необходимо сделать выбор между идеальным Я-профессионалом и реальным Я-профессионалом. Идеальное Я может вбирать как личные, так и общепринятые, навязанные массовой культурой представления о профессии, в то время как реальное Я – это результат кропотливого труда само-строительства профессионала, представителя конкретной профессии, что включает и приобретения, и кризисы, потери, разочарования и отречение от первоначально сделанного на этапе профессионального самоопределения выбора.

Основными аспектами явления профессиональной идентичности нами выделены:

- 1) фактор психологического благополучия человека;
- 2) аспект интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной реальности;
- 3) результат профессионального самоопределения личности представляется через образ «Я».

Успешная профессиональная идентификация, понимание себя как представителя конкретной профессии, обеспечит человеку и психо-эмоциональный баланс, и профессиональный рост, и мотивацию в развитии и самосовершенствовании.

На основе проведенного анализа научной психолого-педагогической литературы содержательную структуру профессиональной идентичности можно выразить сочетанием трех компонентов: *эмоционального, когнитивного и поведенческого*.

Содержание *эмоционального компонента* включает отношение к миру, профессии и себе, мотивы, актуальные профессиональные потребности и необходимость их удовлетворения. Через эмоциональный компонент реализуется возможность регулирования собственного профессионального поведения посредством выбора средств и способов удовлетворения профессиональных потребностей. Основным критерием эмоционального компонента сформированной профессиональной идентичности личности является способность избегать или преодолевать эмоциональное напряжение, которое может возникнуть в профессиональной деятельности.

Второй компонент в структуре профессиональной идентичности – *когнитивный* – отражает оценку и самооценку познавательных способностей человека как будущего профессионала, включает внутреннюю мотивацию познавательного интереса к овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками, профессиональными компетенциями, профессиональное самосознание, мышление и знание о профессии в целом. Критерием этого компонента является сознательность и осознанность осуществляемой профессиональной деятельности.

Третьим компонентом в структуре профессиональной идентичности личности является *поведенческий компонент*, основным критерием которого является самостоятельно приобретенный и переработанный профессиональный

опыт. Поведенческий компонент включает профессиональные правила и нормы, которые в процессе практической деятельности становятся собственными убеждениями индивида, систему профессиональных ценностей и ценностных ориентаций, регулирующих профессиональное поведение индивида. Посредством данного компонента возможна корректировка или предупреждение нежелательного профессионального поведения.

В образовательном процессе необходимо учитывать все три компонента и выстраивать обучение-воспитание в пространстве решения личностных и профессиональных задач, способствующих профессиональному развитию личности. Приобретаемые знания, умения и навыки должны эмоционально переживаться учащимися как собственный опыт преодоления учебных и профессиональных задач. Во время профессионального образовательного процесса необходимо учитывать две роли учащегося: личность и профессионал. Студент университета или техникума/колледжа не только является полноценной личностью, но и будущим специалистом. Педагогу следует воспринимать студентов не как студентов, учащихся, людей, которые пришли сдать зачеты/экзамены, получить хорошие оценки и стипендию, а людей, которые пришли стать профессионалами.

На основе отсроченных результатов нашей педагогической практики можно сделать вывод, что только учитывая компоненты профессиональной идентичности в комплексе, преподаватель сможет выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы способствовать формированию у студентов чувства принадлежности к профессии. В перспективе настоящего исследования стоит определение педагогических условий формирования профессиональной идентичности с учетом выявленных ее компонентов и изображение результатов в виде модели.

1. Смирнова А. Г., Киселёв И. Ю. Идентичность в меняющемся мире : учеб. пособие. Ярославль : Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2002. 50 с.

2. Философия: Энциклопедический словарь. М. : Гардарики, 2004. 1072 с.

3. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность. М. : МОРУ, 2001. 272 с.

4. Скрипка З. А. Формирование жизненных ценностей молодёжи в процессе образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. № 2. С. 153–158.

5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. 600 с.

6. Рогов Е. И. Выбор профессии. Становление профессионала. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 336 с.

7. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Издат. центр «Академия», 2009. 480 с.

8. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. М. : Вече, 2000. 512 с.

9. Профилактика и преодоление профессиональной деформации специалистов социальной работы : учеб.-метод. пособие / под ред. М. В. Воронцовой. Таганрог : Изд. А. Н. Ступин, 2013. 272 с.

10. Абдуллаева М. М. Особенности профессиональной идентичности представителей творческих профессий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. № 563. С. 35–50.

11. Мазур Е. Ю. Особенности влияния рефлексивности на профессиональную идентичность молодого специалиста (на материале исследования прокурорских работников). URL: <http://www.rd.uniyar.ac.ru/upload/iblock/085/diss.pril.mazur.vse-itog.compressed.pdf> (дата обращения: 10.04.2017)

12. Кондуэлл М. Психология. А-Я. Словарь-справочник / пер. с англ. К. С. Ткаченко. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. 448 с.

13. Заковоротная М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. Ростов н/Д.: Изд-во Северо-Кавказского науч. центра высш. шк., 1999. 200 с.

14. Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек-профессия-общество». М.: Ин-т психологии РАН, 2011. 176 с.

15. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Ч. 1 // Психологические исследования: электронный науч. журн. 2011. № 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.01.2017)

16. Поварёнков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия «Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика». 2014. № 3. С. 9–17.

17. Профессиональная педагогика: учеб. для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. 456 с.

© Авдоница Н. С., 2017

УДК 371.3:7

Т. В. Бабилова

T. V. Babikova

СТАНОВЛЕНИЕ НОВОЙ КУЛЬТУРЫ СИБИРИ 1960-х ГГ. И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

THE FORMATION OF THE NEW CULTURE OF SIBERIA OF THE 1960s AND THE ARTISTIC EDUCATION

Рубеж 1950–1960-х гг. открыл новый этап в развитии художественной культуры страны. Образование СХ РСФСР способствовало оформлению централизованной системы регулирования художественного процесса. Подъем изобразительного искусства Сибири был обусловлен многими причинами, в том числ влиянием творческого коллектива художественно-графического факультета ОмГПИ.

Ключевые слова: художественная культура, изобразительное искусство Сибири, поколение «шестидесятников».

The turn of the 1950s and 1960s opened a new stage in the development of the country's art culture. The formation of the UA (Union of Artists) of the RSFSR facilitated the design of a centralized system for regulating the artistic process. The rise of the fine art of Siberia was due to many reasons, including the influence of the creative team of the art and graphic faculty of the Omsk State Pedagogical Institute.

Keywords: art culture, fine arts of Siberia, generation of the "sixties".

Переломной эпохой в истории отечественной культуры справедливо называют середину 1950-х гг. Происходящие модернизационные процессы в послесталинском СССР привели к ломке жестких идеологических установок и оживлению духовной жизни. Утверждалось органическое сочетание «общего» и «личного». Современники писали «о восстановлении статуса свободной, искренней, не идеологизированной живописности, питавшейся традициями французского и русского импрессионизма» [1, с. 15].

На фоне резкого роста уровня жизни российского общества темпы развития образования, науки, культуры, искусства в Сибири были особенно стремительными. Критика единодушно отмечала, что к 1960-м гг. наблюдался бурный, непрерывный и значительный рост молодого сибирского искусства [2]. В результате большой подготовительной работы в 1957 г. на юбилейной Всесоюзной художественной выставке в Москве участвовало 25 сибиряков с 63 произведениями [3]. Между тем только за три года до этого, т. е.

в 1954 г., на Всесоюзной выставке были представлены всего три сибирских автора.

Накопление художественного потенциала происходило постепенно. Советскому человеку открывалось как пространство истории мирового искусства, так и опыт современного зарубежья. В середине и второй половине 1950-х гг. на выставках в Третьяковской галерее в Москве можно было увидеть еще недавно закрытое наследие отечественного искусства, в Музее изобразительных искусств им. А. С. Пушкина – французское искусство конца XIX – начала XX века, а в октябре 1956 г. – выставку к 75-летию самого известного модерниста Пабло Пикассо. Уроки живописно-экспрессивной абстракции национальных выставок США и Франции в Москве активно усваивались в первую очередь поколением молодых, ищущих новые пути в искусстве. Москва стала столицей Международного кинофестиваля, музыкального конкурса имени П. И. Чайковского, принимала VI Всемирный фестиваль молодежи и студентов.

Счастливым можно назвать тот период в творчестве художников, чья молодость совпала с этой эпохой общественного обновления. Участниками всесоюзной выставки Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве были А. И. Вычугжанин (Иркутск), Э. С. Гороховский (Новосибирск), А. Г. Поздеев (Красноярск), омичи Р. Ф. Черепанов и Г. А. Штабнов. Впечатления от фестивальных просмотров, незабываемые по накалу эмоции определили во многом их дальнейший жизненный путь. Сама атмосфера праздника фестиваля давала ощущение причастности к мировому художественному процессу. Всему поколению «шестидесятников» было присуще осознание неограниченных возможностей творческого поиска.

В то время Сибирь воспринималась как символ грандиозных свершений, бескрайних просторов, новых измерений человеческой личности. Она представляла собой «великую стройку будущего, где возводятся крупнейшие в мире электростанции, решаются сложнейшие научные проблемы, прокладываются гигантские нефтепроводы, разрабатываются самые крупные в мире месторождения алмазов, где на глазах только одного поколения создается новая жизнь» [4, с. 8]. Художники стремились запечатлеть ее суровые ландшафты и облик строителей новой жизни. Заметим, что в целом, при всем усложнении и росте различных видов искусства, наиболее «укорененными» были станковые живопись и графика.

Становление новой культуры Сибири, как и всей страны, шло не просто. В провинции преодоление ограниченности художественного кругозора, восстановление контактов с зарубежным миром происходило более опосредованно и с сильным опозданием от столицы. Молодежь черпала информацию из выходящих с середины 1955 г. журналов «Иностранная литература», «Юность», художественных журналов из Восточной Европы. Порой информации о западном модернизме было больше, чем о русском авангарде начала XX века. Но тем не менее в искусстве региона также можно было наблюдать преодоление стереотипного официоза, а в дальнейшем и переход от открытой гражданственности и публицистичности «сурового стиля» к развернутым поэтическим метафорам.

Традиционно одной из главных причин подъема изобразительного искусства в регионе принято считать обновление творческих коллективов. Если в довоенное время они состояли преимущественно из тех, кто обучался в Омском художественно-промышленном техникуме и Иркутском училище, а порой и просто самодельных авторов, то в 1950-е гг. в Сибирь устремилась активная творческая молодежь, окончившая столичные вузы. Особо отметим, что для населения в Сибири естественны и закономерны миграционные процессы, причем не только в переломные периоды исторических потрясений.

Активизации развития художественного процесса в Сибири способствовало и образование в 1960 г. российского отделения Союза художников СССР. Создание СХ РСФСР и территориальных зон в республике сыграло исключительно большую роль в оживлении работы на периферии. В середине 1960-х гг. в Сибири существовало восемь отделений Союза художников РСФСР. Образовались новые коллективы в Абакане, Ангарске, Кемерово, Кызыле, Новокузнецке.

Возникли картинные галереи в Барнауле, Новокузнецке, Новосибирске и Красноярске. Открылось художественное училище в Красноярске.

Время необратимых перемен в обществе предполагало необходимость обновления в сфере образования. Создание в 1960 г. в Омском государственном педагогическом институте им. А. М. Горького художественно-графического факультета способствовало превращению его в своего рода эпицентр всех творческих процессов.

Один из главных организаторов – выпускник Института живописи, скульптуры и архитектуры Всероссийской Академии художеств Алексей Николаевич Либеров (1911–2001), впоследствии народный художник России, член-корреспондент Академии художеств, возглавлял кафедру рисунка до 1984 г. Творческое развитие самого Либерова определялось воздействием различных живописных методов, сосуществовавших в Академии художеств в 1930-е гг. Традиции русской реалистической и академической школы в то десятилетие переплетались с творческими установками великих художников-новаторов начала века. Можно сказать, что в его искусстве академическая система соединилась с классической традицией.

А. Н. Либеров пригласил на худграф художников более молодого поколения, тех, кого мы сейчас называем «шестидесятниками». Первыми преподавателями специальных дисциплин стали выпускники разных художественных вузов: ЛИНЖСА им. И. Е. Репина и ЛВХПУ им. В. И. Мухомовой (Ленинград), ВГИК, МГХИ им. В. И. Сурикова, ХГФ МГПИ им. В. И. Ленина (Москва), ХГФ Киевского художественного института и Харьковского художественного института. Кроме того, в Омске оказались талантливые художники, приехавшие из Алма-Аты, Пензы, Одессы, Краснодара, Ташкента и других центров Советского Союза. Смена поколений совпала со временем постепенного освобождения от диктата идеологии. Смелость и новизна поисков художников-шестидесятников, обогащаясь традициями разных школ и художественных центров, легли в основу развития омской художественной школы. Это определило многоликость омского худграфа.

Педагоги были участниками художественного процесса не только региона, но и страны. Будучи активными членами Союза художников, они работали на творческих дачах республиканского и союзного значения. Произведения разных видов и жанров искусства экспонировались не только на областных, зональных, республиканских, но и всесоюзных, а также международных выставках (1974, Франция – «Графики Сибири»). Несмотря на различие индивидуальных манер, педагоги-художники сохраняли общность мироощущения, творческий подход к реалиям жизни.

Художественное образование стало средством воспитания творческой личности. Авторитет педагогов старшего поколения – С. К. Белова, Л. П. Елфимова, Б. Г. Заставного, М. И. Слободина, В. Д. Шрамова, Г. А. Штабнова, А. П. Юдина и многих других – был чрезвычайно велик. О них до сих пор вспоминают бывшие ученики, нынешние педагоги факультета искусств.

Тогда же сложилась традиция воспитания на личном примере. Так, сумрачная мягкость колорита, богатство отношений серого, текучесть живописной массы А. Н. Либерова

стали впоследствии основой плодотворной традиции в развитии омской пастели. Связь поколений – и в увлеченности мастера работой на пленэре, в стремлении постичь красоту бесконечного мира природы. Об этом не раз говорили все, кто называет его Учителем. Блестящая плеяда шестидесятников (С. К. Белов, М. И. Слободин, Г. А. Штабнов и др.) сумела передать своим талантливым ученикам, активно работающим в современном художественном пространстве, любовь к монументально-декоративным тенденциям в искусстве. Освоение разных видов эстампа, которым всегда славился омский худграф, изучение технологии уникальной печатной графики, изначально предполагают личностный характер общения с Мастером. Так художественное творчество и педагогическая практика связывались воедино.

Эмоциональный и творческий подъем, испытанный художниками во время поездок на пленэр, на творческие дачи или во время работы в составе всесоюзных групп проявлялся в поисках новых образно-пластических средств. Свет и светотень перестали быть формообразующими средствами живописи и графики. Авторы уже не следовали натурной форме предметов и не воспроизводили воздушную среду. Натурный принцип конца 1950-х гг., когда сохранялся пленэризм, существенно трансформировался. В живописи появились элементы преувеличения, декоративная яркость, плоскостность. Нарастала степень условности живописного преобразования, линейного характера формы.

Образование СХ РСФСР способствовало оформлению централизованной системы регулирования художественного процесса. Выставочная жизнь региона ярко отражала перемены, происходящие в искусстве и общественной жизни. Выставка – итог и одновременно панорама новых процессов в изобразительном искусстве. Зональные выставки стали главным стимулом художественной жизни [5]. Сложилась система взаимозависимых и регулярных выставок: областные (краевые), зональные, республиканская «Советская Россия», всесоюзная. Областные выставки стали проходить гораздо чаще.

Всесибирские, называемые теперь зональными, стали грандиозными смотрами изобразительного искусства огромного региона. Появилась возможность поэтапного продвижения от областных к республиканским и всесоюзным выставкам. 1-я зональная выставка «Сибирь социалистическая» прошла в 1964 г. в Новосибирске. Зональные выставки были и формой общения художников краев, областей, автономных республик, и местом встречи с традиционными культурами, и ареной творческого соревнования. Участие в «зоне» было гарантом получения заказов, а также приобретения работ государственными органами, и шансом для дальнейшего экспонирования произведений на выставках более высокого уровня со всеми вытекающими отсюда последствиями. Произведение, прошедшее выставку, становилось известным. Оно могло быть опубликовано в журналах и каталогах, приобретено государством. Именно на выставках находили публичное признание новые творческие работы.

Если до 1960-х гг. в экспозициях всесибирских выставок преобладала живопись, то в 1960-е стремительно утвердился графика, ищущая свой особый вариант стилизованного развития. При общности этапов развития и параллельности

тенденций изобразительного искусства в целом сибирской графике присуще своеобразие художественного языка.

В мае 1957 г. в Омске был открыт первый в Сибири Дом художника с 24 мастерскими и 2 выставочными залами. Разнообразные и яркие экспозиции начала 1960-х гг. стали этапом в смене приоритетов, в эволюции образных и формальных решений в искусстве самого западного регионального центра Сибири. Часто это происходило вопреки противодействию мастеров старшего поколения и ожесточенной критике со стороны официального руководства.

Среди художников нового поколения выделяются яркие творческие индивидуальности. Иначе стало оцениваться само творчество: интерес вызывал не только результат, но и сам процесс, подготовительная работа, связанная с непосредственным изучением природы. Первая выставка художников-новаторов в Омске – Н. Брюханова и В. Кукуйцева – состоялась в мае 1961 г. Внимание к проблемам пространства, цвета, фактуры делали полотна необычными по своему решению. В сентябре того же года омские зрители могли познакомиться с Н. Третьяковым, приехавшим в Омск в 1960 г., на выставке молодых авторов (Н. Третьяков, Б. Спорников, Ю. Овчинников). Молодежные выставки являлись одной из знаменательных примет «оттепели», ведь в прежние времена право на персональную выставку имел только признанный местным партийным руководством автор.

Самой «громкой» стала выставка «четырёх» – в августе 1962 г. Условность и символичность языка живописных произведений Н. Брюханова и Г. Штабнова дополнялась оригинальной графикой недавнего выпускника ВГИКа С. Белова и работами скульптора с дипломом Софийского Высшего института изобразительных искусств Н. Бабаевой. В этом же году состоялась первая персональная выставка молодого живописца Р. Черепанова, вернувшегося в Омск в 1959 г. после окончания Ташкентского художественного училища уже членом СХ СССР. Широкая география интересов художника получила отражение в разнообразном спектре живописных, колористических приемов.

Выставочное движение становилось все более разнообразным. В январе 1964 г. организовали выставку молодые художники-графики, продемонстрировав высокий профессиональный уровень. В эпоху «оттепели» они окончили художественные училища в разных городах. В. Белан – в Рязани, Н. Бережной и А. Чермошенцев – в Краснодаре. На выставке было представлено многообразие уникальной графики и эстампа. Четвертым участником выставки был монументалист М. Слободин, приехавший в Омск с дипломом Института живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина АХ СССР, получивший первоначальное художественное образование в Одесском художественном училище. Для них была важна традиция сотворения искусства общественно значимого, заряженного максимальной энергией.

Активизация искусства российской периферии способствовала процессу историко-художественного самоопределения местных коллективов огромного региона. Энергия молодости, смелость и новизна поисков, обогащенных традициями разных школ и художественных центров, нашли свое выражение в пору перемен и необратимых процессов обновления всей жизни страны. Но главное для нас, что

в это время в разных городах Сибири, с разной интенсивностью сложилась особая творческая среда, а художественное сознание обрело в ту пору новые историко-культурные горизонты.

1. Морозов А. И. Моя современность. М. : Галарт, 2011. 144 с.

2. Десять зональных выставок : сб. ст. / [ред.-сост. и авт. вступ. ст. Ю. Нехорошев]. Л. : Художник РСФСР, 1967. 177 с.

3. Фатьянов А. Д. Вступительная статья к каталогу 2-й зональной художественной выставки «Сибирь социалистическая». Омск, 1967.

4. Лапшин В. Сибирь социалистическая. Зональная выставка. Л. : Художник РСФСР, 1967. 44 с.

5. Муратов П. Д. Эпоха зональных выставок // Третьи Омские искусствоведческие чтения. Н. М. Брюханов и его время : сб. материалов. Омск : Альтернатива АРТ, 1999. С. 51–53.

© Бабикина Т. В., 2017

УДК 378.1

В. В. Васильев
V. V. Vasiliev

ПУТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГРАЖДАНСКИХ И ВЕДОМСТВЕННЫХ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье рассматривается вопрос взаимодействия образовательных организаций системы МВД России с гражданскими образовательными организациями при формировании ценностных оснований ведомственного непрерывного образования. Описаны основные направления сотрудничества.

Ключевые слова: ценностные основания, непрерывное образование, взаимодействие образовательных организаций высшего образования, вуз системы МВД РФ, ведомственное правоохрнительное образование.

WAYS OF INTERACTION OF CIVIL AND DEPARTMENTAL LAW ENFORCEMENT EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FOR THE FORMATION OF VALUE BASES OF CONTINUING EDUCATION OF EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS BODIES

The article discusses the interaction of educational organizations of the Russian Ministry of Internal Affairs system with civil educational organizations in the formation of value bases of departmental continuing education. The main directions of cooperation are described.

Keywords: value bases, continuing education, interaction of educational organizations of higher education, university of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, departmental law enforcement education.

Образование есть взаимосвязанный процесс воспитания и обучения, осуществляемый для получения в качестве итога образовательного воздействия всесторонне развитой личности в рамках заданной, запрограммированной модели обучения и образовательной программы. Всемирно соглашаясь с изменениями в реализации государственной образовательной политики России, мы полагаем возможным обратить внимание на вопрос взаимодействия гражданских образовательных организаций, реализующих различные уровни образования и ведомственных правоохрнительных образовательных организаций системы МВД РФ. Назначением такого взаимодействия мы видим формирование ценностных основ непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел.

Целью исследования вопросов взаимодействия гражданской и ведомственной правоохрнительной моделей организации образовательной деятельности мы считаем выявление и обоснование путей взаимодействия ведом-

ственной правоохрнительной системы образовательных организаций МВД России с аналогичными гражданскими образовательными организациями, обусловленного единым пониманием и формированием ценностных основ непрерывного правоохрнительного образования сотрудников органов внутренних дел в нашем Отечестве.

Массив нормативных правовых актов в сфере образовательной деятельности, и прежде всего Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1], достаточно подробно очерчивает перечень взаимосвязанных образовательных элементов, составляющих в совокупности систему непрерывного образования, реализуемого в России. Анализируя данную систему с точки зрения ведомственного правоохрнительного образования, мы с удовлетворением отмечаем, что фактически все элементы непрерывного образования, посредством которого осуществляется воспитание и обучение личности сотрудника органа внутренних дел (полиции), возможны и допустимы в системе

образовательных организаций, подведомственной Министерству внутренних дел России [2, с. 2]. Вместе с тем освоение отдельных уровней профессионального образования возможно на настоящий момент лишь в гражданских образовательных организациях либо в образовательных организациях, подведомственных иным федеральным органам исполнительной власти.

Проблема аксиологии непрерывного образования неоднократно становилась объектом научных исследований. Так, Л. Ф. Михальцовой была исследована проблема аксиологии непрерывного образования в условиях формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на их творческое саморазвитие. Ценностно ориентированное непрерывное образование, по ее мнению, может рассматриваться как постоянное обучение, переход от развития к саморазвитию, от информационного к продуктивному обучению и формированию ключевых компетенций как целенаправленное творческое саморазвитие, предполагающее интеграцию и преемственность обучения [3, с. 25].

О. Е. Шафранова, анализируя ценностный подход к построению непрерывного образования преподавателя высшей школы, исследовала аксиологические особенности непрерывного образования. По ее мнению, под непрерывным образованием профессионала понимается образовательный путь, форма профессионализации человека, обеспечивающая возможность ценностно-сообразного конструирования профессиональной картины мира, системы образов «Я-профессиональное», образов желаемых отношений с собой, миром и другими людьми посредством отношений четырех типов («человек – мир природы и культуры»), «человек – его Я», «человек – человек», «человек – род») [4, с. 30].

По результатам изучения процесса формирования профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел в системе непрерывного профессионального образования И. М. Купчигина приходит к ряду выводов. В частности, она полагает, что непрерывное образование в образовательных организациях МВД РФ с учетом изменяющихся потребностей обучающихся и общества выполняет ряд присущих ему специфических функций: компенсаторную, адаптирующую, развивающую, креативную, функцию культурного наследования, обеспечивающую приобщение курсантов и слушателей к ценностям мировой культуры, их участие в сохранении, обогащении общекультурных и профессиональных ценностей [5, с. 12].

По нашему мнению, наиболее точное понятие ценностных основ образовательной деятельности дано А. А. Тимошиной. Под ними ею понималась системная совокупность ценностей, являющихся смысловой основой образовательной деятельности, определяющих взаимодействие ценностей образовательной организации как социального института, ценностей педагогического коллектива образовательной организации, ценностей, определяющих развитие ценностно-смысловой сферы обучающегося [6, с. 8].

К числу ценностных основ непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях МВД РФ, мы полагаем, должны быть отнесены:

– ценностные основания образовательной деятельности обучающихся;

– ценностные основания правоприменительной деятельности комплекующего ОВД;

– ценностные основания деятельности преподавательского состава образовательной организации.

Неоспорим тот факт, что взаимодействие ведомственных образовательных организаций системы МВД РФ и гражданских образовательных организаций по формированию, закреплению и своевременной и уместной коррекции ценностных оснований непрерывной образовательной деятельности обучающихся и правоприменительной деятельности комплекующих органов может и должно осуществляться. Исследуем более подробно возможности такого взаимодействия

Формирование ценностных основ ведомственного правоохранительного непрерывного образования может начинаться на уровне получения обучающимся среднего общего образования. Наиболее легкими, перспективными путями взаимодействия гражданских и ведомственных правоохранительных образовательных организаций является ранняя профессионально-патриотическая ориентация школьников в рамках так называемого кадетского (суворовского) обучения. Оно в настоящее время реализуется как гражданскими общеобразовательными учреждениями с различной степенью вовлечения представителей МВД РФ в процесс обучения и воспитания подрастающего поколения правоохранителей, так и ведомственными суворовскими военными училищами МВД России.

Наименее затратным как с материальной, организационной точек зрения, так и с методико-воспитательной стороны организации процесса обучения в настоящее время является создание в имеющейся образовательной организации общего образования (как правило, муниципальной) специализированного кадетского класса с углубленным нравственно-патриотическим и физически-прикладным воспитательным процессом.

Окончание кадетского класса не налагает на выпускника никаких обязательств по поступлению на службу в ОВД, а равно по поступлению в вуз системы министерства внутренних дел. При поступлении в образовательные организации высшего образования МВД РФ такие выпускники не имеют конкурсных преимуществ перед остальными абитуриентами. Вместе с тем их выбор ведомственного правоохранительного вуза как места начала дальнейшей профессионально-трудовой (служебной) правоохранительной деятельности является более осознанным. Уровень сформированности патриотизма, как одного из ценностных оснований непрерывного правоохранительного образования находится на более высоком уровне, по сравнению с уровнем среднестатистического курсанта вуза МВД РФ в процессе учебы на первом курсе в первом семестре.

Следующим уровнем взаимодействия гражданских и ведомственных правоохранительных образовательных организаций в рамках формирования ценностных основ непрерывного правоохранительного образования являются кадетские корпуса (училища) и суворовские военные училища МВД РФ. По сравнению с кадетским классом это значительно более затратная организация образовательного процесса, направленного на получение среднего общего образования, с одной стороны, и одновременно

формирование у воспитанника (кадета, суворовца) внутренних моральных и социальных патриотических установок – с другой. В качестве сравнения можем вспомнить известное стихотворное утверждение Н. А. Некрасова «Поэтом можешь ты не быть, а гражданином быть обязан!», перефразировав поэта на кадета.

Как и в случае с кадетским классом, выпускник кадетского или суворовского военного училища МВД РФ не обязан связывать свою дальнейшую жизнь с системой и службой в правоохранительных органах. Он волен самостоятельно определять место своей учебы и работы. Тем не менее задача становления всесторонне развитой, патриотически ориентированной личности училищем и его педагогическим составом формально выполнена. По решению образовательной организации высшего образования МВД РФ выпускнику данной специализированной образовательной организации может быть предоставлено конкурсное преимущество (при остальных равных условиях) при поступлении в вуз системы МВД РФ.

Формирование ценностных основ правоприменительной деятельности как одного из элементов ценностных основ непрерывного правоохранительного образования сотрудников органов внутренних дел осуществимо также путем взаимодействия гражданских и ведомственных правоохранительных образовательных организаций. Определяя круг таких специфических ценностных основ, мы отталкиваемся прежде всего от тех требований, которые заказчик образовательного воздействия на сотрудников органов внутренних дел – территориальный ОВД предъявляет как к организации образовательного процесса, так и к его результату. Полагаем возможным эти ценностные основы правоприменительной деятельности комплекующего ОВД разделить на две подгруппы:

– требования, предъявляемые к сотруднику органа внутренних дел, получившему первоначальные правоохранительные знания, умения, навыки (получение высшего образования, прохождение профессионального обучения). К их числу традиционно относят умение профессионально исполнять служебные обязанности по профилю (узкой специализации) образования непосредственно после заступления на должность, наличие у выпускника навыков профессиональной деятельности и сформированность у него профессионально-специализированных компетенций, способность к самосовершенствованию и пр. Ценностными основами выступают профессионализм, гражданственность, обучаемость прикладным профессиональным правоохранительным навыкам;

– требования, предъявляемые к сотруднику органа внутренних дел, получающему дополнительное профессиональное образование. В качестве таковых территориальный ОВД видит минимальное время отвлечения сотрудника от исполнения служебных обязанностей, привитие обучающемуся актуальных знаний и формирование умений, возможность использования полученных знаний и сформированных умений в практической правоохранительной деятельности, коррекция устаревших и неверных знаний и умений, купирование элементов профессиональной деформации. Ценностными основами выступают оперативность, профессионализм, компетентность в самом широком смысле слова.

Для выполнения рассмотренных требований и формирования ценностных основ правоприменительной деятельности взаимодействие гражданских и ведомственных правоохранительных образовательных организаций строится по нескольким направлениям.

1) Подготовка для органов внутренних дел гражданскими образовательными организациями высшего образования так называемого «штучного товара» – специалистов в различных узкоспециализированных областях техники, народного хозяйства, IT-технологий и пр. Обучение таких специалистов (в частности, для подразделений по противодействию компьютерным преступлениям) в системе образовательных организаций высшего образования МВД РФ экономически и организационно невыгодно, а зачастую контрпродуктивно, в силу ведомственных особенностей организации образовательного процесса и комплектования штатов. Как показывает практика, модель программирования процесса воспитания и обучения в гражданской образовательной организации высшего образования менее консервативна, чем ее ведомственный правоохранительный аналог. Гражданский вуз активнее откликается на изменение конъюнктуры рынка труда и гораздо легче открывает подготовку кадров отдельных специальностей с учетом ограниченного набора студентов и возможных перспектив на трудовые ресурсы.

2) Получение сотрудниками территориальных ОВД высшего образования по такому уровню профессионального образования, как подготовка кадров высшей квалификации.

3) Дополнительное профессиональное образование сотрудников территориальных ОВД в гражданских образовательных организациях высшего образования по узкоспециальным направлениям повышения квалификации.

К общности ценностных основ непрерывного правоохранительного образования мы отнесли ценностные основания деятельности преподавательского состава образовательной организации. Очерчивая их круг, упомянем в их числе возможность постоянного повышения и совершенствования преподавательского мастерства, стабильность службы, востребованность на рынке образовательной деятельности. Исходя из данных ценностных основ, можно вести речь о путях взаимодействия, сотрудничества гражданских и ведомственных правоохранительных образовательных организаций по их формированию и реализации.

Во-первых, вузы должны шире привлекать к проведению занятий как по курсам по выбору, так и по отдельным темам в рамках изучаемых дисциплин ведущих специалистов взаимодействующих образовательных организаций. Такое взаимодействие не только разнообразит и актуализирует образовательный процесс, но и укажет преподавателю совершенствование своего методического и воспитательного уровня.

Во-вторых, вузы в рамках внедрения дистантной методической модели образовательной деятельности должны шире внедрять в процесс обучения видеотрансляции лекционных занятий ведущих специалистов и преподавателей страны по соответствующим отраслям знаний.

В-третьих, преподаватели вуза МВД РФ могут проходить повышение квалификации педагога в гражданских педагогических вузах и федеральных университетах.

Перспективы взаимодействия гражданских и ведомственных правоохранительных образовательных организаций просматриваются и в рамках выполнения вузами МВД РФ аккредитационных показателей по количеству докторов наук. Нахождение сотрудника вуза МВД РФ в докторантуре гражданской образовательной организации высшего образования с последующей защитой диссертации также относится к одному из путей межведомственного образовательного взаимодействия.

В заключение можно констатировать, что вариативность взаимодействия гражданских и правоохранительных образовательных организаций чрезвычайно широка. Формы и виды взаимодействия разнородных образовательных организаций недостаточно исследованы и требуют дальнейшего осмысления и развития.

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 декабря.

УДК 378.1:004

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОВЕДЕНИИ ЛЕКЦИОННОГО ЗАНЯТИЯ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье приводятся методические рекомендации по применению интерактивных технологий на лекционных занятиях в вузе. Отмечается, что в условиях электронного обучения традиционное понимание интерактивности обогащается новыми способами и средствами взаимодействия обучаемых между собой, с преподавателем, с информационной средой или ее отдельными элементами. Рассмотрены следующие направления повышения интерактивности лекционных занятий: самостоятельное освоение теоретического материала с помощью электронной лекции; автоматизированный фактологический и терминологический контроль и самоконтроль знаний лекционного материала; коллективная работа студентов по созданию электронного образовательного контента по теоретическому материалу лекции; проведение учебных дискуссий на лекции в форме форума, чата, комментирования. Для каждого направления приведен список программных средств и интернет-сервисов.

Ключевые слова: электронное обучение, интерактивность в обучении, интерактивная лекция, электронные образовательные ресурсы, интернет-сервисы web 2.0.

Традиционно в системе высшего образования лекция остается «главной информационной магистралью» в учебном процессе, выражающей основное содержание дисциплины, организующей процесс формирования и систе-

2. Административно-юрисдикционная деятельность органов внутренних дел : учеб. / авт. кол.: В. В. Васильев [и др.]. Н. Новгород: Нижегородская академия МВД России, 2016. 316 с.

3. Михальцова Л. Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2012. 48 с.

4. Шафранова О. Е. Аксиология построения непрерывного образования преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук. Благовещенск, 2015. 692 с.

5. Купчигина И. М. Формирование профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2009. 24 с.

6. Тимонина А. А. Ценностные основания программирования воспитательного процесса загородного детского оздоровительного центра : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2013. 23 с.

© Васильев В. В., 2017

E. S. Gaydamak, S. M. Zakutskaya, G. A. Fedorova
E.S. Gaydamak, S.M. Zakutskaya, G.A. Fedorova

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN CONDUCTING LECTURE IN THE E-LEARNING CONDITIONS

The article provides methodological recommendations on the use of interactive technologies in lecture classes at the university. It is noted that in conditions of e-learning, the traditional understanding of interactivity is enriched by new ways and means of interaction between students, with the teacher, with the information environment or with its individual elements. The following directions of increasing the interactivity of lecture classes are considered: independent development of theoretical material with the help of an electronic lecture; automated factual and terminological control and self-control of knowledge of lecture material; collective work of students on the creation of electronic educational content on the theoretical material of the lecture; conducting of educational discussions at the lecture in the form of forum, chat, commenting. For each direction there is a list of software tools and Internet services.

Keywords: e-learning, interactivity in teaching, interactive lecture, electronic educational resources, Internet services web 2.0.

матизации знаний, определяющей отношение студентов к предмету изучения, к его роли и значению в системе подготовки специалиста [1]. Современная педагогическая наука предлагает целый спектр видов интерактивных лекционных

занятий: лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций, лекция-пресс-конференция, проблемная лекция и др. [2; 3; 4; 5] Но, существенное увеличение учебной нагрузки, недостаточное материальное и методическое обеспечение, а зачастую консерватизм преподавателей приводит к тому, что доля интерактивных лекций в вузах остается незначительной, хотя федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования требует обеспечить удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, не менее 20 % [6].

Применение электронного обучения в рамках профессиональной подготовки бакалавров и магистров в вузе позволяет решить обозначенные выше проблемы [7]. Традиционное понимание интерактивности в обучении как «обучении, построенном на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [8, с. 107] обогащается в условиях электронного обучения. Появляются новые способы и средства взаимодействия обучаемых между собой, с преподавателем, с информационной средой или ее отдельными элементами (интерактивное телевидение, интерактивная обучающая компьютерная программа, интерактивная доска, мобильные устройства, сервисы web 2.0 и др.).

Электронное обучение создает важные дидактические условия для эффективной организации интерактивных лекционных занятий:

- повышение уровня визуализации учебного материала за счет мультимедиа, когнитивной графики и анимации;
- организация продуктивной групповой учебной деятельности на базе интернет-ресурсов;
- осуществление обратной связи преподавателя с аудиторией, усиление самостоятельности, информированности о результатах обучения, оперативности контроля и самоконтроля за счет автоматизации аттестационных процедур;
- активизация рефлексии образовательной деятельности на основе проведения on-line опросов, форумов, чатов, комментирования и др.

Рассмотрим направления повышения интерактивности лекционных занятий с применением электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

1. Самостоятельное освоение теоретического материала с помощью электронной лекции.

Данный вид ЭОР может быть представлен в форме *видео-лекции с прерываниями, лекции-web-ресурса, online-лекции*.

Видео-лекция с прерываниями может быть представлена в виде познавательного фильма, скринкаста, оцифрованной видеозаписи преподавателя (автора лекции или других преподавателей ведущих вузов), презентации с речевым закадровым сопровождением и внедренным учебным видео-контентом. При просмотре лекции данного вида через каждые 5–7 минут автоматически включаются проверочные вопросы или интерактивные задания с автоматизированной проверкой по содержанию просмотренного отрезка лекции, что обеспечивает самоконтроль усвоения учебного материала.

В *лекции-web-ресурсе* учебный материал представлен в виде одной или нескольких взаимосвязанных web-страниц, содержащих тексто-графическую информацию, вне-

ренные видеоролики, гиперссылки на внешние ресурсы и прикрепленные файлы. Как правило, содержание лекции данного вида разбито на логически законченные фрагменты, после которых обучаемому предлагается выполнить тестовые задания для самоконтроля. Применение электронных образовательных ресурсов данного вида возможно двояко: либо как фрагмент очного занятия, либо как средство самостоятельной подготовки студентов к лекционному занятию с последующим обсуждением изученного материала (смешанное обучение).

Online-лекция обеспечивает дистанционную коммуникацию участников образовательного процесса в процессе объяснения нового материала за счет сочетания «живой» речи лектора, демонстрации мультимедийной презентации, учебного видео, а также применения инструментария программы для видеоконференцсвязи (чат, передача индивидуальных сообщений). Лекция данного вида – аналог аудиторной лекции, реализованной с помощью дистанционных технологий, что позволяет привлечь к учебному процессу ведущих специалистов, ученых изучаемой предметной области.

2. Автоматизированный фактологический и терминологический контроль и самоконтроль знаний лекционного материала.

На лекционном занятии компьютерный контроль в форме *тестовых заданий, кроссвордов, интерактивных упражнений, опросов* с автоматизированной проверкой позволяет преподавателю не только оценить динамику и качество усвоения учебного материала, но и на основе их анализа внести соответствующие коррективы в организацию учебного процесса. При разработке ЭОР следует учитывать следующие рекомендации: вопросы и задания должны быть сформулированы так, чтобы ответы на них были максимально точными и простыми (студент при ответе на вопрос должен лишь вспомнить некоторый факт или термин); время на выполнение заданий не должно превышать 10–15 мин. Использование такой формы контроля и самоконтроля знаний вносит разнообразие в лекционное занятие, повышает интерес студентов, освобождает преподавателя от рутинной проверки бумажных работ. Проведение на лекциях *электронных экспресс-опросов* позволяет организовать оперативную обратную связь, а именно выявить отношение студентов к изучаемой проблематике, уровень понимания и активности восприятия учебного материала.

3. Коллективная работа студентов по созданию электронного образовательного контента по теоретическому материалу лекции.

Для повышения интерактивности лекции можно организовать групповую или индивидуальную работу студентов с применением сервисов web 2.0 по созданию образовательного гипермедийного контента в форме *электронного глоссария, указателя персоналий, мультимедийного эссе, ментальных карт, электронных аналитических таблиц и опорных конспектов*. Из-за ограничения временных рамок лекции можно использовать данные виды работ как сквозные на нескольких занятиях. Это предполагает более активную деятельность студентов в отличие от пассивного потребления информации.

Удобным средством управления освоением понятийного аппарата является *электронный глоссарий*, который сту-

денты могут заполнять на протяжении нескольких лекций, постепенно уточняя понятия и устанавливая новые взаимосвязи. Необходимо лишь дать такую целевую установку на первом занятии и, соответственно, оставлять время на каждой лекции для этого вида деятельности. Аналогично можно организовать работу по формированию *электронного указателя персоналий*, в котором студентами собирается информация об ученых, исследователях, внесших вклад в развитие науки.

Мультимедийное эссе предполагает изложение мыслей, знаний студента на заданную тему и традиционно имеет вступление, основную часть и заключение. Целесообразно в самом начале использования данного приема предложить шаблон электронного документа, в котором будут прописаны необходимые части сочинения, возможно, с некоторыми подсказками-комментариями (типичные фразы, речевые клише для каждой части сочинения, отражающие специфику предмета). В силу того что используется мультимедийная информация, эссе может стать творческим интересным образовательным продуктом.

Ментальные-карты позволяют визуализировать процесс «выстраивания» содержания лекционного материала постепенно, обозначив центральный элемент и добавляя последующие узлы по мере изложения. Они могут использоваться на любом этапе лекционного занятия: актуализация знаний, изучение нового материала, обобщение и рефлексия. Особую эффективность данная технология имеет, если ментальная карта создается совместно преподавателем и обучающимися непосредственно во время занятия. Таким образом, активизируется позиция каждого студента, так как вовлекаясь в коллективную работу над картой, он вносит личный вклад в формирование содержания. Это позволяет усилить интерес студентов к рассматриваемой теме и принять активное личное участие в работе над материалом лекции. На этапе рефлексии учебного занятия его участникам может быть предложено в течение короткого промежутка времени заполнить ответвления от центрального узла. При этом степень детализации ментальной карты может быть различной.

Разновидностью коллективной работы на лекции является создание *гипермедийного опорного конспекта*, кото-

рый студенты формируют в течение одной лекции, либо серии лекций, объединенных одной тематикой. Опорный конспект может быть также и индивидуальным.

Заполнение коллективных электронных *аналитических таблиц* является эффективным средством освоения как учебного материала, излагаемого лектором, так и активизации работы студентов с внешними источниками, что позволяет глубже проанализировать, систематизировать теоретический материал, выделить существенные характеристики объектов предметной области. Такая коллективная работа делает студентов сопричастными к общему процессу продуцирования знания, способствует созданию нужного эмоционального настроения в группе, иногда дает повод для дискуссии.

Для реализации перечисленных способов коллективной работы на лекции преподавателю целесообразно заранее подготовить шаблон электронного документа, что позволит унифицировать описание и форму представления создаваемого образовательного контента, в условиях жестких рамок аудиторного занятия даст возможность студентам сэкономить время. В случае коллективной работы необходимо предусмотреть деление студентов на группы, можно также предложить взаимное оценивание.

4. Организация учебных дискуссий на лекции. В ходе аудиторного занятия не все студенты могут принять активное участие в обсуждении вопросов лекции. В данном случае студентам предлагается поучаствовать в обсуждении актуальных вопросов в форуме или чате.

В таблице приведены примеры средств для создания ЭОР по выделенным направлениям повышения интерактивности лекционных занятий. При этом можно использовать онлайн-сервисы, прикладные программы, функционал систем дистанционного обучения. Представленный в таблице перечень средств носит рекомендательный характер, но главными критериями для их отбора послужили дружественный интерфейс, наличие достаточного количеством справочных материалов непосредственно в справочной системе самого сервиса / программы или интернете. Все рекомендованные средства апробированы авторами статьи.

ЭОР	Средства создания ЭОР
Самостоятельное освоение теоретического материала с помощью электронной лекции	
Видео-лекция с прерываниями	Интернет-сервисы: Learningapps.org (https://learningapps.org/) screencast-o-matic.com. Программы: VideoPad Video Editor, PowerPoint, Camtasia Studio
Лекция – web-ресурс	СДО Moodle: элементы курса «Лекция»
On-line лекция	Программы: BigBlueButton
Автоматизированный фактологический и терминологический контроль и самоконтроль знаний лекционного материала	
Кроссворд	Интернет-сервисы: Фабрика кроссвордов (http://puzzlecup.com/crossword-ru/), On-lineTestPad (http://onlinetestpad.com/ru/), Learningapps.org (https://learningapps.org/); программа HotPotatoes (http://hotpot.uvic.ca/); СДО Moodle: элемент курса «Игра – кроссворд»
Тестовые задания	Интернет-сервисы: On-lineTestPad (http://onlinetestpad.com/ru/), Learningapps.org (https://learningapps.org/); программы: HotPotatoes (http://hotpot.uvic.ca/), MyTest (http://mytest.klyaksa.net/); СДО Moodle: элемент курса «Тест»

Интерактивные упражнения	Интернет-сервисы: On-lineTestPad (http://onlinetestpad.com/ru/), Learningapps.org (https://learningapps.org/); программа: PowerPoint (применение триггеров); СДО Moodle: элементы курса «Игра – виселица», «Игра – криптекст»
Опрос	Интернет-сервисы: On-lineTestPad (http://onlinetestpad.com/ru/), Learningapps.org (https://learningapps.org/), SurveyMonkey (https://ru.surveymonkey.com/), Google-Формы с возможностью анализа ответов (https://docs.google.com); СДО Moodle: элементы курса «Обратная связь», «Опрос»
Коллективная работа студентов по созданию электронного образовательного контента по теоретическому материалу лекции	
Электронный глоссарий, указатель персоналий	Интернет-сервис «WikispacesClassroom» (http://www.wikispaces.com/), СДО Moodle: элемент курса «Глоссарий», элемент курса «Вики»
Мультимедийное эссе	Интернет-сервисы: Linoit (http://linoit.com), Canva (https://www.canva.com), Padlet (https://ru.padlet.com); программа PowerPoint
Ментальные карта	Интернет-сервисы: Mindomo (https://www.mindomo.com/ru/), MindMeister (https://www.mindmeister.com), Popplet (http://popplet.com/); программы: Free Mind, Xmind
Электронная аналитическая таблица	Интернет-сервисы: Документы Google (https://docs.google.com), Padlet (https://ru.padlet.com); программа MSOffice
Опорный конспект	Интернет-сервисы: Caccoo (https://caccoo.com/), Realtimeboard (https://realtimeboard.com/); программа MSOffice (элементы «Фигуры», «SmartArt»)
Проведение учебных дискуссий на лекции в форме форума, чата, комментирования	
Форум	СДО Moodle: элемент курса «Форум»; сервисы социальных сетей
Чат	СДО Moodle: элемент курса «Чат»; сервисы социальных сетей
Комментирование сообщений, продуктов деятельности	Интернет-сервисы: WikispacesClassroom (http://www.wikispaces.com/), Документы Google (https://docs.google.com), сервис «Комментарии»; СДО Moodle: сервис «Комментарии»; сервисы социальных сетей

Для эффективной реализации вышеизложенных способов повышения интерактивности лекционных занятий в вузе необходим достаточно высокий уровень оснащения компьютерной техникой и каналами связи. Ситуацию недостатка материального обеспечения в вузе можно преодолеть, используя концепцию BYOD (BringYourOwnDevice (принеси свое собственное устройство)). Данный подход широко используется в мире для развития электронной информационной образовательной среды любой образовательной организации и подразумевает, что обучающиеся приносят свои собственные мобильные устройства, которые используются для организации учебной работы в образовательной организации. Очевидна экономическая выгода реализации такого подхода, однако образовательной организации следует обратить особое внимание на обеспечение свободного доступа к интернету по всему зданию (при соблюдении правил сетевой безопасности), создание мест для зарядки устройств, принятие административных мер и поощрение студентов и преподавателей к использованию собственных устройств, активизацию методической поддержки преподавателей.

Реализация представленных направлений повышения интерактивности лекционных занятий положительно сказывается на мотивации посещения занятий, активизации работы студентов на лекциях в течение всего семестра. Учитывая, что в большинстве вузов введена балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов, описанные выше виды учебной деятельности могут быть включены в технологическую карту дисциплины.

1. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М. : Высш. шк., 1976. 198 с.

2. Миэринь Л. А., Быкова Н. Н., Зарукина Е. В. Современные образовательные технологии в вузе : учеб.-метод. пособие. СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2015. 169 с.

3. Ермаков В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие / электрон. текстовые данные. М. : Евразийский открытый ин-т, 2011. 302 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/11095.html>. – ЭБС «IPRbooks» (дата обращения: 21.08.2017)

4. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. 97 с.

5. Артюхина М. С. Артюхин О. И. Теоретико-методологические основы проведения интерактивных лекций // Фундаментальные исследования. 2013. № 11–2. С. 304–308; URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33119> (дата обращения: 21.08.2017).

6. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования. Уровень высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) // Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/news/1803/1805> (дата обращения: 16.07.2017).

7. Лапчик М. П. Тернистый путь электронных технологий в образовании // Информатика и образование. 2014. № 8(257). С. 3–11.

8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. М. : Большая рос. энцикл., 2003. 528 с.

© Гайдамак Е. С., Закутская С. М., Фёдорова Г. А., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ МАТЕМАТИКЕ

В статье рассмотрены вопросы формирования приемов смыслового чтения в контексте деятельностного подхода в процессе обучения математике. Выделены ключевые умения учащихся по работе с математическим текстом. Приведено соответствие этапов смыслового чтения с этапами решения математических задач.

Ключевые слова: деятельностный подход, смысловое чтение, обучение математике, приемы смыслового чтения.

Федеральный государственный образовательный стандарт в качестве основного подхода к процессу обучения предполагает системно-деятельностный, позволяющий конкретно воплотить принцип движения от самостоятельно поставленной цели к получаемому результату, одним из критериев осуществления которого является формирование способности учащихся учиться самостоятельно.

Одним из основополагающих факторов, влияющих на формирование данной способности является умение работать с информацией: читать, перерабатывать, выделять главное и применять полученную информацию в новых условиях или при решении конкретных задач, т. е. владеть приемами смыслового чтения, что отмечается в междисциплинарной программе «Основы смыслового чтения и работа с текстом» [1]. Однако исследование показывает, что большинство учащихся испытывает затруднения при анализе текстов.

Например, при выполнении следующего задания Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA): «Репортер, демонстрируя в одной из передач диаграмму (рис. 1), сказал, что она показывает, резкое возрастание числа ограблений в 1999 г. по сравнению с 1998 г. Как вы считаете, правильный ли вывод сделал репортер на основе данной диаграммы?».

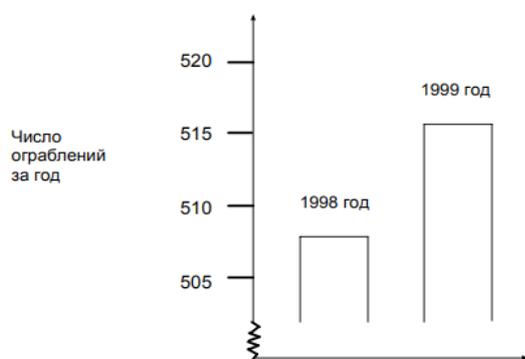


Рис. 1. Диаграмма «Число ограблений»

Ответ – «нет, такой вывод сделать нельзя» – дали лишь 3 % российских школьников. Ученики невнимательно читали диаграмму и не учли тот факт, что визуальный размер столбцов (правый столбец выше левого) еще не дает ответ на

FORMATION OF SENSE READING TECHNIQUES IN TEACHING MATHEMATICS

The article deals with the formation of semantic reading techniques in the context of the activity approach in the process of teaching mathematics. Key skills of students in working with mathematical text are singled out. The correspondence of the stages of semantic reading with the stages of solving mathematical problems is given.

Keywords: activity approach, semantic reading, teaching mathematics, techniques of semantic reading.

вопрос задачи. Необходимо обратиться к числовым значениям столбцов: число ограблений примерно увеличилось за год всего на 7 или 8, что нельзя считать резким ростом.

Важность формирования умения работать с учебным текстом отмечают многие ученые. Так, Л. И. Боженкова [2] выделяет структуру и уровни понимания учебного текста. С. И. Заир-Бек [3] рассматривает особенности работы с различными текстами (информационным и художественным) в соответствии с этапами развития критического мышления учащихся.

Укажем ключевые умения учащихся по работе с математическим текстом:

- выделение главного (ключевых понятий) в тексте, в частности в тексте математической задачи: выделение условия и заключения;
- составление примеров, иллюстрирующих тот или иной математический факт, приведенный в тексте (в частности, составление аналогичных математических задач);
- умение на поставленный вопрос найти ответ в математическом тексте и грамотно пересказать данный текст;
- умение построить план прочитанного (в частности, составить план решения математической задачи), восстановить текст по предложенному плану;
- умение находить нужную информацию в образцах решения задач;
- умение находить ошибку в решении математической задачи, а также определять противоречивость (некорректность, недостаточность или избыточность) данных в условии математической задачи;
- работа с иллюстрациями (рисунками, чертежами, диаграммами, графиками);
- использование новой учебной информации при решении различных математических и прикладных задач;
- структурирование новой учебной информации (конспектирование, составление кластеров, схем и т. д.).

Формированию данных умений способствуют стратегии смыслового чтения, которые включают в себя поиск информации и понимание прочитанного, преобразование и интерпретацию, а также оценку информации.

На этапе поиска информации и понимания прочитанного учащиеся должны научиться понимать смысл научного

текста, выделять в нем главное (определения, утверждения (аксиомы, теоремы), правила), составлять план, который поможет им в воспроизведении полученной информации.

С этой целью на уроках математики учащимся целесообразно предлагать специально подобранный (составленный) учебный текст (возможно и текст параграфа учебника), с которым они должны ознакомиться с использованием приема «ИНСЕРТ» (INSERT – интерактивная размечающая система для чтения и размышления), с помощью которого учащиеся размечают предложенный текст с помощью условных символов.

При этом необходимо отметить, что чтение текста выполняется индивидуально, а затем организуется работа по анализу прочитанного материала сначала в группах, а затем фронтально в классе. Для этого перед учащимися ставятся учебные задачи, которые позволяют обобщить полученную информацию, составить алгоритм или план, которым они смогут воспользоваться при решении конкретных математических задач.

На этапе преобразования и интерпретации информации учащиеся должны научиться структурировать текст с помощью таблиц, схем, опорных конспектов и т. д., переходить от одного вида данных к другим. Интерпретация полученной информации позволяет сделать ее более понятной и значимой для учащихся. На помощь первыми приходят кластеры и сводные таблицы.

Кластеры – это выделенные смысловые единицы текста, графически оформленные в определенном порядке. С их помощью можно значительно упростить восприятие значительных объемов информации, систематизировать знания по нескольким темам и помочь учащимся ориентироваться в них при решении задач. Это очень важно при организации обобщающего повторения или при подготовке учащихся к итоговой аттестации по математике. Кластеры могут иметь различную структуру (сложная ромашка, сложная цепочка, пазлы, перекрывающиеся множества и т. д.). Пример кластера представлен на рис. 2.

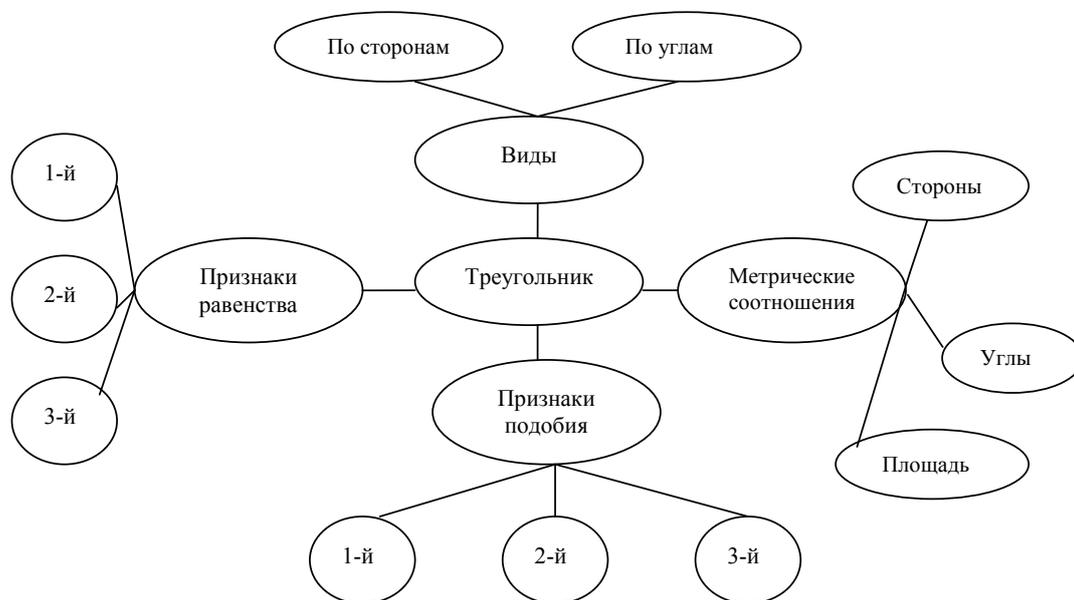


Рис. 2. Пример кластера по теме «Треугольник»

Сводные таблицы также являются незаменимым средством интерпретации полученной информации, а также они способствуют систематизации и обобщению знаний учащихся. Например, такая таблица может быть начата при изучении систематического курса геометрии с постепенным

ее заполнением в 7–9 классах. Это позволит научить учащихся видеть необходимую информацию сразу при чтении учебника или другого учебного текста (выделять главное, приводить примеры).

Таблица

Фрагмент таблицы «Теоремы планиметрии»

Кто?	Что? (формулировка)	Когда?	Как (выглядит)? (чертеж)	Где применяется?
Пифагор	Геометрическая формулировка: в прямоугольном треугольнике площадь квадрата, построенного на гипотенузе, равна сумме площадей квадратов, построенных на катетах. Алгебраическая формулировка: в прямоугольном треугольнике квадрат длины гипотенузы равен сумме квадратов длин катетов	Около 500 г. до н. э		С аэродрома Жуковский вылетели одновременно два самолёта: один – на юг, другой – на запад. Расстояние между ними через два часа было 2000 км. Каковы скорости самолётов, если скорость одного составляет 75 % скорости другого

На этапе оценки информации учащиеся должны научиться оценивать достоверность полученных знаний на основе жизненного опыта, находить пробелы в информации и пути их восполнения, высказывать оценочные суждения о полученной информации.

Очень интересным приемом в данном случае является прием «Синквейн» (текст, состоящий из пяти строк, построенных по определенным правилам), так как он не только предполагает оценивание каждым учащимся полученной информации, но и требует от них творческого подхода.

Рассмотрим методические приемы, используемые в рамках реализации стратегии смыслового чтения.

В структуре учебной задачи важно выделить ценностную составляющую, что даст возможность учащемуся проявиться как личности в процессе ее решения: проявить инициативу в выборе способа решения задачи, оценить результат решения задачи и т. д. В этом случае можно использовать такие приемы смыслового чтения, как:

– «ключевые слова» – слова, по которым необходимо составить определение некоторого математического понятия или текст;

– «верные и неверные утверждения» – учащимся предлагается показать свое отношение к предлагаемым утверждениям по правилу «верно – неверно»;

– «верите ли вы...» – учащимся необходимо выразить свое отношение к фрагменту текста или к ряду утверждений по принципу «верю – не верю».

Следующие приемы позволяют учащимся овладеть умениями самоконтроля, самооценки, а также предсказания своего результата деятельности:

– найдите ошибки в доказательстве теоремы, в решении задачи, уравнения;

– прочитав учебный текст, выделите известную и новую информацию (прием «ИНСЕРТ») и т. д.

Для развития интеллектуального потенциала учащимся можно предложить такие приемы смыслового чтения, как:

– составить схему («родословную») математического понятия (в виде кластера);

– провести анализ математических объектов, выделив существенные и несущественные свойства;

– составить алгоритм (схему) решения уравнения конкретного вида (квадратного, иррационального и т. д.) и др.

Математика не только положительно влияет на интеллектуальный потенциал школьника, но и на его коммуникативные качества, при использовании на уроках таких приемов, как:

– составить задание для своего товарища, аналогичное (обратное) выполненному заданию;

– оценить работу своего партнера по решению уравнения, задачи и т. д., выделив критерии оценки;

– составить план-конспект, кроссворд по изучаемой теме в группе;

– прочитать учебный текст и принять участие в перекрестной дискуссии.

В процессе обучения математике развитие смыслового чтения возможно не только при работе с учебным текстом,

но и при решении специально сконструированных контекстных задач. Под контекстными задачами понимаются такие задачи, целью решения которых является разрешение стандартной или нестандартной ситуации посредством нахождения соответствующего способа решения с обязательным использованием математических знаний.

При работе с математической задачей выделяют 4 этапа: 1) работа с условием задачи; 2) составление плана решения задачи; 3) реализация плана решения задачи; 4) «взгляд назад» – этап изучения найденного решения задачи. Сопоставим данные этапы с этапами смыслового чтения:

1 этап. «Поиск информации и понимание прочитанного» – соответствует 1 и 2 этапам решения математической задачи.

2 этап. «Преобразование и интерпретация информации» – соответствует 3 этапу решения математической задачи.

3 этап. «Оценка информации» – соответствует 4 этапу решения математической задачи.

О достаточно полном понимании содержания математической текстовой задачи свидетельствуют следующие умения.

На 1 этапе: определение типа задачи; выделение ситуаций, рассматриваемых в задаче; формулирование проблемы, цели задачи; выделение условия и требования задачи, известных и неизвестных величин, избыточных и недостающих данных задачи; нахождение различных способов решения задачи и т. д.

На 2 этапе: представление текстовой задачи в виде табличной модели, рисунка, схемы и др.; формулирование следствий из условия задачи, построение аргументированных выводов; правильное оформление решения текстовой задачи и т. д.

На 3 этапе: связывание информации, обнаруженной в тексте задачи с имеющимися знаниями; оценка рациональности решения задачи и т. д.

Таким образом, на уроках математики можно организовать целенаправленную систематическую работу по формированию приемов смыслового чтения, что будет способствовать реализации системно-деятельностного подхода в целом.

1. Междисциплинарная программа «Основы смыслового чтения и работа с текстом» // URL: <http://ru.calameo.com/read/000995024d44903df66f7> (дата обращения: 28.10.2017).

2. Боженова Л. И. Интеллектуальное воспитание учащихся при обучении геометрии : моногр. Калуга : Изд-во КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2007. 281 с.

3. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. 2-е изд., дораб. М. : Просвещение, 2011. 223 с.

© Дербуш М. В., Скарбич С. Н., 2017

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлен актуальный аспект профессиональной деятельности педагога – проектирование содержания учебного предмета. Представлены теоретические основы разработки содержания и современных технологий обучения. Предложены методики проектирования технологий обучения изобразительному искусству – мультимедиа и арт – педагогических технологий.

Ключевые слова: разработка содержания учебного предмета, проектирование педагогической технологии, процесс обучения, учебная деятельность, художественное образование, образовательная область «искусство», арт-педагогика.

Проблема разработки содержания предпрофессиональной подготовки обучающихся и технологии обучения сегодня особенно актуальна для художественного образования. Это обусловлено федеральными государственными требованиями, концепцией развития художественного образования, теми документами, в которых педагогам даны четкие ориентиры по вопросам содержания обучения и применения новых технологий обучения. Кроме этого, для образовательной области «искусство» характерны изменения в плане обновления содержания обучения изобразительному искусству, признана вариативность программ и учебников, а также необходимость подготовки педагогов к конструированию содержания преподаваемых предметов, отбору учебных материалов в соответствии с целями и задачами художественного образования и овладению новыми педагогическими технологиями.

В отечественной литературе существуют разносторонние подходы к разработке проблемы конструирования содержания учебного предмета (В. В. Давыдов, И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.).

Одно из направлений в конструировании содержания учебного предмета состоит в совокупности следующих исходных положений:

1. Содержание образования и учебный предмет относятся друг к другу, как цель и средство, учебный предмет и основы наук – как целое и его часть.

2. Состав и структура учебного предмета должны определяться в понятиях содержания и процесса, в единстве содержательной и процессуальной сторон в рамках определенной концепции.

3. Единицей процесса обучения является целостность, охватывающая все компоненты содержания образования (знания, умения, навыки, способы деятельности, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру) и предполагает все уровни усвоения от воспитания до ценностного отношения.

THEORY AND PRACTICE OF DESIGNING THE CONTENT AND TECHNOLOGY IN ART EDUCATION

The article presents the actual aspect of the professional activity of the teacher – designing the content of the subject. Theoretical bases of content development and modern teaching technologies are presented. Methods of designing technologies for teaching fine arts – multimedia and art – and pedagogical technologies are offered.

Keywords: development of the content of the academic subject, designing of the pedagogical technology, the learning process, educational activities, art education, the educational field “art”, art-pedagogy.

В данной концепции даны три определения понятия «учебный предмет» по функции, по составу и структуре через описание различных учебных предметов. «Учебный предмет – это средство реализации содержания образования или средство передачи содержания образования с помощью педагогической инструментности» [1, с. 55].

Конструирование содержания учебного предмета зависит от ведущей функции, которая определяет ведущий компонент для каждого учебного предмета. По ведущему компоненту функции учебные предметы делятся на три группы. В первой группе ведущая роль принадлежит предметным научным знаниям, основам наук, во второй группе предметов ведущая роль принадлежит способам деятельности. Главное назначение третьих состоит в формировании эстетического видения мира (изобразительное искусство, музыка).

В зависимости от ведущего компонента И. К. Журавлев и Л. Я. Зориной представлены пять вербальных моделей содержания учебных предметов, которые состоят из двух обязательных блоков – содержательного и процессуального. Основной блок (содержательный) отражает ведущий компонент учебного предмета. Вспомогательный блок включает в себя: комплекс дополнительных знаний; 2) способы деятельности; 3) формы организации учебного процесса.

В значительной степени структурирование содержания учебного предмета зависит от его принадлежности к определенному типу. Однако в содержании учебных предметов, где главным является формирование эстетического видения, должны иметь место все компоненты: знания, способы деятельности, формирование эстетического сознания учащихся и опыта отражения действительности в форме художественного образа.

Наличие компонента «знания» вызывает необходимость соответствия содержания учебного предмета логике базовой науки или искусства. Логика науки – это термин, который применяется для обозначения законов развития науки или искусства, правил и процедуры научного исследования, процесса художественного творчества [2].

Вопрос о соответствии содержания предмета обучения и научной дисциплины является сложным при составлении учебных программ и конструировании учебного предмета. Для процесса обучения дисциплинам художественного цикла важно, чтобы искусство и наука выполняли свою функцию логической системы развивающегося знания и сохраняли свойства специфических видов деятельности. Наука и искусство отражаются в содержании учебных предметов непосредственно как система научных и художественных знаний и опосредовано как научная и художественная деятельность.

Первостепенное значение для реализации данного положения в конструировании содержания учебного предмета приобретает логика научной и художественной деятельности, специфические методы познания, закономерности отражения объективной реальности в форме художественного образа в искусстве, научных понятий и категорий в науке.

Содержание учебного предмета в концепции В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина характеризуется как многокомпонентное образование, которое включает в себя основы наук, умения и навыки, систему поисковых задач и др. Иногда учебный предмет вбирает основы целого цикла научных и художественных дисциплин. Однако при всем разнообразии содержания, учебные предметы имеют общие черты, которые состоят в том, что все учебные предметы должны включать в себя систему обязательных элементов содержания образования, таких как:

- содержание, отражающее основные элементы социального опыта (культуры) данной отрасли деятельности, основы этой отрасли;
- содержание, связанное с основными функциями учебного предмета в общем образовании;
- содержание, обусловленное логикой развертывания теоретических основ данной отрасли деятельности и логикой их усвоения;
- содержание, обусловленное методами обучения;
- содержание, основанное на коммуникативной деятельности в процессе обучения;
- содержание, обусловленное специфическим учебным материалом, пригодным для воспитательных целей [3].

Анализ учебных художественных дисциплин: композиция (О. Л. Голубева, Е. В. Шорохов), рисунок (К. Н. Аксенов, Н. Н. Ростовцев, Л. Г. Медведев), живопись (Г. Б. Смирнов, С. П. Ломов, А. П. Яшухин), художественное проектирование (В. В. Нешумов, Е. Д. Щедрин) – позволяет определить методический подход к построению их содержания. Этот подход включает в себя ряд элементов, таких как:

- краткий экскурс в историю становления и развития данного предмета; основные законы данного учебного предмета;
- технику и технологию художественных материалов;
- правила, приемы и средства выразительности данной художественной дисциплины;
- методику работы над изображением, проектом;
- характеристику этапов проектирования и творческого процесса;
- методику организации занятий по данному учебному предмету в дидактическом процессе.

Основополагающим этапом при конструировании любого учебного предмета является логический анализ учебно-

го материала. Упорядочение и систематизация материала обучения состоит в выделении базовых понятий и упорядочении системы понятий данного учебного предмета, знаний и определение приемов учебной работы, которые служат основой для формирования умений и навыков, опыта творческой деятельности.

Реализация этого этапа включает в себя, применительно к художественному образованию обучающихся, подбор в научной литературе, учебниках, учебных пособиях фундаментальных теоретических положений рисунка, живописи, композиции, декоративного искусства (по видам), дизайна и др., их изучение и логическое построение в той последовательности базовых понятий, законов, категорий учебного предмета, которая представлена в фундаментальных трудах. На этой основе осуществляется проектирование последовательности изучения ключевых понятий по каждому предмету, отбор учебного материала, раскрывающего смысл этих понятий, перевод теоретических знаний и представлений на уровень практических умений через выполнение упражнений и заданий. Согласно логике процесса обучения, неотъемлемым этапом этого процесса является применение знаний при выполнении учебного задания и их творческая интерпретация при создании художественного образа.

Стремление педагогов получить быстрый результат – творческую работу, минуя все перечисленные элементы процесса обучения, лишает ученика прочной основы для дальнейшей творческой деятельности.

Второй этап состоит в построении модели учебной деятельности учащихся по изучению данного предмета, описанию системы действий учащихся, приводящих от незнания и неумения к знанию и умению в определенной области. От организации учебной деятельности на дисциплинах изобразительного цикла зависят результаты процесса обучения и качество художественного образования обучающихся. Учебная деятельность на художественных предметах направлена на овладение способами и приемами живописи, рисунка, композиции и др. Способы изобразительной деятельности отражают специфику решения определенной изобразительной задачи. Как известно, процесс изображения представляет собой последовательность решения конкретных задач: композиционная организация, определение обобщенной массы предметов и конструктивное построение каждого в отдельности, тональная организация, моделировка формы и т. д. Каждая из этих задач имеет свой способ решения, который должен быть раскрыт педагогом и усвоен учеником.

Формирование знаний о последовательности ведения работы по рисунку, живописи и другим предметам – одна из задач художественного образования. Однако практической работе на изобразительной поверхности предшествует этап восприятия и анализа натурной постановки или другого объекта изображения. На этом этапе особое значение приобретает прием создания образа – представления о будущей работе. Зрительное представление – зрительная картина отличается от реального изображения, но может быть получена на основе восприятия объекта изображения.

Прием создания образов – представлений в изобразительной деятельности предшествует самому процессу

работы на изобразительной поверхности и осуществляется на основе анализа объектов изображения. Восприятие и анализ, предшествующие процессу изображения, организуются педагогом. Обучающиеся отмечают характерные черты объекта изображения, определяют цвет, форму, пространственное расположение, ритмическую организацию, фиксируют эти особенности в предварительном эскизе. В эскизе как образном представлении будущей работы по рисунку, живописи передаются пропорции, тональный строй, распределение масс, характер композиции.

Создание обучающимися мысленной картины на основе воображения нуждается в опорном наглядном (план, схема, чертеж) или теоретическом материале (словесное описание). Формирование образов воображения с опорой на наглядный материал, предполагает организованное зрительное восприятие обучающихся, определение существенных признаков для создания композиции определенного вида изобразительного искусства. Организация восприятия учащимися произведений искусства как основы для обогащения воображения строится с учетом психологических закономерностей фазности и селективности. В этом процессе важным моментом является творческое проникновение учащихся в структуру художественного произведения и понимание средств создания художественного образа.

Для наиболее эффективного усвоения приемов создания образов воображения и их реализации в композиционной деятельности необходимо последовательно изучать язык и особенности композиции художественного произведения через организацию восприятия лучших образцов изобразительного и декоративного искусства, скульптуры, дизайна.

В развитии учебной деятельности на дисциплинах художественного цикла особую важность приобретает овладение учащимися обобщенными способами решения изобразительных задач. Обобщенные способы изобразительной деятельности, усвоенные на одном материале, будут ими применяться для решения изобразительных задач при изучении других тем, т. е. осуществляется перенос способа на решение подобной учебной задачи при выполнении другого задания.

В конструирование учебного предмета закладываются не только содержание – основы наук, законы искусства, но и учебная деятельность учащихся. Изобразительное искусство в школе, включает в себя основы академического рисунка, живописи, композиции, перспективы, колористики, декоративно-прикладного искусства, дизайна. Все многообразие содержания изобразительного искусства как учебного предмета, должно быть представлено вышеизложенными обязательными элементами по каждому компоненту в отдельности: законы, правила, приемы, опыт творческой деятельности.

Важными составляющими разработки учебного предмета является технология, включающая методы его преподавания. Основными характеристиками образовательной технологии являются системность научных знаний, проработанность и алгоритмизация действий, включающих постановку цели, определенность этапов работы. Современной педагогической технологии присуще практическое взаимодействие педагога и обучающихся «в любых видах деятельности, организованных на основе четкого целеполагания, системности, алгоритмизации приемов обучения» [4, с. 96]. Кроме того, важным показателем педагогической техноло-

гии является воспроизводимость на практике и диагностика результатов.

Отсюда следует, что в проектировании технологии обучения педагог закладывает параметры взаимодействия с обучающимися, выстраивает систему целей, определяет алгоритм применения способов решения изобразительных задач и определяет методику измерения результатов обучения с помощью критериев.

Современное художественное образование предполагает применение разноплановых технологий обучения, обеспечивающих интеграцию разных видов наглядности и опорного материала, что характерно для информационных технологий. Одной из таких технологий является технология мультимедиа (многокомпонентная среда), которая расширяет возможности применения компьютера в учебном процессе и позволяет интегрировать текст и визуальные материалы (графику, видео и др.). Сегодня применение мультимедиа-технологий актуализировано требованиями к конкурсным видеурокам, которые педагоги разрабатывают самостоятельно.

Большую популярность в изучении дисциплин изобразительного цикла приобрели технологии «виртуальная экскурсия», в которых создается иллюзия непосредственного участия в экскурсии по любому арт-объекту или музею, представленному на экране и обучающая электронная презентация. Существуют определенные требования к разработке виртуальных экскурсий, направленных на образование и просвещение обучающихся. Эти технологии обладают высокой дидактической насыщенностью, обеспечивают эмоциональность восприятия, эстетическую отзывчивость детей на объекты изобразительного и декоративного искусства, архитектуры и дизайна, способствуют развитию коммуникативных способностей.

Подготовка к проектированию содержания и технологии обучения учащихся является составной частью занятий на факультете искусств ОмГПУ. На занятиях по дисциплинам методического цикла обучающиеся бакалавриата и магистратуры разрабатывали проекты уроков с применением информационных технологий, которые были успешно реализованы в образовательном процессе на педагогической практике. Мультимедиа-технология изучения творческого метода художника на конкретном примере включала в себя виртуальную экскурсию по творчеству художника, организацию восприятия учащихся и подробный анализ нескольких картин, способствующий пониманию средств выразительности и техники исполнения художественного произведения, а также видеофильм с мастер-классом художника. После изучения творческого метода художника магистранты-педагоги дополнительного художественного образования проводили творческую встречу с художником, на которой художник раскрывал мотивы создания некоторых картин и содержание творческого процесса работы над ними. Происходит авторская трактовка произведения искусства. На творческой встрече с художником у обучающихся формируется опыт обмена мнением по поводу конкретного произведения, они делятся опытом восприятия (что увидел, какие чувства вызывает картина).

Далее следуют выполнение упражнений на изучение приема работы и творческая интерпретация этого приема в работе обучающегося над композицией пейзажа. В дан-

ной технологии интегрированы материалы искусствоведения, видеофильм, мастер-класс, беседа с художником, виртуальная экскурсия, текстовые вставки, иллюстрации картины и их фрагменты крупным планом, раскрывающие прием работы, разъясняющее слово педагога, постоянное взаимодействие педагога с учащимися.

Одним из путей развития художественного образования признается применение арт-педагогических и проектных технологий. Арт-педагогика – это сравнительно новая технология обучения, которая способствует актуализации духовных общечеловеческих ценностей. Сегодня арт-педагогика трактуется как современное практико-ориентированное направление педагогической науки, изучающее закономерности, принципы, механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных и художественных задач (Е. Н. Кузнецова [5], Н. Ю. Сергеева [6]).

Разработка арт-педагогических уроков также входила в сферу методической подготовки бакалавров и магистров художественного образования.

Арт-педагогический урок по изучению нового для обучающихся приема работы художественными материалами (живопись мастихином) разрабатывается в рамках личностно-ориентированного и деятельностного подходов и включает ряд обязательных компонентов. Аксиологический компонент нацелен на погружение обучающихся в мир творчества художников, для которых характерно использование приема пастозного нанесения красочного слоя мастихином. Для достижения этой цели педагогу необходимо организовать восприятие обучающимися произведений искусства – натюрмортов в технике живописи мастихином. В процессе организованного восприятия происходит формирование ценностного отношения к «бытию» предметов в натюрморте, постижение красоты предметов и средств создания их образной трактовки, ценностного отношения к технологии, при помощи которой создан образ предметов в картине.

Аксиологический (ценностный) подход способствует критическому осмыслению технологии и открытию нового для ученика средства создания художественного образа. Ценностное отношение возникает в эмоционально-чувственном восприятии, поэтому важно активизировать природную эмоциональную отзывчивость детей в этом процессе. Ценностное отношение к определенному приему работы художественными материалами придает значимость его изучению, формирует к нему интерес как средству образной трактовки и стремление обучающихся применять этот прием в своей художественной деятельности. Ценностное отношение стимулирует творческий порыв, желание изучать художественную культуру и самому создавать новые художественные образы.

Когнитивный компонент содержания урока направлен на организацию познавательной деятельности, усвоение понятий, формирование знаний и их применение в практической художественной деятельности. Применительно к овладению техникой «живопись мастихином» педагогу необходимо продемонстрировать разные варианты фактурного мазка мастихином на дидактических таблицах, обеспечить выполнение упражнений на применение этой техники при выполнении небольшого объекта с натуры, далее важно продемонстрировать на обучающей презентации после-

довательность работы над натюрмортом в данной технике поэтапно и представить эталон законченной работы.

Деятельностно-творческий компонент урока направлен на практическое выполнение работы, в ходе которой происходит формирование и развитие способов выполнения живописи мастихином, происходит интерпретация приема, обеспечивающего творческое создание композиции натюрморта и развитие творческих способностей.

Личностный компонент предполагает рефлексию, самопознание, самооценку процесса и результата художественной деятельности и определение перспектив ее развития. На всех этапах арт-педагогического урока происходит взаимодействие и со-творчество педагога и обучающихся в образовательной области «искусство».

Методика проектирования содержания учебного предмета рассматривает его как часть культуры, которая проецируется в данный предмет. Учебный предмет по изобразительному искусству должен отражать современное понимание художественной деятельности и соответствовать требованиям, предъявляемым к специалисту в данной области профессиональной деятельности. Учебная деятельность по рисунку, живописи, композиции и другим предметам специальности должна отражать особенности художественного творчества, интеграцию учебных и творческих задач, овладение языком искусства [7].

Таким образом, каждый предмет синтезирует различные элементы содержания, включает в себя основы разных наук и специфику данной сферы деятельности, содержание деятельности по усвоению учебного материала данной дисциплины и по осознанному восприятию и принятию обучающей и воспитывающей функции педагога, предполагает взаимодействие педагога и учащихся. Следовательно, учебный предмет состоит из содержательной и процессуальной сторон, которые образуют единство преподавания и учения, единство содержания и процесса.

1. Журавлев И. К. Типология учебных предметов и принципы организации учебного материала // Проблемы школьного учебника : сб. ст. Вып. 15. Типология школьных учебников. М. : Просвещение, 1985. С. 53–69.

2. Зорина Л. Я. Программа – учебник – учитель. М. : Знание, 1989. 80 с.

3. Скаткин М. Н., Краевский В. В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. М. : Знание, 1981. 96 с.

4. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 3-е изд. испр. М. : Издат. центр «Академия», 2006. 192 с.

5. Кузнецова Е. Н. Артпедагогика. URL: <https://pedportal.net/po-tipu-materiala/obschepedagogicheskie-tehnologii/artpedagogika-275921> (дата обращения: 12.02.2017).

6. Сергеева Н. Ю. Содержание понятия «Артпедагогика» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». Волгоград : Изд-во ВГПУ, 2008. № 1. С. 23–29.

7. Ивахнова Л. А. Профессиональная деятельность учителя изобразительного искусства : учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2013. 116 с.

© Ивахнова Л. А., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА В УСЛОВИЯХ ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Основные проблемы, затронутые авторами статьи, касаются повышения конкурентоспособности вузов за счет создания региональных образовательных кластеров. В ходе проведенного исследования выделены функциональные группы кластеров; определены основные этапы формирования образовательного кластера; сформулированы направления повышения конкурентоспособности на основе формирования комбинации конкуренции и координации; адаптирована комплексная методика оценки конкурентоспособности образовательного кластера.

Ключевые слова: кластер, кластеризация, оценка конкурентоспособности, кооперация и конкуренция.

Новые условия функционирования образовательного пространства диктуют необходимость активизации инновационной деятельности. В этой связи высветилась важнейшая организационно-экономическая проблема – создание структур, позволяющих повысить конкурентоспособность вузов.

Не подлежит сомнению, что проблема повышения конкурентоспособности вузов требует всесторонней заинтересованности и поддержки со стороны государства, потенциальных работодателей, отраслевых образовательных организаций и других заинтересованных сторон. На наш взгляд, одним из перспективных направлений является формирование региональных образовательных кластеров с целью выработки и реализации системного подхода к осуществлению образовательной деятельности. В свою очередь, создание и развитие образовательного кластера в регионе возможно только на базе сильного педагогического вуза, обладающего всеми предпосылками для осуществления инновационной деятельности.

Отмечая роль вузов в процессах кластеризации, Л. Янг определял кластер как «группу компаний, расположенных рядом, которые располагаются вблизи крупных университетов, имеют структуру небольших частных компаний, характеризуются высокой квалификацией сотрудников» (цит. по: [1, с. 17]). С точки зрения Г. А. Яшевой, кластер представляет собой сетевую организацию, территориально связанных друг с другом отношениями сотрудничества организаций, объединенных вокруг научно-образовательного центра. Причем указанная сетевая организация состоит в партнерстве с местными учреждениями и органами государственной и исполнительной власти, что обеспечивает конкурентоспособность предприятий, регионов и национальной экономики в целом [2].

Разнообразные подходы авторов, рассматривающих проблему кластеризации в различных отраслях деятельности, предусматривают разносторонние определения, при анализе которых высвечиваются некоторые схожие черты, позво-

FORMATION OF THE COMPETITIVE EDUCATIONAL CLUSTER IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OPTIMIZATION

The main problems touched upon by the authors of the article concern the increase of the competitiveness of universities by creating regional educational clusters. In the course of the research, the following results were achieved: functional groups of clusters were identified; the main stages of the formation of the educational cluster were defined; directions of increasing competitiveness were formulated on the basis of forming a combination of competition and coordination; a comprehensive methodology for evaluation of the educational cluster's competitiveness was adopted.

Keywords: cluster, clusterization, competitiveness evaluation, cooperation and competition.

ляющие существующие взгляды разделить на три функциональные группы:

- регионально ограниченные формы экономической активности внутри родственных секторов, ядром которых являются те или иные научные учреждения;
- вертикальные производственные цепочки, ядром которых являются смежные этапы производственного процесса;
- отрасли промышленности, определенные на высоком уровне агрегации.

Не подлежит сомнению, что отличительной чертой кластера является целевая предпринимательская деятельность, в рамках которой объединяются важнейшие направления деятельности его участников: производственное, инновационное, управление качеством, сервисное обслуживание и др. Данное объединение усилий дает значимые преимущества в конкурентной борьбе, способствует рационализации основных процессов и минимизации рисков. Именно кластерный подход позволяет включать оптимальное количество и соотношение различных элементов, которые смогут осуществлять реальное взаимодействие. При этом входящие в состав кластера организации должны обладать определенными характеристиками, а именно: быть конкурентоспособными в своем направлении деятельности, иметь конкурентоспособные преимущества для развития кластера, находиться в географической близости для возможности активного взаимодействия, иметь достаточно широкий набор участников, создать центр координации усилий всех участников кластера.

В свою очередь, создание кластера – сложный и неоднозначный процесс, требующий серьезной проработки. В этой связи сам процесс формирования кластеров можно разделить на определенные этапы. На первом этапе происходит формирование инициативной группы, поддерживающей идею создания кластера. Происходит сбор необходимой информации согласование позиций по осново-

полагающим моментам, подписывается протокол о намерениях. На втором этапе прорабатывается концепция проекта кластера, учитывающая потребности и возможности участников кластера, при этом необходимо учитывать целесообразность формирования кластера на конкретной территории, а также источники формирования материальной базы. На третьем этапе происходит создание координационного центра кластера, разработка устава, процедура регистрации. На четвертом этапе осуществляется разработка планов по укреплению материальной базы, разработке принципов функционирования кластера и направлений повышения конкурентоспособности всех участников кластера.

Поэтапная организация деятельности по созданию кластеров не только ускоряет отдельные процессы, но и активизирует инновационную активность, укрепляет способность к конкуренции на действующем рынке. При этом стоит отметить, что в зависимости от изменений внешней среды кластеры формируются, расширяются, углубляются, а при неблагоприятных условиях могут со временем свертываться и распадаться. Подобная динамичность и гибкость кластерного подхода является серьезным преимуществом по сравнению с другими формами организации экономической системы.

С точки зрения повышения конкурентоспособности наиболее эффективным является инновационный кластер, позволяющий создавать не спонтанную концентрацию разнообразных изобретений, а строго ориентированную систему распространения новых знаний, технологий и инноваций. При этом устойчивость связей между всеми участниками кластера является важнейшим условием эффективной трансформации изобретений в инновации, а инноваций – в конкурентные преимущества. Именно у инновационных кластеров возникает возможность создания нового продукта или услуги скоординированными усилиями участников, что способствует снижению совокупных затрат на исследование и разработку новшеств за счет высокой эффективности структуры кластера.

Повышение конкурентоспособности в рамках кластерного подхода происходит на основе формирования сложной комбинации конкуренции и кооперации. При этом взаимодействие с внутренним потребителем кластера основано на конкуренции, а с внешним потребителем – на кооперации. При исследовании успешных с точки зрения конкурентоспособности кластеров обнаруживается наличие синергетического эффекта от взаимодействия участников в кластере.

Общим достоянием становятся лучшие управленческие практики. Эти и другие, обусловленные инновациями, преимущества кластеров усиливаются непосредственным давлением конкуренции. Таким образом, кластеризация приводит к образованию «коллективного капитала», в том числе и социального, и формирует общие конкурентные преимущества в ключевых компетенциях.

Крайне важными являются механизмы финансирования кластера. Среди значимых статей затрат на работу кластера следует отметить: затраты на создание кластера, развитие инфраструктуры, инвестирование в отдельные проекты и программы кластера. Финансирование создания кластера, как правило, ведется на паритетной основе – за счет бюджетных ресурсов и взносов организаций, входящих в состав кластера.

Не подлежит сомнению, что оценка конкурентоспособности кластера вызывает много сложностей и вопросов,

связанных с разноплановостью образовательных кластеров. Одним из вариантов оценки развития кластерного образования является представление устойчивого развития конкурентоспособности в виде произведения двух качественно разных его характеристик: отношений конкуренции и отношений кооперации.

$$K = K_1 \times K_2, \quad (1)$$

где K – линейное преобразование, выражающее новое измерение будущего устойчивого развития отношений конкурентоспособности кластера;

K_1 – преобразование отношений конкуренции;

K_2 – преобразование отношений кооперации.

В кластере оба понятия – кооперация и конкуренция – представляют собой два полюса, радикально различающиеся по природе. Оптимальная структура развития отношений конкурентоспособности образовательного кластера получается тогда, когда преобразования, связанные с конкуренцией, и преобразования, связанные с кооперацией, соразмерны между собой. Идеальное взаимодействие кооперации и конкуренции формируется из устойчивых пар противоположностей, соотношение которых подразумевает целенаправленное управленческое воздействие. Для расчета уровня устойчивого развития конкурентоспособности кластера была адаптирована методика интегральной оценки образовательного кластера, предложенная Н. М. Большаевым, В. В. Жиделевой и рассматривающая данный критерий как функцию ряда переменных [3, с. 55].

$$Y_{о.к.} = F(\text{соц., пед., иннов.-технол., инф., инст.}), \quad (2)$$

где $Y_{о.к.}$ – уровень устойчивого развития конкурентоспособности образовательного кластера;

F – функция переменных.

Этими переменными выступают такие факторы, определяющие уровень устойчивого развития конкурентоспособности образовательного кластера, как социальный, педагогический, инновационно-технологический, информационный, институциональный.

Уровень устойчивого развития конкурентоспособности образовательного кластера определяется по формуле:

$$Y_{о.к.} = \sum_{i=1}^n a_i x_i, \quad (3)$$

где x_i – значение показателя, описывающего i -й элемент критерия;

a_i – весовой коэффициент, определяющий вклад i -го фактора в общее значение критерия.

При этом необходимо учитывать итоговую закономерность, выражающуюся по формуле:

$$\sum_{i=1}^n a_i = 1, \quad (4)$$

где n – количество параметров устойчивого развития конкурентоспособности образовательного кластера;

a_i – весовой коэффициент, определяющий вклад i -го фактора в общее значение критерия.

Предложенная модель учитывает разностороннюю оценку показателей устойчивого развития в концепциях кооперации и конкуренции. Для оценки устойчивости развития конкурен-

тоспособности рассматриваются пять основных показателей отношений кооперации и конкуренции, представленных в таблицах 1 и 2, которые имеют равнозначный вес (0,2).

Таблица 1

Функции состояния отношений кооперации образовательного кластера

Составляющая функция	Показатель	Весовой коэффициент
Социальная	Расход средств на повышение квалификации кадров	0,20
Педагогическая	Комплексность использования образовательных услуг	0,20
Инновационно-технологическая	Расход средств на приобретение учебно-лабораторного оборудования	0,20
Информационная	Затраты на информатизацию учебного процесса	0,20
Институциональная	Наличие целевых программ развития в системе кластера	0,20
Итого		1,00

Таблица 2

Функции состояния отношений конкуренции образовательного кластера

Составляющая функция	Показатель	Весовой коэффициент
Социальная	Трудоустройство выпускников по программам, реализуемым кластером	0,20
Педагогическая	Охват программами повышения квалификации на рабочем месте	0,20
Инновационно-технологическая	Соответствие перечня реализуемых программ актуальным и перспективным потребностям рынка	0,20
Информационная	Интенсивность использования информационно-технологического оборудования	0,20
Институциональная	Наличие программ долгосрочного сотрудничества	0,20
Итого		1,00

Таким образом, анализу подвергаются различные показатели, входящие в оценку устойчивости конкурентоспособности кластера, в относительно равных долях, что требуется в первую очередь для разносторонней оценки образовательного кластера. В рамках оценки многочисленных показателей данный метод является одним из наиболее эффективных, что обусловлено невысоким весом каждого показателя, причем с существенным снижением погрешности модели.

Для определения интегрального показателя устойчивого развития конкурентоспособности образовательного кластера используется прямое произведение, позволяющее линейное преобразование устойчивого развития конкурентоспособности кластера представить в виде произведения двух независимых линейных преобразований: уровня развития кооперации в кластере и уровня развития конкуренции. Оптимальный уровень устойчивого развития конкурентоспособности образовательного кластера получен на основе общего решения и имеет максимальное значение, представленное в формуле:

$$Y_{\text{о.к.опт.}} - Y_{\text{кооп.опт.}} \times Y_{\text{конт.опт.}} - 0,5 \times 0,5 - 0,25 \quad (5)$$

где $Y_{\text{о.к.опт.}}$ – оптимальный уровень устойчивого развития конкурентоспособности;

$Y_{\text{кооп.опт.}}$ – оптимальный уровень развития кооперации;
 $Y_{\text{конт.опт.}}$ – оптимальный уровень развития конкуренции.

Очень важным является то, что расчеты могут быть выполнены на основе анализа информации, доступной из открытых источников.

Оценка движения системы кластера в целом (а не уровня или скорости отдельных величин) важна и потому, что только в ней находят свое отражение системность кластерного подхода, независимость движения кластера от отдельного элемента и, напротив, определяющая роль движения каждого элемента в его взаимодействии с другим в функционировании и устойчивом развитии образовательного кластера.

1. Абдикеев Н. М. Динамическое моделирование и сценарный анализ развития инновационных кластеров в регионах // Финансовая аналитика: проблемы и решения. 2013. № 31. С. 12–23.

2. Отличительная черта кластера. URL: <http://www.bibliotekar.ru/4-1-7-ip-predprinimatelskaya-deyatelnost/57.htm> (дата обращения: 08.07.2017).

3. Большаев Н. М., Жиделева В. В. Методология расчета уровня устойчивого развития, основанная на синтетической модели дуального образовательного кластера // Региональная экономика: теория и практика. 2014. № 8(335). С. 54–62.

© Ковалёва О. П., Ковалёв В. А., 2017

ОЦЕНКА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФИЛЯ «ИНФОРМАТИКА» К РАБОТЕ С ИТ-ОДАРЕННЫМИ ТУВИНСКИМИ УЧАЩИМИСЯ

В статье рассматриваются методы оценивания результатов педагогического эксперимента, анализируются условия формирования методической готовности к работе с ИТ-одаренными школьниками. Сформулированы основные методы исследования и выделены компоненты методической готовности бакалавров образования профиля «Информатика» к работе с ИТ-одаренными тувинскими школьниками. С учетом компонентного состава методической готовности и содержательного наполнения предложены критерии и показатели методической готовности к работе с ИТ-одаренными учащимися. На основе проведенного сравнительного педагогического эксперимента показана эффективность разработанной методики подготовки будущих бакалавров.

Ключевые слова: бакалавр образования, методическая готовность, компоненты методической готовности, уровни методической готовности.

В нашей стране поддержка одаренных детей составляет одну из важнейших задач развития современного отечественного образования, выделенную в качестве приоритетного направления социально-экономического развития. В законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается важность обучения детей, которые проявили выдающиеся способности и к которым относятся обучающиеся, показавшие высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере деятельности на основе индивидуализации с учетом региональных, этнокультурных и других особенностей. Поэтому особенно актуальной становится методическая подготовка будущего бакалавра образования профиля «Информатика» к работе с ИТ-одаренными в условиях Республики Тыва. Цель статьи – в предложении методики подготовки будущих бакалавров. Некоторые ее аспекты были частично описаны ранее [1; 2].

Разработка теоретической основы методической подготовки бакалавра образования профиля «Информатика» к работе с ИТ-одаренными тувинскими детьми позволила определить методическую готовность как целостное единство четырех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного.

С учетом указанного компонентного состава методической готовности и его содержательного наполнения были выделены следующие критерии и показатели методической готовности бакалавра образования профиля «Информатика» к работе с ИТ-одаренными детьми в условиях Республики Тыва (табл. 1):

EVALUATION OF METHODOLOGICAL TRAINING OF BACHELORS OF EDUCATIONAL PROFILE «INFORMATICS» TO WORK WITH IT-CAPABLE STUDENTS OF TUVA

The article considers methods of evaluating the results of pedagogical experiment, analyzes the conditions for the formation of methodical readiness for work with IT-capable schoolchildren. The main research methods are formulated and the components of methodical readiness of the bachelors of education of the "Informatics" profile are selected for work with IT-capable schoolchildren of Tuva. Taking into account the component composition of methodical readiness and content, criteria and indicators of methodical readiness for work with IT-capable students are proposed. Based on the comparative pedagogical experiment, the effectiveness of the developed methodology for the preparation of future bachelors is shown.

Keywords: bachelor of education, methodical readiness, components of methodical readiness, levels of methodical readiness.

Проанализировав различные подходы к рассмотрению процесса методической подготовки к работе с одаренными детьми, а также принимая во внимание разработанную нами модели методической подготовки бакалавра образования профиля «Информатика» к работе с ИТ-одаренными детьми в условиях Республики Тыва, мы выявили три уровня методической готовности к работе с ИТ-одаренными детьми:

низкий – минимально возможный уровень методической готовности к работе с ИТ-одаренными учащимися, отражающий способность использовать знакомые методы и средства вне контекста профессиональной деятельности с ИТ-одаренными школьниками;

средний – оптимально необходимый уровень методической готовности к работе с ИТ-одаренными учащимися, позволяющий вести целенаправленную работу с ИТ-одаренными детьми в обучении информатике и ИКТ;

высокий – перспективный уровень методической готовности к работе с ИТ-одаренными детьми, отражающий знания, умения и навыки для целенаправленной работы с ИТ-одаренными детьми, для проведения оценочных мероприятий и для решения нестандартных задач, связанные с работой с ИТ-одаренными детьми [3].

При этом к каждому тесту, анкете и практическому заданию разработаны критерии оценивания, по которым определяется уровень сформированности того или иного компонента методической готовности к работе с ИТ-одаренными тувинскими школьниками. Количественная оценка критериев приведена в табл. 2.

Критерии и показатели методической готовности бакалавра образования профиля «Информатика» к работе с ИТ-одаренными тувинскими детьми

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	<i>Методы и методики диагностики</i>
Мотивационный	Мотивация к работе с ИТ-одаренными тувинскими учащимися, понимание значимости работы с ИТ-одаренными тувинскими учащимися для развития их и для своего личностного, профессионального роста как педагога	Тестирование (тест «Определение склонности педагога к работе с одаренными детьми» А. И. Доровского в авторской модификации)
Когнитивный	Знания: в области одаренности, в области ИТ-одаренности, национальных особенностей ИТ-одаренных тувинских школьников, направлений работы по развитию детской ИТ-одаренности в условиях Республики Тыва, способов формирования тьюторской позиции для работы с ИТ-одаренными тувинскими школьниками	Анкетирование (анкета М. А. Арсеновой в авторской модификации)
Деятельностный	Умения: организаторские, коммуникативные, прогностические, аналитические, проективные	Картограмма алгоритма применения метода самооценок, метод экспертных оценок, метод анализа продуктов деятельности студентов, а именно практических заданий контрольного характера
Рефлексивный	Склонность к самосовершенствованию, высокая требовательность к результатам своего труда, рефлексия, способность к самоанализу	Метод анализа продуктов деятельности студентов, а именно отчета по педагогической практике

Таблица 2

Уровни методической готовности к работе с ИТ-одаренными школьниками

<i>Критерии оценки методической готовности к работе с ИТ-одаренными школьниками</i>		<i>Уровни методической готовности в баллах</i>		
		<i>Низкий</i>	<i>Средний</i>	<i>Высокий</i>
Мотивационный		29–18	42–30	54–43
Когнитивный		5–0	11–6	17–12
Деятельностный	Теоретический показатель	32–0	65–33	96–66
	Практический показатель	8–0	11–9	15–12
	Суммарно	40–0	76–42	111–78
Рефлексивный (средняя оценка)		3,3–2	4,3–3,6	5–4,6
Сумма		77,3–20	133,3–81,6	187–137,6
Среднее значение		19,3–5	33,3–20,4	46,8–34,4

Анализ результатов анкетирования практикующих учителей информатики общеобразовательных школ города Кызыла и Кызылского района с целью выявления трудностей и типичных ошибок, допускаемых педагогами в работе с ИТ-одаренными учениками, определения набора мер, способных предотвратить повторение этих ошибок у будущих учителей информатики, а также комплексного исследования методической готовности студентов выпускного курса к ра-

боте с ИТ-одаренными тувинскими учащимися позволяет сделать следующие выводы:

1. Слабо развит мотивационный аспект изучения методики как важного компонента профессиональной подготовки.
2. Система методической подготовки бакалавров образования профиля «Информатика» к работе с ИТ-одаренными детьми не соответствует требованиям национальной школы и это является главным объяснением низкого уровня компо-

нентов методической готовности к работе с ИТ-одаренными тувинскими школьниками.

3. Существует недостаток методических разработок и дидактических материалов, учитывающих национальные особенности обучающихся.

В обучающем эксперименте учтена ограниченность контингента испытуемых (25 чел.). В целях формирования экспериментальной (А) и контрольной (Б) подгрупп группу разделили по выбору курсов и в экспериментальную группу попали 13 студентов, а в контрольную группу – 12.

Для проведения комплексного оценивания уровней компонентов методической готовности в обеих подгруппах были выделены следующие этапы.

Первый этап проводился после изучения дисциплин психолого-педагогической направленности, дисциплины «Информационные технологии в образовании» по ФГОС и введенных нами курсов «ИТ-одаренность», «Этнопсихология тувинских подростков» (конец 4 семестра). На этом этапе происходит формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций для работы с ИТ-одаренными тувинскими детьми; студенты получают необходимые знания об одаренности, ИТ-одаренности, особенностях одаренного ребенка, этнопсихологических особенностях тувинских подростков. Необходимо отметить, что этот этап является основополагающим, на нем базируются последующие этапы.

Второй этап проводился после изучения предлагаемых нами курсов методической подготовки «Робототехника на основе Arduino», «Сетевые образовательные инициативы», «Телекоммуникационные проекты для ИТ-одаренных учеников», а также первого раздела дисциплины «Методика обучения информатике» (конец 6 семестра). Этот этап предполагает формирование профессиональных и специальных компетенций будущего бакалавра образования профиля «Информатика» для работы с ИТ-одаренными детьми и направлен на решение задач развития системы умений и навыков собственно педагогической деятельности с ИТ-одаренными учащимися.

Третий этап проводился после изучения предлагаемых нами курсов методической подготовки «Образовательные интернет-сервисы для ИТ-одаренных учеников», «ЕГЭ и сетевые олимпиады для ИТ-одаренных учеников» и двух разделов дисциплины «Методика обучения информатике», а также после выполнения курсовых работ, прохождения учебной практики и первого этапа педагогической практики (конец 8 семестра). Здесь происходит выработка навыков, характеризующихся формированием профессиональных и специальных компетенций будущего бакалавра образования профиля «Информатика» для работы с ИТ-одаренными детьми, направленных на развитие умений и навыков, позволяющих успешно осуществлять обучение ИТ-одаренных тувинских учащихся.

Заключительный этап оценивания сформированности уровней компонентов методической готовности проводился после изучения курса «Тьюторская позиция в работе с ИТ-одаренными тувинскими школьниками» и прохождения педагогической и преддипломной практик (конец 10 семестра). Здесь происходит выработка навыков, характеризующихся формированием тьюторских компетенций будущего

бакалавра образования профиля «Информатика» для работы с ИТ-одаренными тувинскими учащимися в условиях индивидуализации их обучения, ожидается окончательное закрепление у студентов умений и навыков работы с ИТ-одаренными тувинскими школьниками.

Ниже кратко описаны уровни каждого из компонентов методической готовности к работе с ИТ-одаренными учащимися и выявления динамики изменений, происходящих в указанные выше периоды.

Анализ результатов тестирования первого этапа показал, что динамика роста показателей в экспериментальной группе существенно выше, но следует отметить, что студенты не видят связи между получаемыми знаниями и возможностью их применения в будущей профессиональной деятельности.

Результаты второго этапа тестирования показали, что среди мотивов значительно выражены познавательный мотив (характеризует обучаемого как проявляющего интерес к результатам своей деятельности), состязательный мотив (показывает, насколько обучаемый придает значение высоким результатам в деятельности других) и мотив самоуважения. Таким образом, к указанному периоду, у студентов начинает преобладать мотивационная ориентация на результат, связанная со стремлением добиться определенного частного результата в процессе обучения в виде конкретных знаний, умений и навыков.

Результаты третьего и заключительного этапов анкетирования показали, что у обучаемых экспериментальной группы ярко выражены компоненты «на процесс», т. е. достаточно высок уровень мобилизации усилий, необходимых для достижения целей деятельности, достигнут ожидаемый уровень результатов деятельности. Сдвиг мотивационной сферы обучаемых ЭГ в сторону успеха мы объясняем положительным влиянием предлагаемой нами методики, построенной на основе использования регионального материала, которая позволила расширить психологическую компоненту мотивации обучения, направленную на формирование методической готовности к работе с ИТ-одаренными тувинскими учащимися. Благодаря этой методике обеспечивалось формирование устойчивого познавательного и профессионального интереса, усиление мотивации обучения, что создавало условия для формирования компетенций, составляющих основу методической готовности будущего бакалавра профиля «Информатика» к работе с ИТ-одаренными учащимися. Это, на наш взгляд, и позволило получить более высокие показатели, выявленные в ходе анкетирования.

Положительная динамика формирования когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов для экспериментальной подгруппы подтверждает достоверность предположения о положительном влиянии выбранной методики на формирование методической готовности к работе с ИТ-одаренными детьми, основанной на применении смешанной формы обучения, метода погружения и специально разработанных учебно-методических задач с национально-региональной тематикой. В качестве одного из объяснений небольшой положительной динамики роста исследуемых компонентов для контрольной группы можно принять изучение дисциплины «Методика обучения информатике» и прохождения педагогической практики.

По окончании пятигодичного цикла экспериментальной работы была оценена эффективность разработанной методической системы подготовки бакалавров образования профиля «Информатика» к работе с ИТ-одаренными детьми в условиях республики Тыва, которая была внедрена и в те-

чение пяти лет реализована на физико-математическом факультете Тувинского государственного университета в процессе обучения студентов профиля «Информатика». На рис. 1 показаны сопоставительные результаты *начала* и *конца* экспериментальной работы.



Рис. 1. Уровни сформированности компонентов методической готовности к работе с ИТ-одаренными учащимися

На *заключительном (результатирующем) этапе* эксперимента были подвергнуты оценке результаты сформированности компонентов методической готовности к работе с ИТ-одаренными детьми потока студентов последующих приемов, а именно набора 2013 г. (25 чел.: ЭГ–13, КГ–12) до 3-го этапа и набора 2014 г. (40 чел.: ЭГ–20, КГ–20) до 2-го этапа проходили разработанный цикл методических меро-

приятий с учетом последовательного внесения корректив на основе текущих результатов основного экспериментального цикла. По результатам первого этапа поискового эксперимента были внесены изменения в содержание разработанных нами циклов курсов и усилено содержание дисциплины «Методика обучения информатике». Окончательные результаты среза приведены на рис. 2.

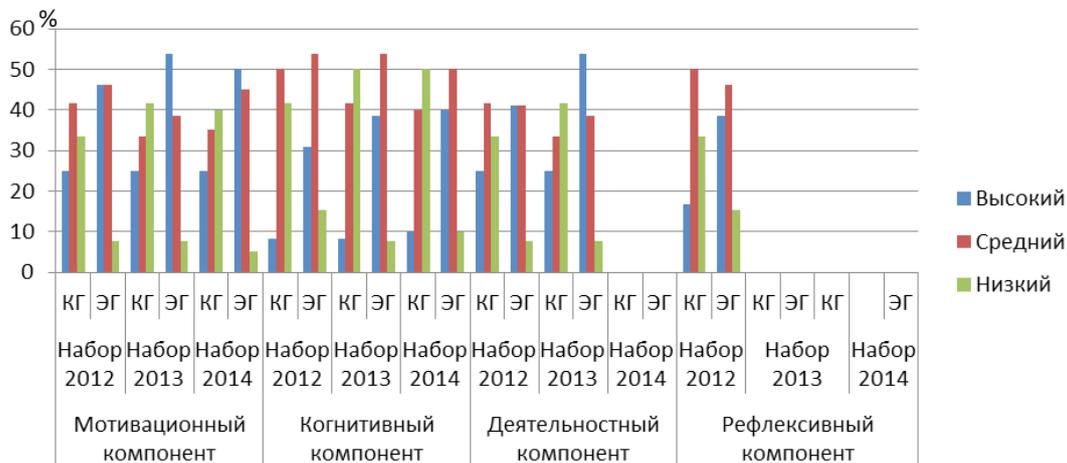


Рис. 2. Сопоставительные результаты сформированности компонентов методической готовности будущих бакалавров образования профиля «Информатика» к работе с ИТ-одаренными учащимися

Таким образом, эффективность предлагаемой методики получила экспериментальное подтверждение.

1. Куулар Д. О. Особенности методической подготовки будущих бакалавров информатики к работе с ИТ-одаренными тувинскими школьниками // *Успехи современной науки*. 2017. Т. 1. № 1. URL: http://modernsciencejournal.org/release/2017/USN_2017_1_tom.pdf (дата обращения: 07.07.2017).

2. Куулар Д. О. Формирование мотивационного компонента методической готовности бакалавров образования

профиля «Информатика» к работе с ИТ-одаренными тувинскими учащимися // *Современный ученый*. 2017. Т. 1. № 1. URL: http://www.modernsciencejournal.org/release/2017/SU_2017_1_1_tom.pdf (дата обращения: 18.08.2017).

3. Тарыма, А. К. Методика формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2014, 166 с.

© Куулар Д. О., 2017

РАЗВИТИЕ ВОЕННОЙ ИСТОРИИ И ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Статья посвящена вопросам развития военной науки и военно-исторического образования в Республике Казахстан. Прослеживаются истоки становления военно-исторической науки Казахстана с середины XIX века. Большое внимание уделено советскому периоду. Основная часть статьи посвящена процессу формирования в течение 25 лет независимой Республики Казахстан системы военного образования и военной науки, в частности военной истории и военно-исторического образования. За непродолжительное время в Казахстане подготовлены профессиональные кадры военных историков, налажен процесс преподавания военно-исторических дисциплин во всех военных вузах. В Национальном университете обороны открыта кафедра военной истории, в докторантуре осуществляется подготовка научных и научно-педагогических кадров по специальности «Военная история». Это свидетельствует о становлении и перспективах дальнейшего развития военной истории как науки и учебной дисциплины в научном и образовательном процессах Республики Казахстан.

Ключевые слова: военная наука, военно-историческое образование, военная история, подготовка военно-научных кадров, Вооруженные силы Республики Казахстан, адъюнктура, докторантура.

Военное образование, военная наука и ее составная часть – военная история – новые молодые отрасли образования и науки в Казахстане. Их становление и дальнейшее развитие напрямую связаны с созданием в 1992 г. собственных Вооруженных сил Республики Казахстан.

Рассматривая войну как общественное явление, решающее судьбы народов и государств, военная история справедливо выделяется в особую науку, которая по своей природе является одним из оснований духовности общества, её первостепенная задача – научить новые поколения любить свою родину, готовиться к ее защите. Если новые поколения по какой-то причине окажутся не способными принять эстафету подвижничества и героизма, они окажутся не способными противостоять военной агрессии [1, с. 22]. Военная история – это наука, которая изучает сущность, причины, характер войн, средства и способы их ведения в зависимости от изменения социально-экономических, политических и материально-технических условий жизни общества, а также опыт военной деятельности государства, великих полководцев прошлого и настоящего [2, с. 10].

Поскольку объектом изучения военной истории является военная область жизни общества, она, с одной стороны, выступает как часть исторической науки, а с другой – тесно и непосредственно связана с военной наукой, являясь исторической базой ее развития. Составными частями военной истории являются: история войн, которая изучает социальную сущность войны, раскрывает цели, причины и характер конк-

THE DEVELOPMENT OF MILITARY HISTORY AND MILITARY-HISTORICAL EDUCATION IN KAZAKHSTAN

The article is devoted to the development of military science and military-historical education in the Republic of Kazakhstan. The origins of the formation of the military-historical science of Kazakhstan are traced from the middle of the XIX century. Much attention is paid to the Soviet period. The main part of the article is devoted to the process of formation during 25 years of the independent Republic of Kazakhstan of military education system and military science, in particular, military history and military-historical education. For a short time professional cadres of military historians have been trained in Kazakhstan, the process of teaching military-historical disciplines in all military universities has been established. The Department of Military History was opened at the National Defense University, and the scientific and pedagogical staff is training in Doctoral Studies in the specialty «Military History». This indicates the formation and prospects for the further development of military history as a science and a discipline in the scientific and educational processes of the Republic of Kazakhstan.

Keywords: military science, military-historical education, military history, training of military scientists, the Armed Forces of the Republic of Kazakhstan, adjuncture, doctoral studies.

ретных войн, их ход, последствия и итоги; история военного искусства, изучающая развитие форм и способов вооруженной борьбы; история вооруженных сил, которая исследует возникновение и развитие родов и видов вооруженных сил; история военной техники; история военной мысли. Отраслями военной истории являются военная историография, военно-историческое источниковедение, военная археология, военная археология и военная статистика. В исследовании и обобщении военного опыта прошлого все составные части и отрасли военной истории находят в органическом единстве и руководствуются единой методологией.

Формирование военно-исторической науки начиналось с эпоса, других исторических памятников, пронизанных идеями борьбы народов против иноземных захватчиков, коими изобилует история всех народов в том числе и история казахского народа. Заметный след в развитии военной истории оставило документальное и мемуарное наследие XVIII столетия. Однако реальное становление науки относится к концу XVIII – первой четверти XIX века. Именно в этот период она постепенно оформляется как относительно самостоятельная отрасль знаний, оставаясь частью общей истории.

Находясь в составе Российской империи, на протяжении более полутора веков, Казахстан был в орбите ее духовной, культурной и научной жизни. В этот период свой вклад в развитие исторических знаний, о так называемой азиатской России внес блестящий офицер русской армии, разведчик, историк, этнограф, путешественник, ученый, действительный

член Русского географического общества, гениальный сын казахского народа Чокан Чингизович Валиханов.

Во второй половине XIX столетия развитие военно-исторической науки было во многом связано с созданием специальных центральных военно-исторических органов и научных учреждений. В частности, при преобразовании в сентябре 1863 г. Департамента Генерального Штаба в Главное управление этого штаба (ГУГШ) в составе последнего был учрежден особый Совещательный комитет, в который, наряду с прочими, вошел и военно-исторический отдел. В начале XX века изучением и обобщением военно-исторического опыта в армии и на флоте руководили в основном Генеральный и Главный штабы, а также Морской Главный штаб.

Определенный вклад в развитие военной истории внесло «Общество ревнителей военных знаний», возникшее в 1898 г. Помимо центрального отделения в Санкт-Петербурге, Военно-историческое общество имело филиалы на местах: от Москвы до Туркестана. В 1906 г. при главном Управлении Генерального штаба была создана Военно-историческая комиссия по описанию Русско-японской войны 1904–1905 гг. Труды, подготовленные комиссиями, содержат богатый фактический материал по истории войны с Японией.

Новым этапом развития военно-исторической науки стало создание первых военно-исторических органов в Рабоче-крестьянской Красной армии. С 1918 г. в составе оперативного управления Всероссийского главного штаба начала функционировать Военно-историческая часть, на которую возлагалось руководство всей военно-теоретической работой в Красной армии. В декабре 1918 г. в состав отдела вошла и Военно-историческая комиссия (под названием «Комиссия по исследованию и использованию опыта войны 1914–1918 гг.»). С апреля 1924 г. руководство военно-исторической работой в Рабоче-крестьянской Красной армии осуществлял военно-исторический отдел Штаба РККА [3, с. 49]. В августе 1925 г. в качестве единого координационного центра военно-научных и исторических исследований была создана научно-исследовательская комиссия Центрального совета Военно-научного общества под председательством С. С. Каменева, которая объединила более 200 военных ученых. В составе комиссии работало несколько научных секций, в том числе секция военной истории военного искусства, возглавляемая В. Ф. Новицким. В 1930-е гг. началось издание «Истории Гражданской войны в СССР», а 29 августа 1939 г. вышел в свет первый номер «Военно-исторического журнала».

Великая Отечественная война открыла новый этап в развитии военно-исторической науки. На первый план выдвигается задача своевременного обобщения боевого опыта и внедрения его в практику обучения войск командных кадров и штабов. Для ее решения были созданы отделы в управлениях родов войск, в Генеральном штабе РККА – отдел по изучению и использованию опыта войны. При этом акцент делается на выявление новых тенденций и закономерностей в развитии военного искусства через анализ практики организации и ведения боевых действий и выработку на этой основе рекомендаций для войск. В военных журналах и сборниках массово публикуются статьи, раскрывающие накопленный опыт подготовки и проведения как оборонительных, так и наступательных боев, сражений

и операций, печатаются теоретические статьи по тактике и оперативному искусству.

После окончания Второй мировой войны, в 1946 г. в Генеральном штабе Вооруженных сил СССР на базе военно-исторического отдела формируется Военно-историческое управление, на которое возлагается общее руководство военно-исторической работой в Советской армии. Ведется изучение истории Великой Отечественной войны, разработка и обобщение статистических материалов. Анализируются также материалы по операциям иностранных армий, ведется работа над учебниками по истории военного искусства для военных академий и военных училищ, выпускаются сборники тактических примеров из истории Великой Отечественной войны. Все это, без сомнения, значительно обогатило военно-историческую науку.

В послевоенные годы в советской военной науке особое место принадлежит герою войны, одному из ярких представителей знаменитой 8-й (316-й) гвардейской, Панфиловской дивизии, военному писателю, ученому Бауржану Момыш-улы. Будучи преподавателем Военной академии в Москве он читал неординарные лекции по психологии войны. Позже им была издана книга под одноименным названием «Психология войны», которая и сегодня не потеряла своего научного значения и практической ценности. В подготовке военнослужащих армии Израиля она широко используется как учебное пособие. В книге читатель увидел поведение людей в экстремальных ситуациях: полководцев, командиров, рядовых, пленных. Прочитав книгу Б. Момыш-улы, человек видит войну как спутницу человеческого бытия, как ремесло человека, ставит вопрос о цене которую платит народ за победу [4].

Новый подъем военно-исторической работы и исторических исследований наметился в середине 1960-х гг. Этому в первую очередь способствовало создание, в соответствии с постановлением ЦК КПСС от 27 августа 1966 г., Института военной истории Министерства обороны СССР – головного научно-исследовательского учреждения страны в области военной истории.

5 ноября 1966 г. начальник Генерального штаба Вооруженных сил СССР – первый заместитель министра обороны Маршал Советского Союза М. В. Захаров подписал директиву о создании Института военной истории МО СССР, который с тех пор остается основным центром военно-исторической науки [5, с. 172–180].

В 1970–1990-е гг. появляются первые кандидаты военных, военно-технических, военно-исторических наук из числа офицеров-казахстанцев, военнослужащих советской армии. Это ныне известные военные ученые: доктор военных наук, профессор К. С. Серикбаев, доктор исторических наук, профессор К. А. Аманжолов, кандидат технических наук, профессор П. А. Ермакбаев, доктор педагогических наук, профессор А. К. Бакаев, доктор военных наук, профессор Р. Г. Каратаев, доктор военных наук, профессор А. Ю. Адаутов.

Развертывание военно-исторических исследований в Казахстане стало возможным также благодаря имеющемуся историографическому наследию так называемых «гражданских» ученых-обществоведов республики, изучавших вопросы военного дела древних кочевников, героического прошлого казахского и других народов, истории зарождения казахской государственности, национально-освободительного движения, истории казачества, войн и революций,

становления военной экономики, деятельности национальных воинских формирований, таких как М. Козыбаев, П. Белан, Т. Балакаев, К. Алдажуманов, И. Златкин, М. Абдилов, С. Мажитов, Е. Валиханов, В. Галиев, Ю. Григорьев, Ж. Есенов, Ю. Романов, А. Кадырбаев.

На наш взгляд, первой научной публикацией, заявившей о зарождении молодой военно-исторической науки в Казахстане, стала статья, опубликованная на страницах «Казахстанской правды» коллективом авторов в лице М. Козыбаева, П. Белана, А. Тасбулатова, А. Коваля, А. Галиева. Данная статья фактически определила место военной истории в исторической науке Казахстана. Авторы отмечали, что многие в военной истории видят только часть общей истории, тогда как необходимо учитывать специфику военной истории. Специфика же ее такова – военная история не только дополняет и углубляет общую историю, а также, вскрывая причины возникновения и характер конкретных войн, исследуя развитие оружия и родов войск, форм их организации и обучения, закономерности хода и исхода вооруженной борьбы, процессы совершенствования морально-боевых качеств личного состава и военного искусства командиров, дает ценнейший аналитический материал как для военной науки, так и для всей исторической науки Казахстана.

В завершении статьи авторы предлагали рассмотреть вопрос о возможности введения с 1995/1996 учебного года во всех военных учебных заведениях и на исторических факультетах гражданских вузов курса по военной истории Казахстана, а также возможности подготовки преподавателей по этому курсу. Немаловажным авторы считали создание военно-исторической службы в Вооруженных силах Республики и изыскания средств финансирования для издания трудов по военной истории Казахстана [6].

С открытием в 1997 г. адъюнктуры по специальностям «Военное искусство», «Военная история», «Вооружение и военная техника» и докторантуры в 2011 г. в Национальном университете обороны идет непрерывный процесс формирования военно-исторического образования и военно-исторической науки Казахстана благодаря научным изысканиям, преподавательской деятельности и под руководством группы отечественных историков, таких как доктора исторических наук, профессора А. Б. Тасбулатов, ныне покойный К. Р. Аманжолов, С. Д. Дильманов, С. Ш. Мухамеджанова.

Огромную помощь в деле формирования казахстанской военной науки оказали военные ученые Российской Федерации, в числе которых были военные историки: доктора военных наук, профессора В. К. Копытко, В. И. Орлянский, В. М. Захаров, А. А. Корабельников, А. Я. Качанов, А. И. Пономарев, доктора исторических наук, профессора В. М. Зарецкий, В. И. Милованов, а также доктора технических наук, профессора В. М. Булойчик, Н. И. Лисейчиков, С. Р. Гейстер из Республики Беларусь. Будучи членами первого Международного докторского диссертационного совета при Национальном университете обороны Республики Казахстан и научными руководителями, они совместно с казахстанскими учеными в период с 2008–2010 гг. подготовили 6 докторов наук, из них 4 – военных наук, 2 – военно-исторических наук, а также 23 кандидата наук, из них 6 кандидатов исторических наук. Данные острепенные кадры стали фундаментом военно-исторической науки Казахстана.

В целом в Национальном университете обороны с 1997 по 2011 г. в адъюнктуре и через институт соискательства были подготовлены кадры профессиональных военных историков – докторов и кандидатов наук, таких как доктора исторических наук, профессора Х. С. Муханбеткалиев, М. О. Серкпаев, Т. М. Мухамадеев, кандидаты исторических наук А. С. Мартикьян, Б. И. Утепов, Р. Т. Тлеукабылова, Б. А. Толеева, Р. С. Альжанова, К. К. Косынтаев, О. Л. Сафонов, К. М. Кибатаев, Х. К. Абраимов, А. С. Макипов, кандидаты исторических наук, доценты А. К. Тогусова, Н. С. Искакова.

Накопленный кадровый потенциал позволил военной истории Казахстана сформироваться как новое направление казахстанской науки и как новая учебная дисциплина. Наличие «остепенных» кадров военных историков позволило уже в условиях перехода на трехуровневую Болонскую систему образования в 2011 г. открыть в докторантуре (PhD) специальность «Военная история».

На сегодняшний день, завершив обучение в докторантуре защитили диссертации 14 офицеров ВС РК, других войск и воинских формирований, в числе которых по специальности «Военная история» получили степень доктора философии (PhD) подполковник Н. Т. Асиллов, полковник А. И. Рыскулбеков, подполковник Д. А. Кенжебаев, полковник К. К. Кусаинов.

В 2014 г. в Национальном университете обороны открыта кафедра «Истории войн и военного искусства», ныне кафедра «Военной истории и права», профессорско-преподавательский состав которой проводит занятия по ряду военно-исторических дисциплин в магистратуре и докторантуре. В 2015 г. авторским коллективом военных историков подготовлено и опубликовано солидное учебное пособие для докторантов «Военная история Казахстана», в котором впервые собраны сведения об истории военного искусства, истории строительства вооруженных сил, других войск и воинских формирований на территории Казахстана с древности до современности [7]. Сегодня в трех военных институтах, таких как Военный институт Сухопутных войск, Военно-инженерный институт радиоэлектроники и связи и Военный институт Сил воздушной обороны дисциплина «Военная история» в объеме 90 часов преподается на всех специальностях.

Таким образом, военная история Казахстана как составная часть отечественной истории, с одной стороны, и военной науки, с другой – состоялась в конце XX – начале XXI вв. Подготовлены кадры профессиональных военных историков, открыта кафедра военной истории. В докторантуре продолжается подготовка научных и научно-педагогических кадров по специальности «военная история», что является основой воспроизводства профессиональных военных историков и позволяет сделать вывод о том, что военно-историческая наука и образование Республики Казахстан имеет все перспективы дальнейшего качественного развития.

Военная история как наука и как учебная дисциплина обогащает самосознание общества тем, что изучает закономерности возникновения, хода и исхода войн и вооруженных конфликтов; рассматривает военную деятельность в единстве всех ее сторон – экономической, социальной, политической и духовной. Военная история – это, по сути, история

государства, общества, теоретически осмысленный, выраженный в научных понятиях военный опыт народа.

Поскольку научные знания, в том числе и военно-исторические, являются одним из компонентов духовной жизни общества, постольку их уровень и степень развития определяют и уровень развития самого общества, и его способность решать задачи социального прогресса. Тем самым на первый план выступает познавательная функция военно-исторической науки.

Познание событий прошлого, которые не воспроизводимы экспериментальным путем, позволяет нам понять не только сущность военно-исторических событий и процессов, но и закономерностей, которыми они управляются, и форму их проявления. Так, военная история установила, что война как социальное явление возникла в далеком прошлом и, претерпев за тысячелетия значительные количественные и качественные изменения, стала спутником человеческой цивилизации, каждый раз оказывая воздействие на характер и темпы политической, социальной и экономической жизни народов и государств. Любовь к родине, стремление отстаивать независимость страны, не дать разорить свою землю, свой дом формировались веками. С началом Великой Отечественной войны патриотизм усилился. Дала свои плоды и воспитательная работа, в тяжелой боевой обстановке обострилось чувство личной ответственности за судьбу страны. Эта решимость, осознанная ответственность за судьбу земли предков укрепила душу советского человека.

Разные оценки нашего общественно-политического прошлого не являются основанием для отрицания героизма наших дальних и близких предков, нашей великой истории, в которой, как и в истории любой страны, переплетаются героическое и трагическое. Но несомненно одно – мы вправе, более того, обязаны помнить о героизме, проявленном советским народом, в числе которого были казахи, в годы Великой Отечественной войны, и гордиться им. К началу войны, после насильственной коллективизации и голода, в Казахстане казахов осталось из 6 млн около 4 млн человек. Из них были призваны в действующую армию, трудовую армию и рабочие батальоны 1 млн 700 человек, 450 тыс. –

это безвозвратные потери, т. е. в той войне погиб каждый десятый казахстанец [8, с. 12].

Казахстан в годы Великой Отечественной войны стал одним из источников людских ресурсов в действующую армию, арсеналом фронта, тылом для эвакуированных, местом выживания для репрессированных. Западный регион Казахстана в период Сталинградской битвы, был прифронтовой полосой. Таким образом, вклад в Победу маленького народа – казахов – велик. Только непредвзятое осмысление прошлого, воспитание молодежи на его лучших традициях и идеалах способствует формированию чести и достоинства последующих поколений, их ответственности за судьбу своей родины.

Воссоздание объективной картины военно-исторического прошлого Казахстана является основой возрождения исторической памяти народа, одним из важнейших факторов формирования национального единства, воспитания патриотизма и чувства гордости за героическое прошлое Родины и готовности к ее защите. В этом мы видим главное предназначение «Военной истории Казахстана» в науке и образовании.

1. Тюшкевич С.А. В прошлом ищут не пепел – огонь. М. : Проспект, 2005. 186 с.

2. Военная история. М. : Воениздат, 1983. 376 с.

3. Западный В. А. Военно-историческая работа в Пограничной службе Советского государства 1917–1991 гг. // Военно-исторический журнал. 2006. № 6. С. 49–53.

4. Момыш-улы Б. Психология войны. Алматы : Казахстан, 1996. 258 с.

5. Коржихина Т. П. История государственных учреждений СССР. М. : Высш. шк., 1986. 399 с.

6. Казахстанская правда. 1994. 12 февраля.

7. Военная история Казахстана. Астана, 2015. 628 с.

8. Макипов А. С. Деятельность военных комиссариатов на территории Казахстана в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. Щучинск, 2010. 36 с.

© Мухамеджанова С. Ш., 2017

УДК 3.37.378

В. Б. Помелов
V. B. Pomelov

ПРОСВЕТИТЕЛЬ ИВАН ЯКОВЛЕВИЧ ЯКОВЛЕВ

В статье приводятся биографические данные выдающегося просветителя чувашского народа Ивана Яковлевича Яковлева (1848–1930). Дается характеристика его вклада в развитие культуры и просвещения чувашского народа. И. Я. Яковлев создал чувашский алфавит, открыл Симбирскую центральную чувашскую школу. Показаны дружеские взаимоотношения И. Я. Яковлева с И. Н. Ульяновым.

Ключевые слова: И. Я. Яковлев, Чувашия, Симбирск, И. Н. Ульянов, А. В. Рекеев.

ENLIGHTENER IVAN YAKOVLEVICH YAKOVLEV

The article contains biographical data of the outstanding educator of the Chuvash people Ivan Yakovlevich Yakovlev (1848–1930). The characteristic of his contribution to the development of culture and enlightenment of the Chuvash people is given. I.Ya. Yakovlev created the Chuvash alphabet and opened the Simbirsk Central Chuvash School. Friendly relations of I. Ya. Yakovlev with I.N. Ulyanov are shown.

Keywords: I.Ya. Yakovlev, Chuvashia, Simbirsk, I.N. Ulyanov, A.V. Rekeev.

Иван Яковлевич Яковлев родился 18 (30) апреля 1848 г. в чувашской деревне Кошки-Новотимбаево Бурундуковской волости Буинского уезда Симбирской губернии (ныне Тетюшский район Республики Татарстан) в семье бедного крестьянина-чуваши. Его мать скончалась на другой день после рождения сына, а отец умер еще до рождения. Воспитывался Иван в семье русского крестьянина Гаврилы Пахомова, усыновившего его. С самого раннего детства, как и все его односельчане-чуваши, Иван испытывал не только социальное, но и национальное угнетение и несправедливость. Подавляющее большинство его соплеменников-чувашей не получало даже начального образования и, соответственно, не имело никаких надежд на лучшую жизнь.



И. Я. Яковлев

Начальное образование Иван Яковлев получил в Бурундуковской удельной школе. При этом четыре года он жил на квартире в русской семье Мушкеевых, где к нему относились фактически как к родному сыну. Постоянное общение с членами этой семьи позволили юному чувашу свободно овладеть русским языком и стать первым учеником

в школе. Благодарность к этим людям он сохранил на всю жизнь и не раз впоследствии их навещал.

В 1863 г. Иван окончил Симбирское землемерное училище и получил назначение в г. Сызрань на должность мерщика с месячным жалованьем в 10 рублей. Должность эта была разъездная, и она дала ему возможность познакомиться с жизнью простых людей, в полной мере ощутить социальную действительность. Тяжелые картины бескультурья, невежества и угнетения простого народа предстали перед юношей. Тогда и возникли у него мысли о просвещении и поднятия культуры чувашского населения.

Он начал упорно добиваться продолжения образования в Симбирской гимназии. В Сызрани он хорошо зарекомендовал себя как специалист. Это позволило ему устроиться на более высокооплачиваемую землемерную работу в одно из имений и скопить немного денег. И. Я. Яковлев стал просить о переводе его в Симбирск. Однако его перевели в небольшой захолустный городок Алатырь. Здесь он познакомился с бывшим учителем математики Мукосеевым, который был ранее уволен как неблагонадежный с должности преподавателя уездного училища, и работал теперь бухгалтером.

В свободное время Мукосеев давал Яковлеву уроки математики. И. Я. Яковлев обратился с прошением в ведомственное министерство, и в январе 1867 г. ему удалось, с помощью столичных инстанций получить перевод в Симбирск. Нужно было только сдать вступительные экзамены. Большую помощь ему оказали его товарищи: словесник Арнольдов, гвардейский полковник Раевский, директор гимназии Вишневский.

В 1868 г. он был принят сразу в 5 класс. Окончил гимназию Яковлев в 1870 г. с золотой медалью. В своих воспоминаниях Иван Яковлевич с благодарностью вспоминал о том, что прогрессивные учителя гимназии не ограничивались классными занятиями. Они знакомили учеников с передовыми течениями общественной мысли того времени,

устраивали читки и беседы по книгам Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева.

Во время гимназических каникул он побывал в родной деревне, где сагитировал нескольких молодых людей приехать учиться в губернский город. Естественно, Яковлев обещал им содействие. Осенью 1868 г. к нему в Симбирск прибыли учиться молодые ребята: чуваша Алексей Рекеев, Егор Улюкин и Кашкаров, а также русский юноша Иван Исаев. Все они поселились вместе с Яковлевым в доме Раевского. Алексей Васильевич Рекеев (1848–1932), земляк и одноклассник Яковлева, стал впоследствии крупным чувашским просветителем. Товарищи И. Я. Яковлева – гимназисты Панаев и Соколов – сочувствовали стремлениям Яковлева и начали заниматься с прибывшими молодыми людьми с целью подготовить их к учебе. Жили земляки на средства Яковлева, которые добывались им нелегким репетиторским трудом. Так было положено фактическое начало ставшей впоследствии знаменитой Симбирской чувашской учительской школе, позднее ставшей учительской семинарией.



А. В. Рекеев

Положение с образованием чувашей было в те годы безотрадным. Первая приходская школа для чувашей была открыта в 1807 г. в селе Буртасы Цивильского уезда. В ней обучалось всего 5 человек. Но вскоре и эта школа была закрыта. (Ныне это село Буртасы Урмарского района, в котором проживают всего 35 человек, имеются 18 домов; в нем нет ни школы, ни детского сада).

Самодержавие держало народ в темноте; так было легче им управлять. И. Я. Яковлев вспоминал в 1870 г.: «Я принялся за это дело, руководствуясь только одним желанием, – сделать что-нибудь для чуваш; у меня не было при начинании ни системы, ясно осознанной, ни способов, ни метода, как вести его, но я был уверен в практическом значении и пользе от проведения своей мысли в исполнение (цит. по: [1, с. 67]). Школа, несмотря на свои крайне скудные средства, малочисленность и хозяйственно-бытовую неустроенность в короткий срок приобрела доверие и сочувствие передовых, прогрессивно мыслящих людей. Школа была официально признана Центральной чувашской школой с программой не выше существовавших тогда двухклассных училищ. Лучшие учителя В. А. Калашников и А. Н. Суров были назначены в чувашскую школу по рекомендации И. Н. Ульянова.

Начинание И. Я. Яковлева было поддержано инспектором народных училищ Симбирской губернии И. Н. Ульяновым, который был назначен на эту должность в сентябре 1869 г. Он заинтересовался этой школой и всячески помогал Яковлеву в ее расширении и развитии. И. Н. Ульянов принимал все меры к тому, чтобы сохранить этот первый очаг чувашской культуры. Им были выхлопотаны годовые стипендии по 80 р. на ученика. В письме попечителю учебного округа И. Н. Ульянов писал: «Признавая весьма полезным и необходимым иметь для всех мальчиков особого учителя-руководителя, и имея на это место окончившего курс в педагогических классах при Симбирском уездном училище Василия Калашникова, который месяца четыре занима-

ется в этой школе, имею честь покорнейше просить Ваше превосходительство об исходатайствовании перед г. министром народного просвещения о назначении его с 1 октября сего года особым учителем-руководителем для чувашской школы в г. Симбирске с жалованием из суммы министерства народного просвещения в количестве 300 рублей в год» [1, с. 68]. Кроме того, благодаря усилиям И. Н. Ульянова, министерство ежегодно ассигновало денежное пособие на содержание школы. «С И. Н. Ульяновым мы в очень хороших отношениях, он человек добрый и хороший, всегда готов оказать содействие там, где нужно, и это для нас весьма важно», – писал И. Я. Яковлев в письме от 24 июня 1871 г. к своему наставнику и покровителю выдающемуся просветителю народов Поволжья Н. И. Ильминскому [2, с. 33].

Добившись через официальные каналы выделения определенной суммы на содержание училища и оплату труда учителя при сборе средств по подписным листам, И. Н. Ульянов сам тоже делал личные вложения в благородное дело [3, с. 218]. К началу 1871 г. было собрано более 250 р., в том числе 5 рублей внес сам инспектор [4, с. 113]. В другой раз он вместе с сыном Александром внес 13 р. 33 к. [5]. В начале 1876 г., когда несколько учащихся этой школы заболели сыпным тифом, врач Боровский отказался лечить доставленного к нему тяжело больного подростка. Благодаря срочному вмешательству И. Н. Ульянова врачебная управа все-таки согласилась разместить заболевших воспитанников чувашской школы в городскую больницу [6, с. 86]. О частом посещении Симбирской учительской школы И. Н. Ульяновым писали в своих воспоминаниях ученики. Так, Иван Исаев в письме от 17 апреля 1871 г. сообщал Яковлеву, что после пасхи приходил к ним Ульянов и расспрашивал их, как они живут, и все ли приехали из дома.

В своем отчете за 1871 г. И. Н. Ульянов отмечал, что «в короткое время своего существования школа успела приобрести такое доверие чувашей, что отцы привезли своих сыновей верст за 100 и даже более» [7, с. 96]. «Имя И. Н. Ульянова и его высококультурной семьи было окружено и в чувашской школе и в личном семейном кругу И. Я. Яковлева любовью и уважением: Илья Николаевич был советником, защитником, порой даже руководителем в трудные дни жизни чувашской школы, а недостатка в этих трудных днях никогда, конечно, не было» [2, с. 44]. При Симбирской центральной чувашской школе функционировали два хора и три оркестра. Когда хоронили И. Н. Ульянова, в последний путь провожал его чувашский хор, который пел на русском и чувашском языках [8, с. 16].

Симбирская центральная чувашская школа культивировала передовые по тем временам формы организации быта. Столичный журналист Н. Снегсарев писал, что чувашская школа «составляет особый уголок в Симбирске. Тут своя небольшая церковь, столярная и плотничная мастерские, целое хозяйство, классы, тротуары, лазарет, помещения для учителей... По выходе из школы ученики остаются и по привычкам, и по костюму, и по занятию даже теми же крестьянами, но только крестьянами образованными... Вся мебель в школе, иконостас в церкви сработаны своими силами и сработаны отлично. Школа берет заказы и исполняет их недорого, хорошо и аккуратно» [9].

По окончании Симбирской гимназии И. Я. Яковлев поступил в 1870 г. в Казанский университет на историко-филологический факультет. Несмотря на большую занятость учебой, многочисленными подработками и отдаленность, он поддерживал связь со школой, постоянно писал учителям, а летом непременно приезжал к ним. Еще будучи студентом университета, И. Я. Яковлев, стремясь к осуществлению своих планов по просвещению чувашей, был озабочен созданием нового чувашского алфавита, который действительно был бы способен соответствовать разговорному чувашскому языку. Его использование могло бы покончить с господствовавшей тогда духовно-миссионерской письменностью и системой подстрочных переводов, ничего общего не имевших с подлинно народным языком.

До И. Я. Яковлева некоторая работа по созданию нового чувашского алфавита была проведена его предшественниками, в частности Николаем Ивановичем Золотницким [10; 11]. Помощником И. Я. Яковлева в этом деле был его русский товарищ, студент-филолог В. А. Белилин. В результате тщательного изучения алфавитов различных языков, – сербского, якутского и др., – ими был составлен новый чувашский алфавит из 45 букв: 8 гласных и 37 согласных. И. Я. Яковлев заменил устаревший к тому времени букварь Н. И. Золотницкого «Чуваш кнеге» (1867), как не вполне соответствовавший фонетическим основам чувашского языка, на свой «Букварь для чуваш».

На основе нового алфавита И. Я. Яковлевым в 1872 г. по образцу учебных книг К. Д. Ушинского «Родное слово» и «Детский мир» был составлен и издан первый букварь для чувашских школ. Букварь этот был насыщен материалом народных песен, сказок, пословиц, загадок и поговорок. Весь этот материал помогал развитию в детях наблюдательности, внимания, навыков познания окружающего и творческих способностей. Ряд рассказов для букваря был составлен самим И. Я. Яковлевым: «Петушок», «Сорока», «Мельница» и др. Им были высказаны мысли о методике преподавания по этим букварям. Когда букварь был напечатан, он послал в школу Реевеву 10 экземпляров.

В чувашских школах букварь И. Я. Яковлева был широко распространенным учебником, и результаты работы с использованием этого новаторского для того времени учебного пособия многими методистами оценивались положительно. Так, например, инспектор, проверявший Девлизеркинское инородческое училище Бугурусланского уезда Самарской губернии, в котором обучались чувашские дети, писал: «Ученики старшего и среднего отделений читают и поют молитвы по-славянски и по-чувашски; грамота преподается им следующим образом: сначала наставник обучает детей чувашской азбуке, руководясь букварем Яковлева, но при этом мало-помалу знакомит их и с русским языком, переводя по-русски слова, составляемые из подвижных букв. Как скоро дети усвоят несколько русскую речь, наставник приступает к обучению их русской грамоте, причем слова, прочитанные по-русски, переводятся на их родное наречие. Ученики, посещающие школу в течение второй зимы, могут разобрать русскую книгу, хотя и не без труда...» [12, с. 77–78].

Появление букваря И. Я. Яковлева положило начало новому периоду в развитии письменности чувашского наро-

да. В дальнейшем новый алфавит был усовершенствован и упрощен. Вместо 45 букв в нем осталось 25, причем из них 17 букв были заимствованы из русского алфавита, а 8 были снабжены дополнительными диакритическими (надстрочными) значками для более точного произношения специфических звуков чувашского языка. Алфавит, созданный И. Я. Яковлевым, был принят чувашским народом с большой радостью. Книги и учебники, издававшиеся теперь на родном языке, стали доступны пониманию широких народных масс. Значительно повысился интерес чувашского народа к печатной литературе, усилилась тяга к обучению в школе.

По другому отнесли к реформе чувашской письменности реакционные элементы, верхушка местной знати и чиновники министерства просвещения, которые не хотели мириться с тем, что чувашский язык приобрел права литературного книжного языка и становился фактором просвещения чувашского народа. Однако, несмотря на яростные нападки и ограничительные мероприятия самодержавия против культурного роста «инородцев», алфавит И. Я. Яковлева, будучи поддержанным передовой интеллигенцией русского общества в лице директора народных училищ Симбирской губернии И. Н. Ульянова и др., закрепил за собой право на существование и сохранился с некоторыми изменениями до наших дней.

В 1875 г. И. Я. Яковлев успешно окончил Казанский университет, возвратился в Симбирск и встал во главе созданной им учительской школы, получившей название Центральной чувашской школы. В ней в то время обучались 52 человека. Одновременно И. Я. Яковлев был назначен на должность инспектора чувашских школ Казанского учебного округа, что позволяло ему бывать в чувашских селениях, разбросанных по всему Поволжью, устанавливать связи с чувашским народом, видеть его нужды и стремления.

Особенно безотрадным было положение с обучением девушек-чувашек. Лишь с помощью передовых представителей русского народа, таких как И. Н. Ульянов, удалось организовать образование женщин-чувашек, открыв в 1878 г. при Симбирской школе специальное женское отделение, которое в 1890 г. было преобразовано в женское училище. В учебный план женского училища, помимо общеобразовательных дисциплин, были включены предметы, связанные с обязанностями, выполняемыми женщинами в семье: домоводство (домашнее хозяйство), уход за детьми, рукоделие. Женское училище сыграло большую роль в деле приобщения девушек-чувашек к русской культуре, в распространении просвещения среди чувашей.

Симбирская чувашская учительская школа и содержание ее учебной работы строились Яковлевым на основе передовых педагогических идей. И. Я. Яковлев стремился устанавливать связи с передовыми педагогами. Сестра В. И. Ленина, Мария Ильинична Ульянова вспоминала: «В нашем доме из знакомых отца бывали, главным образом, его сослуживцы-инспектора народных училищ, зав. чувашской школой И. Я. Яковлев, много сделавший для народного образования среди чувашей...» (цит. по: [7, с. 72]).

Симбирская чувашская школа строилась на базе начального училища, имела 3 класса с двухгодичным обучением

в каждом классе. Обучение в школе велось на русском языке. На учебу принимались чуваша, отчасти мордва, крещенные татары, а также 20–25 % русских, так сказать «для закваски», по выражению Яковлева. Эти дети были особенно полезны «инородцам» как носители русского языка. В тесном общении школьников между собой языки других народов усваивались особенно быстро. Жили все, – учителя и учащиеся, – одной семьей. Детей дворян, купцов и даже мещан не было.

Хотя обучение в школе велось на русском языке, родной язык учащихся находил широкое применение во время педагогической практики, проводившейся в начальном училище при школе, в хоровом пении и в переводческой деятельности, которой лично руководил Яковлев. В учебный план входили закон божий, русский и церковно-славянский языки, логика, арифметика, геометрия, история, география, физика, химия, минералогия, естествознание, чистописание, черчение, рисование, педагогика, сельское хозяйство, труд и пение. Наибольшее внимание уделялось русскому языку. На русском языке проводились специальные разговорные уроки и объяснительное чтение. На русском и чувашском языках школьный хор исполнял народные песни. В 1913 г. была поставлена опера «Иван Сусанин». Мало того, что пение было в школе обязательным предметом, И. Я. Яковлев стремился каждого ученика научить играть на скрипке. Педагогику в 3 классе вел сам И. Я. Яковлев. Русский язык изучался наглядно-переводным методом. Учащиеся часто писали диктанты, изложения и сочинения на русском и чувашском языках. Стремление И. Я. Яковлева как можно лучше поставить обучение русскому языку объяснялось его желанием сблизить чувашей с русскими, чтобы чувашские дети могли сознательно впитывать в себя русскую культуру. Он горячо любил свой народ, и старался честно служить ему.

Учебная работа в школе сочеталась в различных формах с физическим трудом (в столярной, токарной, кузнечной и переплетной мастерских, а также на ферме). Хорошо были поставлены в школе преподавание математики, географии, истории. Кроме того, проводились занятия по сельскохозяйственному труду. «Сельскохозяйственный труд является таким предметом, на котором народный учитель ближе всего может сойтись с крестьянином, и своими познаниями, разумным советом; своим примером может принести ему посильную пользу и вызвать доверие к научным знаниям» [2, с. 51–52]. Председатель училищного совета Симбирской земской управы В. Н. Назарьев, экзаменовавший учащихся Симбирской чувашской школы, писал: «Впечатление, вынесенное мной, было самое отрадное, – это было очевидное торжество новой школы, поборовшей невероятные трудности, сопряженные с обучением русскому языку чувашей» [13, с. 19].

В 1916 г. в Симбирской школе обучалось 335 человек, в том числе 192 мальчика и 143 девочки. Всего Центральную чувашскую учительскую школу за полвека окончили около тысячи учащихся, многие из которых стали проводниками русской и чувашской культуры среди населения Поволжского региона. Яковлев добивался удлинения до 4 лет срока обучения в школе, причем мотивировал это тем, что учащимся приходилось изучать два языка.

В качестве инспектора И. Я. Яковлев дважды в год совершал объезды всех школ, и за одну поездку посещал более 20 школ. Давал учителям и заведующим школ указания, вел нравственные беседы с учащимися. Обращал внимание на хозяйственное состояние школ. Здесь, в Симбирске, у И. Я. Яковлева родился сын Алексей (18(30).12.1878–30.07.1951), который впоследствии стал видным историком, членом-корреспондентом Академии наук СССР (1929).



А. И. Яковлев

И. Я. Яковлев занимался изданием религиозной, а также светской и научной литературы. В качестве примера можно привести классическое произведение К. И. Иванова «Нарспи», балладу М. Ф. Федорова «Арсюри», сборник «Рассказы из русской истории», научно-популярные брошюры для населения «Как уберечься от холеры», «Советы матерям при оспопрививании детей», «Глазная болезнь трахома», «О чуме» и др.

И. Я. Яковлев содействовал созыву учительских съездов и педагогических курсов. В итоге в 1882 г. состоялся первый съезд учителей Цивильского уезда. В 1883 г. прошли еще два съезда: в селе Аликове для учителей Ядринского уезда (ныне Аликовского района) и в селе Бичурино (ныне Мариинско-Посадского района) при двухклассном училище для учителей Чебоксарского уезда. В 1884 г. прошел учительский съезд при Симбирской учительской школе. На съезде обсуждались следующие актуальные вопросы: об организации библиотечек, о самостоятельных работах учащихся, о выборе книг для чтения, о привлечении девочек в школу, о времени приема учеников в школу, об устройстве приходящих из других селений учащихся, о дисциплине, о наказаниях и наградах.

12 (24) января 1886 г. скоропостижно скончался И. Н. Ульянов. И. Я. Яковлев тяжело переживал смерть своего друга и наставника. «Вчера в пять часов, после кратковременной болезни скончался Илья Николаевич Ульянов. Нас всех эта неожиданность очень поразила. За полтора часа я был у него и долго с ним разговаривал, – писал Яковлев Николаю Ивановичу Ильминскому, выдающемуся просветителю народов Поволжья, в письме от 13 января 1886 [2, с. 42]. В 1887 г. после ареста и казни Александра Ульянова Яковлевы были из тех немногих в Симбирске, кто не отвернулся от семьи Ульяновых. После смерти И. Н. Ульянова активизировались враги просвещения «малых» народов. В 1890-х гг. симбирский архиепископ Никандр Молчанов на страницах церковных журналов выступил с рядом статей против И. Я. Яковлева. Инспектор В. А. Казаринов, земский начальник Яковицкий, попечитель Казанского учебного округа Спешков обрушились на Яковлева и дело его жизни. Все они стремились очернить саму идею обучения российских «инородцев» на их родных языках. Спешкову уда-

лось добиться в 1903 г. ликвидации должности инспектора чувашских школ, которую И. Я. Яковлев занимал в течение 28-ми лет. После этого он целиком отдался руководству Симбирской чувашской школой.

Умер И. Я. Яковлев 23 октября 1930 г. в Москве, похоронен на Ваганьковском кладбище столицы. Благодарная память о выдающемся просветителе сохраняется в народе. Его имя присвоено Бичуринской и Аликовской средним школам, Батыревскому и Ульяновскому педагогическим училищам; его именем названы улицы в ряде городов и населенных пунктов. Богатое педагогическое наследие И. Я. Яковлева остается востребованным и сейчас. Для народов Среднего Поволжья, прежде всего чувашского народа, И. Я. Яковлев остается символом беззаветного служения народу, примером для современного поколения педагогов.

1. Макаров М. П. Чувашский педагог И. Я. Яковлев // Советская педагогика. 1953. № 6. С. 66–77.
2. И. Я. Яковлев : сб. материалов / под ред. Ф. Н. Петрова. Чебоксары: Чувашгосиздат, 1948. 218 с.
3. Сергеев Т. С. Научно-педагогическое наследие И. Н. Ульянова и современность: моногр. М. : МГГУ, 2009. 388 с.
4. Краснов Н. Г. Выдающийся чувашский педагог-просветитель: моногр. Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1992. 416 с.
5. Руднева Л. С. Оказывал всякое содействие // Ульяновская правда. 1991. 27 июля.
6. Краснов Н. Г. И. Я. Яковлев и его потомки. Чебоксары : Чуваш. гос. кн. изд-во, 1998. 352 с.
7. Алпатов Н. И. Педагогическая деятельность И. Н. Ульянова. М. : Учпедгиз, 1956. 198 с.
8. Сергеев Т. С. Илья Николаевич Ульянов и просвещение народов Поволжья. Чебоксары : Чуваш. гос. ун-т, 1972. 29 с.
9. Снегсарев Н. Симбирск // Новое время. СПб., 1894. 10 (22) марта.
10. Помелов В. Б. Просветитель чувашского народа Н. И. Золотницкий и его деятельность в Вятской губернии // Вторые Спасские чтения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Киров, 12–13 ноября 2015 г.) / редкол.: С. Н. Будашкина, Н. И. Зорин [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2015. С. 25–31.
11. Помелов В. Б. Видные национальные просветители Среднего Поволжья // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 5. С. 38–42.
12. Аммосов К. М. Низшие училища // Журнал министерства народного просвещения. 1876. Апрель. С. 71–82.
13. Назарьев В. Н. Современная глушь // Вестник Европы. 1876. № 2. С. 16–24.

© Помелов В. Б., 2017

ОБ УРОВНЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье описаны результаты экспериментальной работы по определению специальных способностей студентов педагогических направлений подготовки Сыктывкарского государственного университета. С целью дальнейшего построения профиля способностей обучаемых проверялись знания и умения студентов в проведении вычислительных операций, логически корректных рассуждений, анализа информации.

Ключевые слова: экспериментальная работа, тестирование, специальные способности студентов.

Проблема достижения высокого уровня качества знаний выпускника университета и его конкурентоспособности в настоящее время широко обсуждается работодателями, академической общественностью и представителями государственных органов. В начале своего жизненного пути каждый человек сталкивается с проблемой выбора профессии, от правильности такого выбора в значительной степени будет зависеть качество его дальнейшей жизни. Постоянные изменения на основе внедрения самых современных технологий для всех форм трудовой деятельности человека предъявляют к его профессиональной готовности новые требования. Кроме того, в настоящее время профессиональная деятельность некоторой категории специалистов осуществляется с применением нанотехнологий, суперкомпьютеров и в условиях многоуровневой системы взаимоотношений между работодателями и инженерно-техническими работниками. Умение адаптироваться к ним является одним из важных аспектов трудовой деятельности конкретного специалиста.

В работе мы ограничимся определением уровня развития некоторых специальных способностей будущих педагогов. Как отмечено в разных исследованиях (см., например, [1, с. 155]), иногда люди обладают способностями, которые часто остаются неиспользованными. В некоторых случаях они не совсем осознают то, на что способны, или не знают, как лучше реализовать свои возможности и умения на практике.

Тестирование студентов будет проведено с максимальной пользой, если в результате будет построена диаграмма профиля их способностей. Следует подчеркнуть, что тесты способностей позволяют получить статистические сведения, важные для разных форм профессиональной деятельности человека, а также определить достоинства и недостатки респондентов с той целью, чтобы они смогли понять:

- какие у них имеются слабые стороны и как устранить недостатки, мешающие профессиональному росту;
- какие у них сильные качества и найти способ реализовать этот потенциал на практике.

Профиль способностей будущих педагогов и полученные статистические данные могут быть использованы при планировании и анализе профессиональной деятельности обучаемых, анализе личностных качеств студентов. Кроме того, профиль способностей поможет ясно отразить слабые и сильные сторо-

ABOUT THE LEVEL OF SPECIAL ABILITIES OF FUTURE TEACHERS

The article describes the results of experimental work to determine the special abilities of students in the pedagogical areas of the training of the FSBEU HE «Syktyvkar State University». With the purpose of further building of the students' abilities profile, their knowledge and skills were checked in carrying out computational operations, logically correct reasoning, and analyzing information.

Keywords: experimental work, testing, students' special abilities.

ны исследуемых [2, с. 108]. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов непосредственно связано с их личностными качествами. «Образование в конечном итоге должно приводить к формированию у человека каких-то психических новообразований в виде ценностных ориентаций, знаний, интеллектуальных и практических умений...» [3, с. 8].

Бывают периоды в жизни людей, когда они сомневаются в своих возможностях. Им хочется что-то сделать, но нет уверенности в том, что задуманное получится. Достоинство валидных и объективных тестов заключается в том, что с их помощью испытуемый может определить сферы жизнедеятельности, где он способен добиться заметных достижений. Если у респондента в некоторой сфере деятельности не складываются дела, а результаты тестирования говорят о том, что в данной сфере он может добиться успеха, следовательно, существуют какие-то проблемы. Психологи в таких случаях всегда стараются найти причины несоответствия между действительными способностями человека и его успешностью в данный период времени.

Выделим наиболее распространенные, по нашему мнению, причины того, почему не в полной мере проявляются способности человека.

1. Кому-то не подходит метод обучения. Конкретный метод в обучении может помочь раскрыть возможности одного человека, а у другого – отбить желание к данному занятию.

2. Темпы развития в разных сферах жизнедеятельности человека неодинаковы. Уровень умственного, эмоционального и социального развития мог не позволить кому-то реализовать на практике свой потенциал. Возможно, он не пытался сделать это настойчиво или упустил свой шанс.

3. Человеку могут помешать собственные установки. По каким-то причинам он не использует свои способности или не пытается использовать по-настоящему.

С использованием зарекомендовавшей себя в практической психодиагностике методики с целью дальнейшего построения профиля способностей студентов 1–4 курсов Института точных наук и информационных технологий, Института естественных наук, Института педагогики и психологии, Института иностранных языков, Института истории и права Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина в 2017 г. авторами был осуществлен первый этап

тестирования. В качестве респондентов (161 студент) рассматривались будущие педагоги – студенты, обучающиеся на направлении подготовки «Педагогическое образование» с профилями «Информатика и математика», «Математика и информатика», «Биология и география», «Английский язык и французский язык», «Английский язык и немецкий язык», «История и обществознание», а также на направлениях подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» и «Психолого-педагогическое образование» с профилями «Педагогика и психология начального образования», «Педагогика и психология дошкольного образования».

На начальной стадии исследований применялись числовой, словарный и арифметический тесты [4, с. 32–33, 95–98, 102–103]. Числовой тест, содержащий 20 заданий, был использован для проверки способностей студентов к логическому рассуждению. Для проверки знаний обучаемых и способности анализировать информацию применялся словарный тест, включающий 40 упражнений, а с помощью арифметического теста, содержащего 30 задач, исследовались способности студентов к проведению вычислительных операций.

Скорость вычислений в последнем тесте существенно зависела от практических навыков обучаемых, а сами вычисления опирались на понимание законов чисел. Арифметический, числовой и словарный тесты представляют собой тесты способностей с ограничением времени их выполнения.

Отметим, что для оценки способностей не существует строгой классификации тестов. Тем не менее психологи выделяют тесты, измеряющие общий интеллект и специальные способности, причем для определения вышеупомянутых тестов зарубежные и отечественные ученые применяют различные термины. Мы проводили наши исследования с использованием «тестов специальных способностей» (aptitudetests или specialabilitiestests) [4].

Результаты экспериментальной работы со студентами обнаружили высокий уровень способностей обучаемых к анализу информации и проведению вычислительных операций, а способности проводить логические рассуждения – в целом на уровне выше среднего. На рис. отражены средние показатели студентов по вышеупомянутым институтам после анализа результатов тестирования.

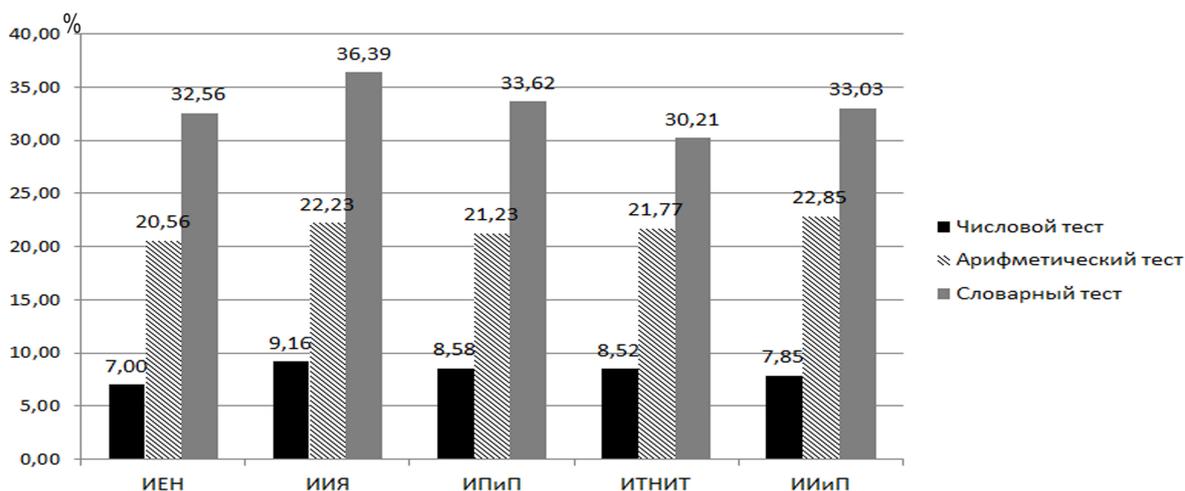


Рис. Средние показатели количества правильно выполненных студентами заданий по тестам

В таблицах 1–3 для каждого института по конкретному тесту в процентах отражены статистические данные о студентах, показавших средний (СР), выше среднего (ВС), значительно выше среднего (ЗВС) и исключительно высокий (ИС) уровни способностей в результате тестирования.

Следует отметить, что успешное выполнение респондентами заданий арифметического теста связано с тем, что предложенные им примеры и задачи, в целом были несложными. Высокие показатели студентов по словарному тесту также не стали неожиданными, поскольку большинство респондентов являлись студентами гуманитарных направлений подготовки вуза, поступивших в университет с высокими баллами ЕГЭ по русскому языку. Конечно, окончательные выводы можно сделать только тогда, когда будет проведен полный цикл тестирования в процессе педагогического эксперимента и построен профиль способностей студентов. Хотя, уже сейчас итоги экспериментальной работы позволили получить интересную информацию для детального анализа.

Таблица 1

Статистические показатели респондентов по числовому тесту, %

	СР	ВС	ЗВС	ИС
ИЕН	38,89	22,22	38,89	0,00
ИИЯ	6,82	36,36	54,55	2,27
ИПиП	11,32	35,85	49,06	3,77
ИТНИТ	11,11	25,93	62,96	0,00
ИИиП	15,00	50,00	30,00	5,00

Таблица 2

Статистические показатели респондентов по арифметическому тесту, %

	СР	ВС	ЗВС	ИС
ИЕН	0,00	0,00	50,00	50,00
ИИЯ	0,00	0,00	27,27	72,73
ИПиП	0,00	0,00	30,19	69,81
ИТНИТ	0,00	0,00	26,92	73,08
ИИиП	0,00	0,00	25,00	75,00

Таблица 3

**Статистические показатели респондентов по
словарному тесту, %**

	СР	ВС	ЗВС	ИС
ИЕН	0,00	5,56	38,89	55,56
ИИЯ	2,27	0,00	11,36	86,36
ИПиП	0,00	3,77	24,53	71,70
ИТНИТ	0,00	10,71	46,43	42,86
ИИиП	0,00	5,00	15,00	80,00

Качество профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях опорного регионального вуза, с одной стороны, необходимо рассматривать как способность образовательной системы удовлетворить потребности рынка труда в кадрах соответствующей квалификации, с другой – потребности выпускника вуза в получении конкурентоспособных профессиональных знаний.

УДК 377

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ВОДИТЕЛЕЙ ТРАНСПОРТНЫХ СРЕДСТВ

Рассматриваются отдельные аспекты реализации Программы профессиональной подготовки водителей транспортных средств категории «В», оборудованных устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов. Высказываются предложения по повышению эффективности профессионального обучения данного вида.

Ключевые слова: безопасность, дорожное движение, транспортное средство, специальные сигналы, профессиональное обучение.

Обеспечение безопасности дорожного движения является одной из наиболее важных социально-экономических и демографических задач Российской Федерации на современном этапе ее развития. Аварийность на автомобильном транспорте наносит значительный материальный и моральный ущерб обществу в целом и отдельным гражданам¹. Одним из направлений повышения эффективности обеспечения безопасности дорожного движения является проведение мероприятий по повышению качества подготовки водителей транспортных средств различных категорий, в том числе оборудованных устройствами для подачи

¹ За период с января по июль 2017 г. зарегистрировано 86 147 дорожно-транспортных происшествий, в которых погибло 9332 человек. URL: <http://stat.gibdd.ru> (дата обращения: 28.08.2017).

1. Попов Н. И. Профессионально важные качества математика как основа профессиональной пригодности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2010. № 3(67). Т. 2. С. 153–158.

2. Попов Н. И. Об определении уровня специальных способностей и диагностике профессиональных качеств студентов-математиков // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 1(3). С. 106–109.

3. Лазарев В. С. Научное обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2017. № 1(46). С. 7–14.

4. Баррет Дж. Проверь себя: тесты. СПб.: Питер, 2007. 256 с.

© Попов Н. И., Калимова А. В., Шашева Н. С., 2017

*И. В. Слышалов
I. V. Slyshalov*

ACTUAL PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMS FOR VEHICLE DRIVERS

Some aspects of the implementation of the Professional Training Program for Drivers of vehicles of category «B», equipped with devices for the supply of special light and sound signals, are considered. There are made proposals to increase the effectiveness of professional training of this type.

Keywords: safety, traffic, vehicle, special signals, professional training.

специальных световых и звуковых сигналов (далее – специальных сигналов)² [2]. С 1 января 2011 г. к управлению

² В соответствии с постановлением Правительства РФ от 30 августа 2007 г. № 548 «Об утверждении требований к транспортным средствам оперативных служб, используемым для осуществления неотложных действий по защите жизни и здоровья граждан» к устройствам для подачи специальных световых и звуковых сигналов относятся:

устройство для подачи специальных световых сигналов – устройство, устанавливаемое на транспортном средстве, не являющееся штатным составным элементом конструкции транспортного средства в качестве внешнего светового прибора, предназначенное для подачи в условиях дорожного движения проблесковых световых сигналов синего или красного цвета;

такими транспортными средствами стали допускать только водителей, прошедших подготовку в порядке, определенном Положением о подготовке и допуске водителей к управлению транспортными средствами, оборудованными устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов [2].

В соответствии с указанным Положением подготовка водителей должна осуществляться в соответствии с учебными планами и программами, разрабатываемыми на основе типовых программ подготовки водителей транспортных средств соответствующих категорий, которые утверждаются Министерством образования и науки Российской Федерации.

Порядок подготовки водителей транспортных средств категории «В», оборудованных устройствами для подачи специальных световых сигналов регламентирован Примерной программой подготовки водителей транспортных средств категории «В», оборудованных устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов, утвержденной Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 августа 2010 г. № 866 [3] (далее – Примерная программа), представляющей собой минимум требований к содержанию подготовки и являющейся основой для разработки рабочих программ, утверждаемых образовательными организациями.

Между тем при реализации программы профессионального обучения данного вида возникают определенные сложности, вызванные, на наш взгляд, недостаточной степенью детализации в Примерной программе отдельных аспектов осуществления образовательного процесса. На рассмотрении некоторых из возникающих проблем остановимся подробнее.

Отсутствие в Примерной программе специальных требований к учебно-материальной базе.

В соответствии с примерным учебным планом Примерной программы предусмотрено освоение учебного предмета «Теоретические основы и практические навыки безопасного управления транспортным средством категории «В» в различных условиях». Изучение данного предмета предусматривает в том числе необходимость проведения практических занятий в количестве 13 часов.

Примерная программа предмета «Теоретические основы и практические навыки безопасного управления транспортным средством категории «В» в различных условиях» содержит изложение минимальных требований к изучению содержания предмета. При этом, начиная с темы 3 («Практическая подготовка»), Примерная программа предписывает необходимость выполнения различного рода практических упражнений: скоростное руление, «змейка» двумя руками, прерывистое торможение и др.

устройство для подачи специальных звуковых сигналов – устройство, устанавливаемое на транспортном средстве, не являющееся штатным составным элементом конструкции транспортного средства в качестве сигнального прибора, предназначенное для подачи в условиях дорожного движения специальных звуковых сигналов и издающее звуковые сигналы, отличающиеся от сигналов штатного звукового сигнального прибора по спектральному составу (за исключением средств охранной сигнализации) [1]

Изучение Примерной программы показывает отсутствие в ней прямых указаний относительно того, где, в каких условиях и с использованием каких учебных материалов должны проводиться практические занятия. Иными словами, программа не содержит специальных требований к учебно-материальной базе организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Более того, несмотря на содержание примерной программы предмета «Теоретические основы и практические навыки безопасного управления транспортным средством категории «В» в различных условиях» (тема 3, тема 4), предполагающее необходимость выполнения практических упражнений, в Примерной программе нет ни одного упоминания о необходимости проведения всех или части занятий с использованием транспортного средства.

Для сравнения, разделом 5 другой программы профессионального обучения – Примерной программы профессиональной подготовки водителей транспортных средств категории «В» [4] прямо предусмотрена необходимость проведения занятий по обучению вождению на автодроме или закрытой площадке с использованием транспортного средства, отвечающего определенным требованиям (учебного автомобиля) и под руководством специального педагога (мастера производственного обучения).

Таким образом, действующее правовое регулирование в данной сфере допускает возможность для образовательной организации при реализации Примерной программы (в том числе в части предмета «Теоретические основы и практические навыки безопасного управления транспортным средством категории «В» в различных условиях») самостоятельно устанавливать дополнительные требования к средствам обучения и к лицам, проводящим занятия, либо не устанавливать их вообще, что, например, для образовательных организаций федеральных государственных органов, осуществляющих подготовку кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка и в условиях проводящейся политики экономии бюджетных средств, представляется более естественным.

Иными словами, проводить занятия, содержанием которых является отработка практических навыков управления транспортным средством, в том числе выполнения технически сложных элементов (маневрирование задним ходом, «змейка» с изменяющимся шагом и др.), в соответствии с действующей редакцией Примерной программы можно и без использования специальных средств обучения (транспортного средства), а в условиях, например, учебной аудитории или в любых других условиях. Подобное, на наш взгляд, невозможно без снижения качества образовательного процесса либо его обесценивания.

Отсутствие в Примерной программе указания на необходимость проведения занятий по управлению транспортным средством с каждым обучающимся индивидуально.

Анализ Примерной программы позволяет сделать вывод об отсутствии в её содержании прямых указаний на необходимость проведения практических занятий по предмету «Теоретические основы и практические навыки безопасного управления транспортным средством категории «В» в раз-

личных условиях» с каждым обучающимся индивидуально, что позволяет проводить все или часть занятий с группой обучающихся. Возвращаясь к уже приводившейся для сравнения Примерной программе профессиональной подготовки водителей транспортных средств категории «В», следует отметить, что в соответствии с пунктом 5.1 данной программы предусмотрена необходимость проведения занятий по обучению вождению с каждым обучающимся индивидуально.

При данных обстоятельствах полагаем, что определение форм реализации Примерной программы находится в пределах компетенции образовательной организации, в частности, образовательная организация вправе принимать решение о проведении практических занятий (13 часов) по предмету «Теоретические основы и практические навыки безопасного управления транспортным средством категории «В» с каждым обучаемым индивидуально либо в составе группы обучаемых.

Между тем считаем, что принятие решения о проведении практических занятий с группой обучающихся способно в значительной степени снизить эффективность образовательного процесса, поскольку содержание занятий в структуре предмета неоднородно, а выполнение отдельных упражнений («змейка» двумя руками, прерывистое торможение, стабилизация автомобиля при ритмичном заносе и др.) целесообразно только при условии проведения занятий с каждым обучающимся индивидуально.

С учетом рекомендуемой минимальной продолжительности обучения по Примерной программе (36 часов) предлагаем комбинированный вариант выбора форм обучения, когда занятия по наименее сложным темам проводятся с группой обучающихся, а по более сложным, имеющим большую практическую направленность и требующих персонализированного подхода – индивидуально (см. таблицу).

Таблица

Примерное распределение занятий по формам обучения

<i>Содержание примерного тематического плана предмета «Теоретические основы и практические навыки безопасного управления транспортным средством категории «В» в различных условиях»</i>	<i>Предлагаемая форма обучения</i>	<i>Кол-во часов</i>
<p>Тема № 3. Практическая подготовка.</p> <p>Упражнение 1. Маятник правой рукой и левой с поворотом рулевого колеса на угол 120°.</p> <p>Упражнение 2. Маятник поочередно правой – левой рукой (поворот рулевого колеса на угол 120°) с подниманием и прохождением другой руки над хватом.</p> <p>Упражнение 3. Маятник поочередно правой – левой рукой (поворот рулевого колеса на угол 120°) с перехватами в скрестный обозначаемый хват.</p> <p>Упражнение 4. «Двойной маятник» с поворотом рулевого колеса на угол 240° со скрестным перехватом.</p> <p>Упражнение 5. Круговое руление со скрестным перехватом в верхнем секторе рулевого колеса.</p> <p>Упражнение 6. Скоростное руление двумя руками со скрестным перехватом на боковом секторе.</p> <p>Упражнение 7. Перехват через ладонь.</p> <p>Упражнение 8. Скоростное руление одной рукой с перехватом через ладонь.</p> <p>Упражнения контрольные:</p> <p>Упражнение 9. Скоростное руление двумя руками.</p> <p>Упражнение 10. Скоростное руление правой рукой.</p> <p>Упражнение 11. Скоростное руление левой рукой</p>	Групповые занятия	6 часов
<p><i>Маневрирование.</i></p> <p>Упражнение 1. «Змейка» двумя руками.</p> <p>Упражнение 2. «Змейка» правой рукой.</p> <p>Упражнение 3. «Змейка» левой рукой.</p> <p>Упражнение 4. «Змейка» скоростная двумя руками.</p> <p>Упражнение 5. Поворот – выравнивание.</p> <p>Упражнение 6. Маневрирование задним ходом.</p> <p>Упражнение 7. «Змейка» с изменяющимся шагом.</p> <p>Упражнения контрольные:</p> <p>Упражнение 8. «Змейка» стандартная, руление двумя руками.</p> <p>Упражнение 9. Разворот восьмерка.</p> <p><i>Торможение.</i></p> <p>Упражнение 1. Торможение плавное.</p> <p>Упражнение 2. Торможение прерывистое.</p> <p>Упражнение 3. Торможение ступенчатое.</p>	Индивидуальные занятия	7 часов

Содержание примерного тематического плана предмета «Теоретические основы и практические навыки безопасного управления транспортным средством категории «В» в различных условиях»	Предлагаемая форма обучения	Кол-во часов
Упражнение 4. Торможение комбинированное. Упражнение 5. Торможение в повороте. Упражнение контрольное: Упражнение 6. Экстренный разгон – экстренное торможение. Габаритная подготовка. Упражнение 1. «Маятник» между ограничителями передним и задним ходом. Упражнение 2. Торможение у препятствия. Упражнение 3. Габаритные коридоры. Упражнение 4. Туннельные ворота задним ходом. Упражнение контрольное: Упражнение 5. Габаритные ворота. Тема № 4. Контраварийная подготовка Упражнение 1. Торможение – занос – выравнивание. Упражнение 2. Стабилизация автомобиля при заносе задней оси. Упражнение 3. Стабилизация автомобиля при сносе передней оси. Упражнение 4. Стабилизация автомобиля при ритмичном заносе		
ИТОГО		13 часов

Кроме того, поскольку проведение занятий с обучающимися данной категории требует привлечения к занятиям преподавателей, обладающих значительными специальными знаниями и методическим опытом, считаем целесообразным привлечение к участию в проведении занятий педагогических работников, занимающих должности мастеров производственного обучения.

В связи с изложенным, предлагаем внести изменения в Примерную программу, дополнив её разделом, в котором, по аналогии с Примерной программой профессиональной подготовки водителей транспортных средств категории «В», определить условия реализации Примерной программы, предусмотрев в том числе обязательное проведение занятий по предмету «Теоретические основы и практические навыки безопасного управления транспортным средством категории «В» в различных условиях» с использованием транспортных средств. При этом отдельные, наиболее сложные упражнения данного предмета (продолжительностью 7 часов) следует проводить с каждым обучаемым индивидуально. Также считаем необходимым привитие обучающимся навыков практического применения специальных сигналов в реальных дорожных условиях, в связи с чем используемые при проведении занятий транспортные средства должны быть оборудованы соответствующими устройствами для их подачи.

В настоящем материале рассмотрены лишь некоторые из проблем, возникающих в ходе реализации Примерной программы подготовки водителей транспортных средств категории «В», оборудованных устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов. Рассчитываем на то, что их обсуждение, в том числе на страницах научных изданий, окажет позитивное влияние на уровень подготовки обучающихся по программам данной категории и состояние защищенности дорожного движения.

1. Об утверждении требований к транспортным средствам оперативных служб, используемым для осуществления неотложных действий по защите жизни и здоровья граждан // Постановление Правительства РФ от 30 августа 2007 г. № 548. URL: <http://КонсультантПлюс>).

2. О подготовке и допуске водителей к управлению транспортными средствами, оборудованными устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов // Постановление Правительства РФ от 15 декабря 2007 г. № 876. URL: <http://КонсультантПлюс>).

3. Об утверждении примерных программ подготовки водителей транспортных средств различных категорий, оборудованных устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов» (вместе с «Примерной программой подготовки водителей транспортных средств категории «А», оборудованных устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов», «Примерной программой подготовки водителей транспортных средств категории «В», оборудованных устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов», «Примерной программой подготовки водителей транспортных средств категории «С», оборудованных устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов», «Примерной программой подготовки водителей транспортных средств категории «D», оборудованных устройствами для подачи специальных световых и звуковых сигналов») // Приказ Минобрнауки РФ от 18 августа 2010 г. № 866. URL: <http://КонсультантПлюс>).

4. Об утверждении примерных программ профессионального обучения водителей транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий // Приказ Минобрнауки РФ от 26 декабря 2013 г. № 1408. URL: <http://КонсультантПлюс>).

© Слышалов И. В., 2017

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНОГО МОДУЛЬНОГО КУРСА «КОМПЬЮТЕРНЫЕ СЕТИ»

В статье представлен опыт создания интерактивного модульного курса «Компьютерные сети» для студентов направления подготовки «Педагогическое образование» на базе обучающих приложений LearningApps.org, способствующего развитию профессиональных компетенций студентов, одной из которых является информационная компетенция. Развитие информационной компетенции студентов в рамках данного курса осуществляется не только в направлении профессионального роста, освоения учебного контента и развития субъектного опыта, но и в направлении овладения способами создания интерактивных модулей для профессиональной деятельности с помощью обучающих приложений LearningApps.org.

Ключевые слова: информационная компетенция личности студента, интерактивный модульный курс, LearningApps.org.

DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF STUDENTS BY MEANS OF INTERACTIVE MODULAR COURSE “COMPUTER NETWORKS”

The article presents the experience of creating an interactive modular course “Computer Networks” for students in the training direction of “Pedagogical Education” on the basis of LearningApps.org training applications, which contributes to the development of the students’ professional competences, one of which is information competence. The development of information competence of students within the framework of this course is carried out not only in the direction of professional growth, mastering of educational content and development of subject experience, but also in the direction of mastering the ways of creating interactive modules for professional activity with the help of learning applications LearningApps.org.

Keywords: information competence of the student’s personality, interactive module course, LearningApps.org.

В настоящее время в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования уделяется внимание профессиональным компетенциям личности, развиваемым в рамках реализации образовательных программ, и построению интерактивных модульных курсов.

В ранее проведенных исследованиях Н. П. Табачук отмечалось, что как субъект деятельности личность в современном smart-обществе приобретает важные компетенции: готовность к сетевому взаимодействию на основе цифровых трендов с обозначением в нем субъектного опыта, способность порождать и поддерживать онлайн-контент как самостоятельный и активный субъект, способность осуществлять качественную навигацию по информационно-коммуникационным технологиям, основанную на возможности выражения субъектом деятельности опыта их использования. Данные способности характеризуют составляющие информационной компетенции личности. Процесс развития у личности данной компетенции с позиций субъектно-деятельностного подхода заключается в непрерывном сопровождении субъекта деятельности по smart-технологиям в smart-обществе через понимание, рождение собственных смыслов, обогащение субъектного опыта развития информационной компетенции личности. В контексте smart-общества субъекту деятельности присуща готовность актуализировать личностный потенциал, субъектный опыт, информационную компетенцию, информационную культуру. Под информационной компетенцией личности как субъекта деятельности можно понимать способность умножения природных, духовных, профессиональных, культурных и индивидуально-личностных возможностей в smart-обществе [1].

Интерактивные модульные курсы направлены на взаимодействие и обмен информацией, совместное решение

проблем и моделирование ситуаций. Использование интерактивных модульных курсов в образовательном процессе позволяет развивать навыки анализа, активизировать познавательную и мыслительную деятельность студентов, формировать навыки самостоятельной работы, развивать профессиональные компетенции.

А. Е. Поличка, М. А. Кислякова отмечают необходимость трансформации содержания образования и выделяют педагогический потенциал формирования содержания учебной дисциплины на базе использования онлайн-технологий и ресурсов интернета, приобретающего интерактивный характер [2]. А. Е. Поличка подчеркивает, что при подготовке к профессиональной деятельности студентов важно выделять системообразующую информационную составляющую дисциплины и рассмотрение объектов познания осуществлять сквозь призму категории информации [3].

Выделение в интерактивных модульных курсах информационной составляющей и педагогического потенциала дисциплины направлено на развитие информационной культуры личности студента как составляющей его информационной компетенции. Как отмечает Н. А. Шулика, информационная культура проявляется во владении студентами способами поиска и каналами получения необходимой информации из различных источников, в том числе интернета, в степени включенности в интернет-сообщество, в умении применять полученную информацию в различных сферах деятельности, в саморазвитии и самосовершенствовании [4]. Вслед за О. В. Нефёдовым, который отмечает, что интерактивный характер обучения, создаваемый при использовании обучающих интерактивных приложений, определяет условия для варьирования активности обучаемых, для рационального сочетания аудиторного обучения

с самообучением, мы утверждаем, что внедрение интерактивных модульных курсов способствует саморазвитию и самообучению студентов [5].

Представим опыт создания интерактивного модульного курса «Компьютерные сети» для студентов направления подготовки «Педагогическое образование» на базе обучающих приложений LearningApps.org. Нами выделена дисциплина «Компьютерные сети» в связи с тем, что она изучается студентами и магистрантами разных профилей:

- 44.03.05 «Педагогическое образование», с двумя профилями «Математика и информатика» (бакалавриат);
- 44.03.05 «Педагогическое образование», с двумя профилями «Физика и информатика» (бакалавриат);
- 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Информатика и информационные технологии в образовании».

Создание интерактивного модульного курса для студентов по дисциплине «Компьютерные сети» способствует развитию у них следующих профессиональных компетенций, закрепленных в стандартах:

- способность приобретать новые научные и профессиональные знания, используя современные образовательные и информационные технологии;
- способность к созданию информационных ресурсов глобальных сетей, образовательного контента, тестов;
- способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий.

Развитие данных профессиональных компетенций возможно в обучающих приложениях LearningApps.org. К особенностям среды LearningApps.org относятся: наглядность; интерактивность как возможность организации обратной связи с помощью онлайн-технологий; доступность, характеризующаяся бесплатностью сервиса; комбинированность и многообразие представления интерактивных модулей, которые делятся по типам; возможность обмена интерактивными заданиями.

Использование среды LearningApps.org в процессе изучения дисциплины «Компьютерные сети» позволяет сформировать банк обучающих приложений, которые могут применяться для реализации образовательных задач и помощи процессу обмена информацией в диалоговом режиме. Создание интерактивных упражнений к разным модулям дисциплины позволяет сформировать базу оценочных средств и организовать обучение в диалоговом режиме с применением компьютерных технологий, направленное на обогащение субъектного опыта студентов в овладении основами компьютерных сетей.

В ранее проведенных исследованиях В. В. Мельниковой отмечалось, что применение интерактивных упражнений, созданных в среде LearningApps.org позволяет вовлечь студентов в процесс обучения, освоения нового материала не в качестве пассивных слушателей, а в качестве активных участников; повысить эффективность обучения за счет возможности самоконтроля и повышения мотивации студентов к изучению дисциплины «Компьютерные сети» [6].

Под интерактивным модульным курсом по дисциплине «Компьютерные сети» будем понимать комплекс обучающих интерактивных приложений, созданных для развития

у студентов профессиональных компетенций, в том числе и информационной, и обогащения субъектного опыта в овладении основами компьютерных сетей.

Учебными элементами интерактивного модульного курса в среде LearningApps.org являются: тесты, таблицы соответствий, онлайн-игры, хронологические линейки, кроссворды.

В курсе «Компьютерные сети» нами было выделено пять модулей:

1. Основы построения компьютерных сетей.
2. Технологии локальных сетей.
3. Сети TCP/IP.
4. Технологии глобальных сетей.
5. Службы интернет.

К каждому модулю были разработаны учебные элементы и интегрированы в одну общую среду, представленную по ссылке <http://LearningApps.org/display?v=puanxg8wn17>

Разработанные учебные модули (основы построения компьютерных сетей, технологии локальных сетей, сети TCP/IP, технологии глобальных сетей, службы интернет) по дисциплине «Компьютерные сети» следует использовать в образовательном процессе для активизации познавательной и мыслительной деятельности студентов, повышения уровня усвоения учебного контента, обогащения субъектного опыта студентов в овладении основами компьютерных сетей.

Созданный интерактивный модульный курс в среде LearningApps.org по дисциплине «Компьютерные сети» при его использовании в образовательном процессе повышает эффективность обучения, делает процесс обучения более увлекательным, творческим. Он может быть внедрен в процесс дистанционного обучения и интегрирован в учебные дисциплины «Информатика», «Интернет-технологии в учебном процессе», «Компьютерные технологии в обучении математике», «Математика и информационные технологии», изучаемые студентами направления подготовки «Педагогическое образование».

1. Табачук Н. П. Информационная компетенция личности как субъекта деятельности // Научно-педагогическое обозрение (PedagogicalReview). 2017. Вып. 3(17). С. 40–44. URL: http://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/tabachuk_n_p_40_44_3_17_2017.pdf (дата обращения: 17.09.2017).

2. Поличка А. Е., Кислякова М. А. Принципы отбора содержания обучения бакалавров для реализации педагогического потенциала математических дисциплин // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 3. С. 71–74. URL: <http://sp-journal.ru/article/2277> (дата обращения: 17.09.2017).

3. Поличка А. Е. Выделение информационной составляющей при разработке учебной дисциплины // Проблемы высшего образования. 2017. Т. 1. С. 142–144.

4. Шулика Н. А. Развитие информационной культуры личности студента как субъекта информационного взаимодействия // Вестник Томского государственного педагогического университета (TomskStatePedagogicalUniversityBulletin). 2016. Вып. 1(166). С. 98–104. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/shulika_n_a_98_104_1_166_2016.pdf (дата обращения: 10.09.2017).

5. Нефёдов О. В. Опыт применения мультимедийного двухуровневого учебника по английскому языку и методика работы с ним // Вестник Омского государственного педагогического университета: гуманитарные исследования. 2017. № 1(14). С. 92–94. URL: http://www.omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/2/%5Bnode%3Anid%5D/vestnik_omgpu_2017_no114.pdf (дата обращения: 17.09.2017).

6. Мельникова В. В. Современные тенденции развития науки и технологий: периодический науч. сб. по материалам XXIII Междунар. науч.-практ. конф. 28 февраля 2017 г. № 2. Ч. 10 / под общ. ред. Е. П. Ткачевой. Белгород: ИП Ткачева Е. П. 2017. С. 77–79. URL: http://issledo.ru/wp-content/uploads/2017/03/Sb_k-2-10.pdf (дата обращения: 10.09.2017).

© Табачук Н. П., Мельникова В. В., 2017

УДК 75.01 (075.8)

А. В. Терскова
A.V. Terskova

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОМПОЗИЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ПАСТОЗНОЙ ЖИВОПИСИ

В статье рассматривается процесс формирования творческих способностей обучающихся в среде дополнительного художественного образования в ходе освоения учебного предмета «Композиция». Представлена методика развития художественно-творческих способностей в процессе создания композиции обучающимися среднего школьного возраста. Выделены этапы развития композиционно-творческих способностей, описана методика развития творческих способностей.

Ключевые слова: творческие способности, композиционно-творческая деятельность, формирование композиционных способностей, способности у обучающихся в детской художественной школе, композиция в живописи, пастозная живопись.

Развитие творческих способностей является одной из основных целей образования детей, особенно художественного образования. Главной задачей в дополнительном художественном образовании является воспитание способностей к композиционно-творческой деятельности, которую понимают как сложный процесс формирования у обучающегося композиционного мышления, развития практических приемов и способов реализации композиционного замысла.

Важную роль в развитии творческих способностей к композиции у обучающихся в детских художественных школах являются базовые знания по данному предмету. На сегодняшний день есть разработанные программы и опыт в преподавании «Станковой композиции». Преподаватели дополнительного художественного образования опираются на федеральные государственные стандарты, методические и учебные пособия, собственный опыт и опыт коллег в области изучения композиции. Многие педагоги, у которых есть большой опыт в преподавании композиции детям разного возраста, разрабатывая индивидуальную методику преподавания композиции, не интересуются разработкой и публикацией своей методики и практики преподавания.

Творческие способности «можно определить... как совокупность индивидуальных врожденных анатомо-физиологических и приобретенных регуляторных свойств функциональных систем, которые реализуют отдельные психические

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES AT THE COMPOSITION LESSONS THROUGH PASTY PAINTING

The article considers the process of forming creative abilities of learners in conditions of additional art education in process of mastering the subject "Composition". The technique of development of artistic and creative abilities in the process of creating compositions by students of secondary school age is presented. The stages of the development of compositional and creative abilities are singled out, the method of developing creative abilities is described.

Keywords: creative abilities, composition and creative activity, formation of compositional abilities, abilities of learners in children's art school, composition in painting, pasty painting.

функции, которые проявляются в успешности обучения, реализации и совершенствования в каком-либо определенном или различных видах общественно-полезной деятельности» [1]. Творческие способности не ограничиваются только знаниями, умениями и навыками, они развиваются на их основе и определяются успешностью овладения какой-либо деятельностью.

Согласно «Концепции развития образования в сфере культуры и искусства на 2008–2015 годы» развитие творческих способностей у детей является одним из самых важных средств развития художественного образования. Там же указывается необходимость выявления творческого потенциала личности, развития ее творческих способностей и формирования умений ее самореализации. В концепции развития художественного образования поставлено несколько задач, в частности: 1) выявление художественно одаренных детей и молодежи, а также обеспечение надлежащих условий для их образования и творческого развития; 2) эстетическое воспитание подрастающего поколения; 3) реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития этических норм поведения и морали как личности, так и общества; 4) приобщение граждан России к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства [2].

Неоднократно отмечалось, что в современной культурной и творческой индустрии творческие способности являются важным звеном в развитии успешной личности [3, с. 15].

В течение всего существования художественных школ как сферы дополнительного предпрофессионального образования накопился огромный опыт педагогической практики в области формирования творческих способностей молодых художников. Этот опыт художников-педагогов прошлого требует внимательного изучения и обобщения, на основе которого мы можем приступить к разработке новых научно обоснованных методов развития творческих способностей на занятиях по композиции.

Для того чтобы сформировать творческие способности личности у юного художника, учителю необходимо, во-первых, изучить потенциальные уровни развития творческих способностей учеников, во-вторых, регулярно совершенствовать систему целей художественно-творческой деятельности (методы, формы, содержание, критерии оценивания и анализа результатов) [4].

Исходя из образовательных программ по композиции и из научной литературы можно определить основные задачи, при выполнении которых происходит планомерное формирование творческих способностей. Главными задачами по развитию творческих способностей на занятиях композицией являются:

1. Воспитание художественно-эстетической культуры и художественного вкуса, чувство стиля. Развитие у учеников таких художественных способностей, как образное (художественное) мышление; творческое воображение; зрительная память.

2. Изучение этапов создания произведения изобразительного искусства, проведение анализа композиции.

3. Формирование условий для развития детского воображения, образного мышления, художественной наблюдательности.

4. Обучение навыкам работы с разными средствами выразительности, с основными законами композиции.

5. Воспитание художественно образованного ученика, умеющего ценить и понимать искусство и самостоятельно создавать произведения, несущие красоту и радость (в соответствии с возрастными особенностями).

Для построения композиции необходимы определенные теоретические знания, которые ученики дополнительного предпрофессионального образования получают на занятиях по учебному предмету «Композиция». В процессе обучения ученики должны приобрести способность к оценке и организации: симметрии, расположения центров, осей; контраста; баланса; пропорции; перспективы; движения; ритма; направления; акцента; регулярности; угла наклона плоскости, прямой, оси пространственного тела; фактуры и текстуры поверхности; яркости; масштаба; соотношений и градации цвета и тона; соотношений и градаций света и тени; соотношений форм; соотношений формы и фона; взаимосвязи элементов композиции; гармонии и дисгармонии; выразительности; реалистичности и стилизации [5, с. 121–123].

Примером урока по формированию творческих способностей может стать занятие на тему «Многоплановая композиция с сельским пейзажем», выполнение в технике гуашь, мастихин, ватман формата 50×70 см. Для апробирования урока по композиции были привлечены учащиеся 2-го класса Детской художественной школы № 5 Омска. В работе используется новая техника пастозной живописи мастихином. Для того чтобы приступить к работе необходимо сделать упражнение по работе с новой техникой (см., например, рис. 1).



Рис. 1. Методическое пособие по работе с мастихином, примеры смешивания цветов. Передача фактуры, с помощью наложения мазков. Пример для упражнения

Этапы создания композиции.

Начинающему художнику на каждом этапе выстраивания будущей композиции необходимо создать вначале мыслительный образ того, что ему предстоит воспроизвести на плоскости бумаги. Только после того как возникнет необходимый образ, можно приступить к работе.

На первом этапе создания творческой работы необходимо определить тему. На уроке ученикам было предложено для создания многоплановой композиции приготовить наброски с пленэра, фотографии, картинку, этюды, собрать натуральный материал для своей композиции. Провести анализ пейзажных работ авторов, работающих в технике

пастозной живописи. Рассмотреть подробно технологию нанесения мазка мастихином, изучить фрагменты картин крупным планом.

Вторым этапом стала разработка эскиза композиции. Используя мягкий материал, можно скомпоновать в листе разные объекты, передать пространство, определить планы, наметить основные точки, выявить центр композиции (рис. 2).



Рис. 2. Эскиз к многоплановой композиции. Анастасия Борзенко 13 лет. б., карандаш

Третий этап. Эскиз композиции выполняется в цвете, поэтому необходимо создать колористическое решение. Определить в какой гамме и тональности будет наша работа. Выбрать выразительные средства, которые будут использованы для создания художественного изобразительного образа. Необходимо распределить положение цветовых масс, основных пятен.

Четвертый этап. Перенос композиции с эскиза на большой формат ватмана А2, реализация композиции в технике гуашь. Для нанесения красочного слоя используется мастихин. Заполнение пространства листа, выстраивание плановости в композиции. Наполнение работы фактурой, используя пастозную живопись. Списание дальнего плана и наполнения контрастами ближних объектов. Прорисовка мелких деталей, передача текстуры. Обобщение всей композиции в листе (см. рис. 3–6).

Рисунки выполнены учениками 2 класса детской художественной школы № 5 Омска, преподаватель А. В. Терскова.



Рис. 3. Многоплановая композиция с сельским пейзажем. Анастасия Борзенко 13 лет. «Ожидание» б., гуашь, мастихин

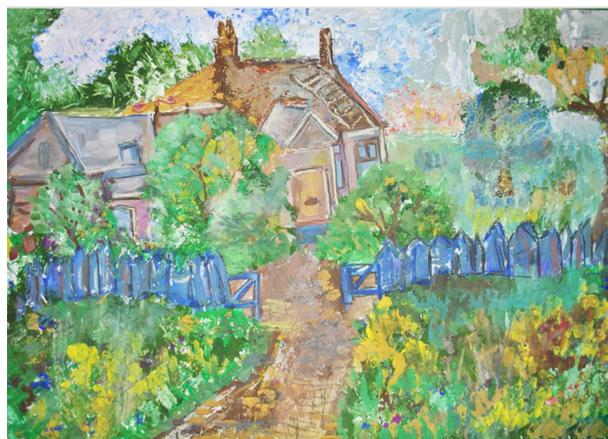


Рис. 4. Алена Чумакова 13 лет. «Дорога домой» б., гуашь, мастихин

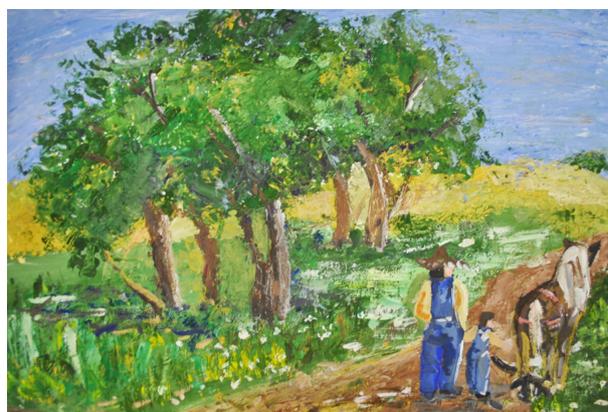


Рис. 5. Ангелина Гурбанова 12 лет. «Летний день», б., гуашь, мастихин



Рис. 6. Алиса Смирнова 12 лет. «Любимая деревня», б., гуашь, мастихин

Пятый этап работы над пейзажем – это завершение работы и оформление в подходящее паспарту и раму.

На заключительном этапе работы над композицией пейзажа необходимо оценить работы учеников. Для оценивания работы учеников составим таблицу по уровням оценивания работ, соответствующую балльной школьной системе (см. таблицу).

Создание композиции с сельским пейзажем – это один из вариантов работы в технике пастозной живописи.

Немаловажно влияет на творческий процесс техника выполнения, арсенал художественных средств, которыми владеет обучающийся. Такие уроки по рисованию формируют у юного художника способность выражать себя и свое отношение к окружающему миру и природе. В программе по композиции предлагается множество тем для развития творческих способностей как живописными средствами,

так и графическими. Главное для преподавателя, в данных заданиях – дать правильные установки для работы, поставить задачи перед учениками. Целью данного задания стало поэтапное создание работы в новой технике пастозной живописи. Основываясь на знаниях о композиции и используя художественные средства, необходимо создать в формате листа выразительную композицию.

Таблица

Оценка работы над композицией	Критерии оценивания
Высокий уровень работы	Быстрое и прочное усвоение учебного материала; наличие подробного плана действий; целенаправленный поиск и свободное оперирование средствами и приемами деятельности; высокая работоспособность, самостоятельность на всех этапах творческого процесса; осмысленный выбор композиционных средств и приемов и хорошее владение ими
Средний уровень работы	Субъективное понимание целей и задач деятельности; частичные трудности в освоении учебного материала; переменная активность в познавательной и практической деятельности; общие представления о специфике творческого процесса; превалирование эмоционально-чувственного характера деятельности; выполнение заданий с опорой на помощь педагога; невысокий уровень технического исполнения композиции
Низкий уровень работы	Низкая заинтересованность в познавательной и практической деятельности; фрагментарное усвоение учебного материала; отсутствие плана действий; большая часть заимствований и репродуцирования; потребность в помощи преподавателя; случайный выбор средств образного решения; неспособность самостоятельно выбрать способ решения; незначительное продвижение в развитии творческого замысла на протяжении композиционной деятельности; значительная незавершенность

В ходе работы над поэтапным созданием композиции с сельским пейзажем выявлена положительная динамика развития творческих способностей учеников средней школьной группы. Продуктом творчества стали живописные работы, которые вызвали положительную эмоциональную реакцию у учеников и их родителей. Данные результаты доказывают, что творческие способности на занятии композиции посредством пастозной живописи сформированы.

1. Сачкова Е. С. Психолого-педагогический аспект проблемы формирования композиционных способностей у студентов кафедры декоративно-прикладного творчества // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 17. № 1(2). 2015. С. 340–342.

2. Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008–2015 годы. URL <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=79661> (дата обращения: 23.04.2017)

3. Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке: аналит. доклад = Arts Education in the Russian Federation: Building Creative Capacities in the 21st Century: analytical report / Л. Л. Алексеева и др. ; Рос. ин-т культурологии и др. ; отв. ред. К. Э. Разлогов. М., 2011. 72 с. табл.

4. Боголюбов Н. С. Принципы индивидуального подхода к развитию художественно-творческих способностей средствами изобразительного искусства на разных возрастных этапах. Краснодар: ЦПИ, 1992. 27 с.

5. Данилушкина С. Н. Развитие творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов на занятиях по композиции : дис. ... канд. пед. наук. Алматы, 1999. 216 с.

© Терскова А. В., 2017

ЭФФЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются итоги модернизации педагогического образования. Выделены этапы модернизации, начиная с 1992 г. и по настоящее время, определены существенные изменения, происходящие в педагогическом образовании. Представлены задачи и основные результаты модернизации педагогического образования в РФ. Основное внимание уделено эффектам участия преподавателей ОмГПУ в реализации комплексного проекта модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, эффекты, модернизация, основные профессиональные образовательные программы.

Меняющийся мир предполагает и изменения в образовании. Текущее столетие воспринимается современниками как эпоха интенсивных социокультурных, экономических, технологических, демографических и других изменений, принимающих глобальный масштаб. В этой ситуации будущее социальных и культурных институтов, даже имеющих длительную историю и прочно укорененных, является неопределенным. В частности, темой напряженных дискуссий становится будущее высшей школы, ее роли в сохранении и развитии человеческого капитала, генерации научных знаний, технологических и иных инноваций [1, с. 7].

Модернизация отечественного образования, направленная прежде всего на изменения в школьном образовании, повлекла за собой и осовременивание педагогического образования, что было вполне объяснимо, так как подготовка будущих педагогов должна соответствовать вызовам времени и особенно вызовам завтрашнего дня.

В модернизации педагогического образования можно выделить четыре этапа [2]. На первом этапе (1992–2000 гг.) осуществлялись системно-структурные изменения: вводилось многоуровневое образование (бакалавриат, магистратура), активно реализовывались идеи непрерывного педагогического образования, в практике работы педвузов закладывались основы многопрофильности. Омский государственный педагогический университет одним из первых вступил в эксперимент по подготовке бакалавров и магистров. В 2000 г. был открыт Центр магистерской подготовки.

На втором этапе (2001–2010 гг.) модернизация педагогического образования была направлена на содержательное обновление профессиональной подготовки будущих педагогов, которое было обусловлено введением федеральных государственных образовательных стандартов. Так, если основной целью государственных образовательных стандартов 1994 г. было содействие профессионально-личностному становлению будущего педагога, с 2001 г. – содействие становлению готовности к решению профессиональных задач педагогической деятельности, то с 2011 г. основная цель – содействие становлению профессиональной компетентности будущего педагога.

EFFECTS OF MODERNIZATION OF TEACHER EDUCATION

Results of the modernization of teacher education are given in the article. The stages of modernization are singled out from 1992 to the present day. The substantive changes in teacher education are pointed out. The paper contains objectives and the results of modernization teacher education in the Russian Federation. The focus of the article is on effects of Omsk State Pedagogical University's teachers participating in the comprehensive project of modernization of teacher education.

Keywords: teacher education, effects, modernization, basic professional educational programs.

В ОмГПУ педагогическая подготовка студентов наполнялась практикоориентированным содержанием; усиливалось внимание к процессу освоения будущими педагогами норм, образцов и правил профессионально-педагогической деятельности. Нормативные требования к целям и результатам обучения студентов, переводились на язык компетенций.

На третьем этапе модернизации педагогического образования (2011–2013 гг.), с переходом высшей школы на уровневое образование (бакалавриат, магистратура, аспирантура), основной акцент был сделан на технологизацию подготовки будущих педагогов (интерактивные технологии, электронное обучение и др.), а также на создание фонда средств, оценивающих результативность сформированных компетенций. ОмГПУ активно участвовал в создании электронного университета, Омского профессионально-педагогического кластера, сетевом взаимодействии с РГПУ им. А. И. Герцена и другими вузами.

Нормативными основаниями для выделения четвертого этапа модернизации (с 2014 г.) стали: 1) Поручение Президента РФ об усилении практической подготовки кадров, о независимой оценке квалификации (перечень поручений по вопросам повышения качества вашего образования от 22 мая 2014 г.), о приведении ФГОС ВО в соответствие с требованиями профессиональных стандартов; 2) Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утверждена Правительством РФ 28 мая 2014 г.); 3) Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг.

Министерством образования и науки РФ был разработан комплексный проект, целью которого была определена модернизация системы подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Были определены следующие задачи комплексного проекта:

1. Разработка компетентностной модели («портрета») современного учителя, способного в своей профессиональной деятельности соответствовать требованиям профессионального стандарта педагога, федеральных государственных

твенных образовательных стандартов общего образования, основным вызовом XXI века.

2. Обеспечение вариативности траекторий подготовки педагогов.

3. Реализация методологии деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров.

4. Проектирование образовательных программ на основе разработки профессионально ориентированных модулей, обеспечивающих готовность к решению основных профессиональных задач педагога.

5. Усиление практической подготовки будущих педагогов за счет использования сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями (модель «школьно-университетского партнерства»).

6. Институционализация новых подходов:

- разработка модели непрерывного педагогического образования и обобщенной компетентностной модели выпускника по укрупненной группе специальностей и направлений «Образование и педагогические науки»;

- создание нормативно-правовой базы: актуализация федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) 3++, разработка примерных основных образовательных программ по основным профилям педагогического образования в соответствии с требованиями профессиональных стандартов педагогических работников.

7. Модернизация учебно-методического обеспечения педагогического образования: создание библиотеки профессионально-ориентированных образовательных модулей и массовых открытых онлайн-курсов.

8. Масштабирование результатов проекта:

- привлечение значительной части вузов, обеспечивающих подготовку педагогов, к апробации модернизированных образовательных программ;

- повышение квалификации руководителей образовательных программ, профессорско-преподавательского состава;

- предоставление широкого доступа к результатам проекта вузам Российской Федерации.

9. Обеспечение создания пилотных площадок по апробации модели целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки».

10. Оценка качества разработанных образовательных программ на основе независимой оценки профессиональных компетенций студентов, разработанной в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога [3].

Комплексный проект по модернизации педагогического образования осуществлялся коллективами ряда ведущих вузов России в 2014–2015 гг. (1 этап) и 2016–2017 гг. (2 этап). ОмГПУ принимал участие в качестве соисполнителя.

Структурно комплексный проект включал в себя 33 проекта и охватывал модернизацию всех основных профилей подготовки педагогов по трем направлениям и всем уровням образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) в рамках УГСН «Образование и педагогические науки».

В 24 проектах первого этапа (2014–2015) вузами-участниками совместно с вузами-соисполнителями отработывались вопросы:

- проектирования отдельных профессионально-ориентированных модулей (в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и ФГОС общего образования);

- сетевого взаимодействия между университетами в процессе апробации разработанных модулей, а также между вузами и общеобразовательными организациями (модель школьно-университетского партнерства).

В рамках реализации первого этапа комплексного проекта было также осуществлено повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов-участников проекта. В 2015 г. была апробирована модель инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов.

Второй этап реализации комплексного проекта (2016 – 2017) структурно включал в себя 9 проектов, содержание которых было направлено на разработку и апробацию основных профессиональных образовательных программ по основным профилям подготовки педагогов в соответствии с требованиями профессионального стандарта и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и на основе разработанной в ходе первого этапа методологии деятельностного подхода к проектированию модульных образовательных программ.

По итогам реализации этого этапа вузами-участниками разработаны и внесены на экспертизу в Федеральное учебно-методическое объединение в системе высшего образования по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (ФУМО) проекты примерных основных профессиональных образовательных программ в рамках УГСН «Образование и педагогические науки», подготовлены новые образцы современного учебно-методического обеспечения педагогического образования (включая электронные массовые открытые онлайн-курсы, учебники и учебные пособия, программы образовательных модулей и новых форм учебной практики студентов).

В процессе реализации второго этапа комплексного проекта проведено повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов-участников проекта, а также реализована независимая оценка профессиональных компетенций студентов, обучавшихся как по апробируемым образовательным программам, так и по действующим программам подготовки.

Внедрение комплексного подхода при разработке и апробации модулей основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» осуществлялось в Институте инновационного и инклюзивного образования (Г. П. Синицына) уровень магистратуры, профиль «Педагог-исследователь» (методист); (Н. В. Чекалева, Н. А. Дука) уровень аспирантуры, профиль «Педагог дошкольного образования»; на кафедре педагогики и психологии детства (Н. П. Мурзина) факультета начального, дошкольного и специального образования, уровень бакалавриата, профиль «Педагог начального общего образования», «Педагог дошкольного образования»; кафедре дефектологического образования (Т. Ю. Четверикова) факультета начального дошкольного и специального образования, уровень бакалавриата, профиль «Педагог-дефектолог»; кафедре правоведения, государственного и муниципального управления (Е. В. Безвиконная) факультета истории, философии и права, уровень магистратуры, профиль «Руководитель образовательной организации»; факультете иностранных языков

(С. Ю. Полуйкова), уровень бакалавриата, профиль «Педагог среднего общего образования»; филиале ОмГПУ в г. Таре (Л. П. Берестовская) уровень бакалавриата, профиль «Педагог начального общего образования».

В октябре 2017 г. на Всероссийской конференции по обсуждению результатов комплексного проекта по модернизации педагогического образования в РФ (2014–2017 гг.), были определены основные результаты:

1. Содержание педагогического образования приведено в соответствие с требованиями профессиональных стандартов педагогических работников и ФГОС общего образования.

2. ФГОС ВО в рамках УГСН «Образование и педагогические науки» актуализированы в соответствии с требованиями профессиональных стандартов.

3. Вузами-участниками проекта разработаны проекты новых примерных основных образовательных программ, которые представлены на экспертизу в Федеральное учебно-методическое объединение в системе высшего образования по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

4. В ходе реализации проекта успешно апробирована новая модель проектирования модульных основных профессиональных образовательных программ, позволяющая реализовать деятельностный подход к подготовке педагогических кадров.

5. Разработаны и апробированы 42 новые образовательные программы подготовки педагогических кадров по основным направлениям в рамках УГСН «Образование и педагогические науки» для всех категорий педагогических работников в соответствии с требованиями профессиональных стандартов педагогических работников и ФГОС общего образования.

6. Существенно усилена практическая подготовка выпускников. Образовательные организации общего образования и опытные учителя-наставники включены в подготовку будущих педагогов на условиях модели школьно-университетского партнерства.

7. Разработана и успешно апробирована процедура независимой оценки профессиональных компетенций выпускников в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. Созданная система может быть использована как в качестве добровольной независимой оценки квалификации выпускников, так и в качестве компоненты обновленной системы государственной итоговой аттестации (ГИА).

8. Организовано широкое сетевое взаимодействие вузов по подготовке основных категорий педагогических кадров (педагогов дошкольного образования, педагогов начального общего образования, педагогов общего образования и целого ряда других).

9. Профессорско-преподавательский состав вузов-участников проекта прошел повышение квалификации, обеспечивающее переход на новые принципы проектирования образовательных программ.

10. Материалы проекта прошли широкое профессионально-общественное обсуждение в рамках 20 Всероссийских конференций, на заседаниях Координационного совета по области образования «Образование и педагогические науки» и федерального учебно-методического объединения высшего образования по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» [3].

Каковы эффекты реализации Комплексного проекта в ОмГПУ?

Основной эффект – это готовность профессорско-преподавательского состава к изменениям; усложнению контекста профессионально-педагогической деятельности; освоению новых механизмов подготовки будущего учителя; осознание себя членом профессионального сообщества, способного продуктивно влиять на развитие отечественной системы образования; принятие ролей «проектировщика», «эксперта», «супервизора», «ментора», участника команды развития педагогического образования.

Преподаватели, участвующие в апробации модулей научились:

– реализовывать модульный принцип проектирования основных профессиональных образовательных программ (ОПОП);

– понимать роль практики, ориентированной на задачи формирования компетенций в модуле (концентрированная, рассредоточенная);

– координировать деятельность преподавателей, работающих в модуле;

– совместно разрабатывать содержание и формы итоговой аттестации по модулю;

– концентрировать деятельность на научно-методическом обеспечении отдельного модуля;

– основывать деятельность на реализации принципов проектирования ОПОП ВО: связь ОПОП ВО с профессиональными стандартами; проектирование от образовательного результата; обеспечение преемственности уровней образования; индивидуализация образовательных маршрутов обучающихся;

– реализовывать возможность практикоориентированности обучения в рамках сетевого взаимодействия;

– понимать, что все ОПОП готовят будущего педагога к самостоятельному решению задач профессиональной деятельности; а уровень образования соотносится с уровнем педагогической деятельности (бакалавриат – функциональный уровень, магистратура – методический уровень, аспирантура – исследовательский уровень);

– проводить экспертизу ОПОП;

– проводить апробацию инструментария сформированности профессиональных компетенций у студентов и аспирантов, обучавшихся по модернизированным программам, в соответствии со спецификой трудовых действий профессионального стандарта педагога.

Для участников реализации Комплексного проекта в ОмГПУ важно, что приобретен ценный опыт участия в масштабных межвузовских проектах (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский педагогический государственный университет, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, Московский городской педагогический университет, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»).

Основной эффект, который получили студенты от участия в реализации Комплексного проекта модернизации педагогического образования: осознание ответственности за собственные результаты учения; приобщение к иннова-

ционными процессам, происходящим в вузе; возможность построения индивидуальной траектории обучения.

Студенты научились: в рамках модуля интенсивно «соединять» теоретическую и практическую подготовку; соотносить требования ФГОС ВО с трудовыми функциями и действиями профстандарта педагога; позиционировать себя как субъекта практической профессионально-педагогической деятельности (профессиональные пробы, разные виды практик и т. д.); быть равным партнером при профессионально-образовательном взаимодействии с преподавателями; проектировать программу развития образовательной организации; овладели опытом анализа и экспертизы деятельности педагогов, опыта собственной профессиональной деятельности; осуществлять отбор образовательных технологий в сфере общего образования в рамках системно-деятельностного подхода (проектно-исследовательские, интерактивные, технологии формирования универсальные учебные действия); в рамках научно-исследовательских семинаров исследовать проблему, которую выявили на практике; осуществлять рефлексию собственной деятельности, ориентироваться на лучшие практики отечественного и регионального образования.

Реализация Комплексного проекта модернизации педагогического образования показала и ряд нерешенных задач: разработка единых требований к учебно-методическому обеспечению образовательного процесса в вузе; внедрение междисциплинарного подхода в обучении и организации практик студентов; развитие электронной информационно-образовательной среды; преемственность в общем среднем, среднем профессионально-педагогическом и вы-

сшем образовании; воспитание у студентов положительной мотивации к будущей педагогической деятельности, а также отбор и «удержание» молодых педагогов в профессии.

Модернизация педагогического образования в РФ будет продолжена в 2018–2020 гг. Цель нового этапа: обеспечение системных качественных изменений в подготовке педагогических кадров.

Таким образом, предстоит разрабатывать механизмы достижения нового качества педагогического образования, ориентированного на педагогов нового типа, способных решать комплексные профессиональные задачи и соответствовать вызовам современности.

1. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд Форсайт-исследование – 2030. Аналитический доклад. URL: http://foresight.sfu-kras.ru/sites/foresight.sfu-kras.ru/files/Doklad_Vyssshaya_shkola_-_2030_ekspertnyy_vzglyad_2012_0.pdf (дата обращения: 01.11.2017).

2. Дроботенко Ю. Б., Чекалева Н. В. Изменения профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации. Образование и культура как фактор развития региона: материалы XXVII Всерос. Менделеевских чтений, посвященных 100-летию Тобольского пед. ин-та (24 ноября 2016 г.). Тобольск: Славянский печатный дом, 2017. С. 200–203.

3. Педагогическое образование.рф. (дата обращения 02.11.2017).

© Чекалёва Н. В., 2017

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЭКЗАМЕН В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕДИЦИНСКОЙ СФЕРЕ: ПЕРВЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются теоретические и нормативные основы проведения профессиональных экзаменов для учителей и врачей. На основе изучения исторического опыта и анализа современных практик профессиональной аккредитации за рубежом сделана попытка раскрыть причины и факторы, обуславливающие необходимость внедрения данной формы государственной аттестации в профессиональные сферы. Проведенный сравнительный анализ принципов и положений теоретической и нормативной базы профессионального экзамена, практики проведения первичной аккредитации для выпускников медицинских вузов текущего года позволил авторам сделать выводы о ее проблемах и перспективах, которые могут быть использованы при организации подобных процедур для учителей.

Ключевые слова: профессиональный экзамен, аккредитация, первичная аккредитация, высшее образование, профессиональный стандарт, профессиональная деятельность.

*Н. И. Чуркина, А. М. Чуркина
N. I. Churkina, A. M. Churkina*

PROFESSIONAL EXAMINATION IN PEDAGOGICAL AND MEDICAL SPHERES: FIRST EXPERIENCE AND PROSPECTS

The article deals with theoretical and normative bases of conducting professional examinations for teachers and doctors. Based on the study of historical experience and analysis of modern practices of professional accreditation abroad, there was made an attempt to disclose the reasons and factors that make it necessary to introduce this form of state attestation into professional areas. The comparative analysis of the principles and provisions of the theoretical and normative bases of the professional examination, the practice of primary accreditation for graduates of medical schools of the current year, allowed the authors to draw conclusions about its problems and perspectives that can be used to organize similar procedures for teachers.

Keywords: professional examination, accreditation, primary accreditation, higher education, professional standard, professional activity.

В работе «О пользе педагогической литературы» К. Д. Ушинский, сравнивая медицинскую и педагогическую деятельность, писал: «Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова» [1], поскольку в этих сферах большая роль отводится практическим навыкам, наблюдательности, творчеству и др. Очевидные проблемы в медицине и образовании только подтверждают данный тезис. Действительно, для хорошего педагога и квалифицированного врача важны не только формальные знания, но и личные качества, а также умение решать нестандартные профессиональные задачи, т. е. лечить не болезнь, а больного, образовывать конкретного ученика.

Несмотря на сложность данных видов деятельности, во многих странах мира существовала практика привлечения, в частности, в педагогическую профессию людей без специального образования. Данный опыт был и в России, где в середине XIX века был разработан подробный регламент экзамена на право занятия учительской должности. Содержание экзамена варьировалось в зависимости от исходного уровня образования и предполагаемого места работы. К таким экзаменам допускались как лица, окончившие учебные заведения (общеобразовательные и профессиональные), так и те, кто не окончил полного курса, для таких соискателей проводилась проверка и по общеобразовательным дисциплинам. Для допуска к экзаменам кандидаты представляли свидетельства об одобрительном поведении и о крещении. Испытания состояли из устного и письменного экзаменов по выбранному и вспомогательным предметам, успешно сдавшие экзамены давали пробный урок. Такая форма получения права занятия учительской должности была популярна, так как по имеющимся данным процент учителей без специального (педагогического) образования в учебных заведениях был значительным (по разным территориям до 70 %). Поэтому можно сказать, что введение профессионального экзамена позволило подойти к решению проблемы введения всеобщего начального образования в России, так как выпускников учительских семинарий и институтов не хватало для быстро растущей сети начальных училищ.

В современных условиях роста педагогических вакансий опять стоит проблема привлечения к педагогической деятельности не только выпускников педагогических учебных заведений, но и тех, кто имеет педагогический талант, призвание и желание работать в сфере образования. Это порождает проблему многоканального «входа» в педагогическую профессию и контроля допуска к педагогической деятельности [2, с. 26]. Необходимость внедрения профессионального экзамена обусловлена также мобильностью большинства квалификаций, развитием неформального и спонтанного (информального) образования и др. Исследователи указывают, что профессиональная деятельность учителя меняется, «она в современных условиях усложняется, диверсифицируется, становится наукоемкой, открытой, в нее вовлекаются различные субъекты, появляются новые смыслы и ценности» [3, с. 120]. Поэтому профессиональный экзамен стали проводить не только для лиц без специального образования, но и для действующих учителей, врачей, а также выпускников педагогических и медицинских вузов.

Введение профессиональных экзаменов связано с процессом стандартизации всех видов деятельности. Стандарты предназначены также для обеспечения сбалансированности требований рынка труда и системы профессионального образования. «Профессиональный стандарт понимается как многофункциональный нормативный документ, определяющий в рамках конкретного вида экономической деятельности (области профессиональной деятельности) требования к содержанию и условиям труда, квалификации; структурированные требования к результатам и качеству выполнения работниками своих функций в рамках конкретного вида профессиональной деятельности (профессии), выраженных в компетенциях» [4, с. 10]. Данная трактовка подтверждает необходимость ориентации всех ступеней образования на требования стандарта, т. е. стандарты профессионального образования необходимо скорректировать под требования профессионального стандарта, что позволит снять существующие противоречия. Именно эту задачу должны решить новые стандарты высшей школы (четвертого поколения), но остается вопрос о государственном контроле за результатами выполнения государственного заказа на подготовку специалистов, поэтому профессиональный экзамен будет внедряться, что ставит задачу проведения мониторинга его результатов и поиска путей оптимизации всех процедур.

В медицинскую сферу профессиональный экзамен для выпускников медицинских вузов пришел уже в текущем году. Причем об обязательной сдаче данного экзамена для получения права работы в качестве участкового терапевта выпускники узнали за полгода до окончания курса обучения. В условиях сокращения количества мест в ординатуре, дефицита кадров в поликлиниках всех регионов страны большинство выпускников медицинских вузов сдавали профессиональный экзамен. По официальным данным, «в этом году процедуру первичной аккредитации проходят более 35 тыс. выпускников по 8 медицинским специальностям» [5].

В содержание первичной аккредитации врачей входили три этапа: объемный тест по всему спектру проблем (включал 3500 вопросов); на втором этапе проходил общеклинический структурированный экзамен, на котором проверялись одинаковые компетенции, быстрота принятия решения, последовательность действий и их отработка. Специалист обязан правильно среагировать на предлагаемую ситуацию, которая является жизнеугрожающей, свои действия на экзамене будущий врач показывает на манекене в специальном зале. На третьем этапе аккредитации оценивалось клиническое мышление молодого врача в режиме собеседования с тремя опытными коллегами на примерах реальных клинических кейсов. То есть теоретические знания проверяются параллельно с оценкой практических навыков, но не в условиях реальной практики, а на манекенах.

Выпускники педагогических вузов к подобным экзаменам еще не приступили, так как профессиональный стандарт педагога не вступил в силу. Но и в педагогической сфере его введение произойдет в ближайшее время, поэтому необходимо оценить первый опыт проведения экзамена и сделать выводы о его проблемах и перспективах.

В 2012 г. группой исследователей (В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина, А. А. Факторович) были предложены основные положения, на основе которых

была разработана «Концепция оценивания квалификаций» (2014 г.). Как указывают разработчики, для назначения профессионального экзамена «нужна интегральная оценка степени владения способами деятельности и готовности применять знания и умения на практике» [6, с. 55]. В концепции раскрыта система принципов оценивания, причем подчеркивается их взаимосвязь и обязательность выполнения. Рассмотрим, насколько эти принципы были соблюдены при проведении профессионального экзамена для выпускников лечебных факультетов 2017 г.

1. Независимость оценки. Согласно данному принципу оценка квалификации должна быть независимой от обучающихся преподавателей и образовательных учреждений. В качестве экспертов выступают представители профессионального сообщества, обладающие опытом и высокой квалификацией в определенной трудовой (профессиональной) деятельности.

В данной части принцип был соблюден, в состав экспертной комиссии входили представители медицинского профессионального сообщества, но сам экзамен проводился на базе образовательной организации, а не на базе центра квалификации или лечебной базе, поэтому в полной мере соблюсти независимость оценки было сложно. Опираясь на опыт зарубежных коллег, создание независимых центров аккредитации (возможно, в форме частно-государственного партнерства) было бы оптимальным для реализации данного принципа.

2. Интегративный (комплексный) характер оценивания. Данный принцип подразумевает, что предмет оценивания – квалификация, должен быть оценен в целом, комплексно в условиях профессиональной деятельности или максимально приближенным к ней. Интегративный характер оценивания приобретает только в том случае, если в качестве объектов оценивания выступают продукт или процесс деятельности. Эти объекты подразумевают создание ситуации, в которой актуализируются необходимая информация, умения, профессионально значимые личностные качества, становится возможно проверить их применение.

Действительно, можно отметить, что в рамках первичной аккредитации были предложены профессиональные задачи, ситуации, которые моделировали ситуации реальной профессиональной деятельности, как указывают ее разработчики: «Мы должны проверить знания и навыки, как будет действовать молодой врач, если ему предстоит провести диагностику и назначить лечение стандартизированному пациенту» [5]. Но возникает вопрос: существует ли в реальной практике «стандартизированный пациент»? Большинство имеет разные сопутствующие заболевания, особенности, которые врач должен оценивать. В таком случае, может ли знание стандартизированных схем быть гарантией квалифицированной деятельности?

3. Объективность оценивания. Объективность оценивания подразумевает осуществление оценивания независимыми экспертами на основании показателей и критериев, объективно значимых для качества выполнения деятельности. Важнейшим условием при этом является взаимосвязь показателей и критериев с предметом оценивания (квалификация) и соответствующим ему объектом (продукт и/или процесс деятельности). Подведение итогов процедуры оценивания должно осуществляться на основании пока-

зателей и критериев с использованием дуальной оценки. Главное требование к показателям и критериям – диагностичность. Факт соответствия объекта оценивания установленным показателям и критериям (а следовательно, и наличие квалификации) должен определяться любым экспертом объективно и однозначно.

Этот очень важный принцип должен включать и обязательность ознакомления участников экзамена с критериями оценивания, что на практике соблюдено не было. Вообще, по непонятным причинам были недоступны результаты первого этапа (тестирования) для самих выпускников, что не позволяло им объективно оценить собственные шансы на поступление в ординатуру. Представители Министерства здравоохранения РФ указывают, что в этом году для экспертов были разработаны краткие ответы на вопросы профессионального экзамена (профессиональные задачи и кейсы), что повысило объективность оценки ответов. Изучение представленных в открытых источниках бланков экспертов показывает, что экспертную деятельность стандартизировали до абсурда, когда эксперт должен фиксировать не степень решения задачи, а соблюдение предлагаемых этапов, на которые очень подробно раскладывается профессиональное действие. В таком подходе функции экспертов могут выполнять любые люди, даже без специального образования, что нарушает главную идею экспертизы.

4. Единство подходов к оцениванию квалификаций вне зависимости от уровня образования и стажа работы. Наличие квалификации подтверждает только демонстрация готовности к осуществлению определенного вида трудовой деятельности на основе независимости, интегративности и объективности оценки. Количественные характеристики уровня образования и стажа работы не дают представления о качестве выполнения трудовых функций, готовности применять умения и знания в условиях профессиональной деятельности. Они могут быть лишь косвенным доказательством такой готовности. Таким образом, требования процедуры признания квалификации являются едиными для любого претендента вне зависимости от наличия у него документов об образовании и (или) стажа работы. В настоящий момент на официальных площадках представлены методические и нормативные документы по первичной аккредитации, хотя в разделах сайта есть и периодическая аккредитация, т. е. ее уже проводят, но само наличие такого раздела указывает на возможные отличия в процедурах для молодого специалиста и врача-практика. Это, конечно, является нарушением данного принципа.

5. Практикоориентированность и междисциплинарность оценочных средств. Оценочные средства носят комплексный характер, требуют многоходовых решений как в известной, так и в нестандартной ситуациях. Они направлены на решение профессиональных задач, требующих применения информации из разных предметных областей, актуализации умений и знаний в новой ситуации, выполнения универсальных способов деятельности. В идеальном случае задание представляет собой показательную работу в реальных или модельных условиях. Поскольку работодатели сегодня заинтересованы в констатации готовности человека к решению профессиональных задач, наличия у него личностных качеств, повышающих эффективность такого решения,

именно междисциплинарные оценочные средства позволяют оценить как общие, так и профессиональные компетенции, обеспечивающие квалификацию соискателя.

В содержание профессионального экзамена были включены профессиональные задачи, для решения которых молодой специалист должен был актуализировать целый комплекс данных, но, как мы указывали выше, изучение «Чек-листов», которые заполняли эксперты, показывает излишнюю формализованность оценивания. В ситуации, когда речь идет о жизни пациента, на профессиональном экзамене, скорее, должен оцениваться не процесс, а результат. Если врач будет выполнять все жесты, процедуры по стандарту, то, скорее всего, потеряет время.

6. Интеграционный характер разработки оценочных средств. Интеграционность процесса разработки оценочных средств обеспечивает валидность и подразумевает включенность в их создание представителей академического, профессионального сообществ и самих испытуемых. Экспертиза с участием разных заинтересованных сторон и апробация на выборке испытуемых требует корректирования содержания оценочных средств, ведущего к окончательной итерации, которая, в свою очередь, должна пересматриваться через определенный промежуток времени (от года до пяти лет) на предмет актуальности и соответствия предмету и объектам оценивания.

Конечно, для разработки оценочных средств привлекались эксперты, они были размещены на сайте Министерства здравоохранения РФ, но быстротечность приема всех нормативных документов (профессиональный стандарт, по которому был проведен экзамен был утвержден в апреле 2017 г.) ставит под сомнение открытость и валидность. Но о практике привлечения к разработке процедур самих испытуемых нигде не пишут, нет информации и об опросах, которые позволяли бы оценить качество у тех, кто его сдавал.

7. Адаптируемость инструментария оценивания (непротиворечивость и преемственность процедур внутреннего и внешнего оценивания). Эти принципы распространяются на процедуры внешнего (в центрах сертификации квалификаций, например) оценивания и внутреннего (внутри образовательных учреждений профессионального образования), тем самым обеспечивая преемственность и непротиворечивость этих процедур. Единые подходы к разработке оценочных средств для любых предметов оценивания – знаний, умений, практического опыта, компетенций – обеспечивают эффективность процедуры оценивания квалификации: к ней допускаются только лица, доказавшие способность пройти ее успешно.

Пренебрежение этим принципом создало самые большие проблемы аккредитации, так как выпускникам необходимо было пройти за короткий период сразу несколько совершенно не согласованных между собой экзаменационных процедур: сессионных экзаменов, выпускных государственных экзаменов и аккредитации. Самый простой и понятный путь, который очевиден – совместить содержание государственной аккредитации в вузе и профессионального экзамена, тем более что в состав экзаменационных комиссий должны быть включены и представители профессионального сообщества. Но этот простой путь не был избран, поэтому выпускники готовились к разным экзаменам, не очень понимая их назначение.

8. Этапность оценивания. Принцип охватывает несколько аспектов оценивания квалификаций. Во-первых, он подразумевает наличие процедуры, предшествующей основной процедуре оценивания квалификации, имеющей статус допуска к основным квалификационным испытаниям. Эта процедура может происходить в форме собеседования или разных форм оценки профессионально значимых знаний и умений и обеспечивает эффективность (результативность) проведения основной процедуры оценивания квалификации.

Содержание аккредитации составляли три этапа, но все они проводились в краткие сроки, поэтому говорить о допуске не приходится. Если рассматривать в качестве допуска тест, то именно он оказался самым главным, так как его результаты стали вступительными для ординатуры. Оптимизировать процесс с учетом данного принципа, можно за счет разведения по времени этих этапов. Возможно, что создание независимых центров позволит это сделать, тогда первый этап можно проводить еще для студентов до окончания полного курса (возможно даже по модулям). Такая практика существует во Франции, где студенты педагогических вузов, обучающиеся на всех курсах, могут участвовать в общенациональном конкурсе на занятие учительской должности.

9. Индивидуализация подходов к оцениванию. Принцип является значимым для психологической атмосферы проведения процедуры оценивания. В условиях независимой экспертной оценки, которой предшествует этап допуска, важно снять психологические барьеры, волнение испытуемого. В раскрепощенной доверительной обстановке человек способен показать максимально высокий для себя результат, поэтому от экспертной комиссии требуется создание непринужденной дружелюбной атмосферы во время квалификационных испытаний. В зарубежной практике с этой целью иногда используются формы скрытого экспертного наблюдения, запись видеоматериалов и т. д. при условии непротиворечивости этих форм специфике самой деятельности.

Еще нет официальных результатов проведения первичной аккредитации этого года, но наш пилотный опрос участников экзамена показал, что весь период выпускники находились в стрессовой ситуации, последствия которой проявлялись в бессоннице, усталости, и они еще могут сказаться в дальнейшем. Конечно, любой экзамен – это волнение, но исследователями давно доказано, что продуктивность экзаменационных процедур повышается, если у испытуемого есть понимание возможности улучшить его результаты (т. е. сдать еще раз, не только в случае неудовлетворительной оценки, но и для того, чтобы повысить баллы).

Таким образом, профессиональные экзамены стали не только перспективой, но и реальностью нашего времени, потребность в их проведении очевидна. Но, ни в медицинской, ни в педагогической сфере нет необходимой базы, не созданы независимые центры аккредитации, которые были бы независимы не только от учреждений, осуществляющих подготовку и переподготовку кадров, но и от государства. Создание таких центров – финансово и организационно сложный процесс, поэтому оптимальной формой может быть частно-государственное партнерство, когда государство осуществляет функции контроля, экспертной оценки, заказчика, а негосударственный сектор отвечает за сам ход

и реализацию всех процедур. Это позволит минимизировать затраты на его проведение, расширить спектр предлагаемых услуг, и реализовать все те принципы, которые должны лежать в основе профессионального экзамена.

1. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_o_polze.html (дата обращения: 07.09.2017).

2. Рябов В. В., Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Сертификация педагогических работников как инструмент независимой оценки их квалификации и компетенций // Народное образование. 2012. № 8. С. 25–35.

3. Изменения в профессиональной деятельности педагога в контексте новой трудовой реальности: коллективная монография / Н. В. Чекалева, А. П. Тряпицына, С. А. Писа-

рева, Ю. Б. Дроботенко, Н. А. Дука, Е. И. Зарипова, Н. С. Макарова, Г. П. Сеницына, Т. О. Соловьева, И. В. Феттер, Е. А. Черкевич, Н. И. Чуркина; под общей ред. Н. В. Чекалевой. СПб. : Литера, 2015. 228 с.

4. Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Профессиональные стандарты: принципы формирования, назначение и структура : метод. пособие. М. : АНО Центр ИРПО, 2011. 100 с.

5. «Выстраивание профессиональной траектории» – интервью директора Департамента Минздрава России Татьяны Семеновны «Медицинской газете». URL: <https://www.gosminzdrav.ru/news/> (дата обращения: 10.09.2017).

6. Концепции оценивания квалификаций / В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина, А. А. Факторович // Образование и наука. 2012. № 10(99). С. 46–67.

© Чуркина Н. И., Чуркина А. М., 2017

УДК 378.147

А. А. Шестова
A. A. Shestova

ОПЫТ РУКОВОДСТВА НАПИСАНИЕМ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФИЛОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ПОШАГОВОЙ ИНСТРУКЦИИ

Статья посвящена изучению опыта написания выпускной квалификационной работы по филологии на основе пошаговой инструкции. Необходимость подробной инструкции при выполнении исследования вызвана большим объемом информации, а также скоростью изменений в современной научной парадигме. В процессе написания выпускной квалификационной работы бакалавры могли внести дополнения в предложенный вариант.

Ключевые слова: научная парадигма, выпускная квалификационная работа, инструкция, исследование.

EXPERIENCE OF GUIDING OF FINAL QUALIFICATION WORK ON PHILOLOGY ON THE BASIS OF THE STEP-BY-STEP INSTRUCTION

The article is devoted to studying the experience of writing final qualification work on philology on the basis of step-by-step instructions. The need for detailed instructions in the implementation of the study is due to the large amount of information, as well as the speed of changes in the modern scientific paradigm. In the process of writing the final qualification work, bachelors could make additions to the proposed option.

Keywords: scientific paradigm, final qualification work, instruction, research.

В настоящее время система образования призвана развивать у обучаемого умения и навыки «ставить задачи, моделировать, оптимизировать, принимать решения в условиях неопределенности», «добывать знания» [1, с. 29]. Накопление знаний, вследствие их «открытости и быстрого устаревания», не является целью для современного студента [2, с. 234]. Содержание же обучения заключается в данном случае в приобретении «навыков по обработке и применению на практике постоянно меняющейся информации» [2, с. 234]. Для этого необходимо развивать мыслительные функции, формировать профессиональные умения и навыки [2, с. 233], чему способствует, в частности, выполнение письменных работ.

«Краеугольным камнем» системы высшего образования является выпускная квалификационная работа (ВКР), свидетельствующая о готовности выпускника к «самостоятельной деятельности и о степени его профессиональной зрелости в конкретной профессиональной области» [1, с. 26]. Это требует нового формата ВКР, предусматривающего структуру,

которая отражает «любой исследовательский процесс как информационный» и включает: «новое знание; основные знания базовых дисциплин, дисциплин специальности, прикладной аспект, теоретический и экспериментальный аспекты и исследования» [1, с. 27].

В связи с тем, что ВКР «должна представлять собой самостоятельное исследование, основанное на конкретном фактическом материале» [3, с. 9], студенту-выпускнику необходимо показать «самостоятельное осмысление изучаемого материала, стремление к полноте раскрытия темы, формулирование и обоснование выводов и предложений» [4, с. 12]. По словам Е. В. Зудиной, основными целями ВКР являются: «систематизация, закрепление и расширение теоретических и практических знаний по профилю и применение этих знаний при решении конкретных практических задач»; «развитие навыков самостоятельной работы и овладение методикой исследования при решении разработываемых в ВКР проблем и вопросов» [4, с. 11].

Л. В. Чупрова отмечает, что «практический навык в принятии решений на различных этапах» выполнения исследовательской работы можно приобрести в проектной деятельности, которая «способствует формированию умений самостоятельно приобретать знания и применять их на практике, развивает в личности качества коммуникабельности, коллективизм, волю к достижению результата» [5, с. 178]. Проектная технология приводит к изменениям в отношениях «преподаватель-студент», проявляющимся в том, что «студент активен – преподаватель создает условия для проявления активности» [5, с. 178].

В рассматриваемых нами пособиях по написанию ВКР, «Рекомендации по написанию и оформлению курсовой работы, выпускной квалификационной работы и магистерской диссертации» [4], «Подготовка и защита выпускной квалификационной работы (бакалаврской работы)» [3] – внимание обращается на следующие аспекты.

В теоретической главе: 1) «исследование теоретических подходов к постановке и решению проблем в соответствии с тематикой ВКР» [4, с. 15]; 2) «использование критического анализа литературы по избранной теме» [4, с. 15]; 3) оценка и сопоставление наиболее важных положений; выявление общего и различий, присутствующих в разных работах; определение наиболее рациональной точки зрения по исследуемому вопросу [4, с. 15]; 4) «обзор литературы по теме работы», «различные точки зрения по обсуждаемым вопросам», «позиция автора по затронутым проблемам» [3, с. 9]; 5) «обзор литературы по избранной теме»; изложение основных взглядов на затрагиваемую в работе проблематику; выделение круга «еще не решенных вопросов, связанных с анализируемым явлением»; разъяснение исходных теоретических положений и основной терминологии, принятых в работе [3, с. 16]; 6) критический анализ работ по избранной теме исследования в обзоре литературы, сопоставление различных взглядов, формулирование выводов по работе [3, с. 16]; 7) сопоставление мнений ученых и выбор конкретного материала для последующего анализа, подведение определенной научной основы, изложение и обоснование своего мнения по исследуемому вопросу [3, с. 16];

В практической главе: 1) «владение автором основными приемами научно-исследовательской работы, умение проводить самостоятельные наблюдения над фактами языка, классифицировать их в соответствии с задачами исследования, делать выводы и обобщения» [3, с. 17]; 2) сообщение о специфике и количестве материала при разработке темы [3, с. 17]; 3) умение иллюстрировать «в тексте с помощью наиболее ярких и убедительных примеров <...> применение исследовательских методик и полученные в результате сведения о типах и характере значений или способов употребления исследованных единиц, об их группировках в различных аспектах: структурном, семантическом, функциональном, текстовом, интерпретационном» [3, с. 17].

Наша работа посвящена изучению и осмыслению опыта написания на основе пошаговой инструкции выпускных квалификационных работ по филологии, представленных бакалаврами 5 курса очного отделения по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»; профиль «Английский язык и немецкий язык» (4 ВКР) и 5 курса очно-заочного отделения по направле-

нию «Педагогическое образование» профиль «Образование в области иностранного языка» (2 ВКР) факультета иностранных языков Омского государственного педагогического университета в 10 семестре 2016/2017 учебного года [6].

ВКР базировалась на предложенной модели исследования, включающей такие компоненты, как актуальность, содержание, цель, задачи, использовались статьи по проблемам исследования с сайта научной библиотеки КиберЛенинка [7]. Несмотря на то, что каждый компонент модели представлял собой конкретные формулировки и тексты в соответствии с тематикой исследования, при написании работы бакалавры испытывали трудности, касающиеся как обобщения теоретического материала, так и обработки примеров в практической главе.

Представленная нами пошаговая инструкция для ВКР, выполняемой в рамках дисциплины «Лексикология», представляет собой платформу для методического раздела, включающего блок упражнений для учащихся различных возрастных групп. В связи с этим внимание акцентируется на анализе лингвистических единиц: отобранные и проанализированные примеры благодаря своему лингводидактическому потенциалу способствуют развитию познавательного интереса; являются базой для формирования социокультурной компетенции, а также средством развития мотивации в обучении английскому языку.

При формулировании тем ВКР учитывались следующие принципы: направленность на практическое использование, проблемы сегодняшнего дня [1, с. 30]; точность и ёмкость формулировки, детализация, связь с «прикладными профессиональными умениями», «необходимость задействовать все сформированные <...> функции профессионального мышления» [2, с. 247]; актуальность и значимость для науки и практики, раскрытие лингвистической сущности исследуемой проблемы [3, с. 9].

Темы ВКР сформулированы в рамках лингвокультурологического подхода: внимание акцентируется на современных тенденциях в жизни США и Великобритании; особая роль отводится размещенной на сайтах информации и её влиянию на адресата. Ср.:

очное отделение: «*Лексический аспект PR-позиционирования университетов США как средство формирования социокультурной компетенции в обучении английскому языку*», «*Языковые средства создания имиджа политического лидера в США и их использование в процессе обучения английскому языку*», «*Языковой аспект взаимосвязи науки и бизнеса на сайтах университетов США как средство развития мотивации в обучении английскому языку*», «*Средства создания экспрессивности высказывания в англоязычных СМИ и их использование в процессе обучения английскому языку*»;

очно-заочное отделение: «*Лексические средства отражения деятельности студентов и преподавателей на сайтах университетов США и их лингводидактический потенциал*», «*Лексический аспект процессов глобализации общества на сайтах британских университетов как средство развития познавательного интереса*» [6].

Необходимость пошаговой инструкции вызвана огромным потоком информации в современных источниках, рассеивающим внимание исследователя и затрудняющем

работу по изучаемой проблеме. В теоретической главе в § 1.1 внимание обращено на общие принципы рассмотрения проблемы; в § 1.2 – на особенности исследуемой проблемы с точки зрения лингвокультурологии. В практической главе в § 2.1 представляется необходимым аргументировать выбор источников материала исследования и рассмотреть их особенности; § 2.1 предполагает анализ примеров по критериям из теоретической главы.

Пошаговая инструкция представляет собой проект, в который можно вносить дальнейшие доработки по ходу написания исследования. Вариант заданий в инструкции выглядит следующим образом:

1. Выполнение теоретической главы: § 1.1, § 1.2.

1 шаг: сделать обзор работ по проблеме исследования;

2 шаг: привести определения из толковых словарей русского языка;

3 шаг: привести определения из толковых словарей английского языка;

4 шаг: привести определения из специальных словарей (социологического, философского и т. п.);

5 шаг: привести определения из научных работ (статей, монографий, диссертаций и т. п.);

6 шаг: привести классификации явлений, указанные в научных работах (статьях, монографиях, диссертациях и т. п.);

7 шаг: привести примеры, иллюстрирующие явления в классификациях на английском языке, и их перевод на русском языке;

8 шаг: указать материал исследования, анализируемый в практической главе.

Примечание.

1. На **1–7 шагах** необходимо указать: 1) сходства и различия по каждому пункту; 2) используемые в работе определения ключевых понятий; 3) исследователей, точка зрения которых принимается в работе за основу; 4) критерии, на основании которых анализируются примеры в практической главе.

2. На **8 шаге** необходимо указать: 1) лексемы и/или компоненты значений лексем из словарей; 2) синонимы лексем из словарей; 3) примеры лексем из классификаций явлений, указанных в научных работах (статьях, монографиях, диссертациях и т. п.); 4) перевод русскоязычных примеров на английском языке; 5) словарь, на базе которого выполнен перевод.

II. Выполнение практической главы: § 2.1.

1 шаг: сделать обзор работ по проблеме исследования;

2 шаг: привести определения из научных работ (статей, монографий, диссертаций и т. п.);

3 шаг: привести классификации явлений, указанных в научных работах (статьях, монографиях, диссертациях и т. п.);

4 шаг: привести примеры, иллюстрирующие явления в классификациях на английском языке, и их перевод на русском языке;

5 шаг: привести перевод русскоязычных примеров на английском языке.

Примечание.

1. На **1–3 шагах** необходимо указать: 1) сходства и различия по каждому пункту; 2) используемые в работе определения ключевых понятий; 3) исследователей, точка зрения которых принимается в работе за основу; 4) критерии,

на основании которых анализируются примеры в Практической главе.

2. На **4–5 шагах** необходимо указать словарь, на базе которого выполнен перевод.

III. Выполнение практической главы: § 2.2.

1 шаг: привести подробный анализ 4 примеров (остальные языковые единицы вынести в приложение);

2 шаг: привести статистические данные по критериям из теоретической главы;

3 шаг: составить графики, диаграммы, отражающие статистику;

4 шаг: вынести графики, диаграммы, отражающие статистику, в приложение.

Примечание.

1. На **1 шаге** необходимо привести: 1) пример, подтверждающий принимаемые в работе критерии; 2) пример, опровергающий принимаемые в работе критерии; 3) пример, который можно интерпретировать по-разному в зависимости от контекста; 4) пример, не соответствующий принимаемым в работе критериям.

2. На **2–3 шагах** необходимо привести: 1) статистику использования языковых явлений, подтверждающих принимаемые в работе критерии; 2) статистику использования языковых явлений, опровергающих принимаемые в работе критерии; 3) статистику использования языковых явлений, которые можно интерпретировать по-разному в зависимости от контекста; 4) статистику использования языковых явлений, не соответствующих принимаемым в работе критериям.

IV. Выполнение анализа примера в практической главе: § 2.2.

1 шаг: подчеркнуть исследуемое языковое явление (лексему / словосочетание);

2 шаг: отметить языковые единицы, окружающие исследуемое языковое явление (лексему / словосочетание), и прокомментировать их роль;

3 шаг: рассмотреть контекст предложения и определить роль языкового явления (лексемы / словосочетания) в данном предложении;

4 шаг: рассмотреть ситуацию, в которой используется предложение с исследуемым языковым явлением (лексемой / словосочетанием), и отметить отношение, формируемое у адресата при восприятии указанной информации;

5 шаг: указать, в какой мере исследуемое языковое явление (лексема / словосочетание) соответствует тематике статьи;

6 шаг: указать, в какой мере тематика статьи соответствует тенденциям университета политической партии и т. п. (в зависимости от темы ВКР);

7 шаг: указать, в какой мере тематика статьи соответствует отражению общемировых тенденций / общечеловеческих ценностей;

8 шаг: прокомментировать роль языкового явления (лексемы / словосочетания) в формировании у адресата интереса к затрагиваемым в статье проблемам.

Примечание.

На **8 шаге** необходимо определить: 1) формируемое автором отношение к описываемым в статье событиям при помощи указанных языковых явлений; 2) экспрессив-

ную функцию исследуемых языковых единиц в конкретной ситуации речевого общения (статье на определенную тему).

В связи с тем, что бакалавры не всегда графически корректно оформляют предъявляемые примеры и детально анализируют представленные в примерах языковые единицы, в качестве иллюстрации предложены:

1) вариант оформления фрагмента статьи «How Mansfield College is leading Oxford's charge to break down barriers to education» (Как Мэнсфилд колледж заряжает Оксфорд для того, чтобы сломать барьеры на пути к образованию) (здесь и далее перевод приводится на базе Словаря ABBYYLingvo-Online [8]) с сайта Оксфордского университета [9];

2) вариант рассмотрения примеров языковых единиц, представленный в русле дистрибутивного анализа, т. е. принимается во внимание окружение языковой единицы: учитываются явления, расположенные справа и слева от неё. В примере отмечены лексемы, отражающие основной спектр психических свойств человека: ментальная лексика, эмотивная лексика, а также интенсификаторы. Ср.:

1) This tremendous success has been the culmination of years of work, slowly building relationships with schools and colleges up and down the country. It's made the college a uniquely diverse and welcoming institution, with a huge variety of people in its community. When I arrived as a nervous 18-year-old in 2015, it was an overwhelming relief to find myself in such a kind and friendly place [9]. (Огромный успех стал кульминацией многих лет работы, на протяжении которых медленно строились отношения со школами и колледжами по всей стране. Благодаря этому колледж стал уникальным многогранным гостеприимным институтом с огромным разнообразием людей в его сообществе. Когда я, нервный 18-летний человек, приехал сюда в 2015 году, для меня было огромным облегчением оказаться в таком добром дружелюбном месте.) [8].

2) Размещенная на сайте Оксфордского университета в одном из 4 разделов наряду с такими, как Home (Главная страница), Research (Исследование), BrexitAnalysis (Анализ выхода Великобритании из Европейского союза) статья под названием Life in Oxford (Жизнь в Оксфорде) [9] свидетельствует о важности представленной информации. Лексема *success* (успех) иллюстрирует политику университета, направленную на достижение успеха. Лексема *culmination* (кульминация) указывает на необходимость напряженного труда для успешных результатов. Связь с процессами глобализации отражена в словосочетаниях *uniquely diverse* (уникальный по своей многогранности), *huge variety* (огромное разнообразие), включающих в свой состав семы интенсивности *uniquely* (уникально), *huge* (огромный); это создает усиленную экспрессивность высказывания. Употребление указанных интенсификаторов наряду с положительно заряженной эмотивной лексемой *welcoming* (гостеприимный) способствует созданию у абитуриента позитивного отношения к университету. Эмотивные лексемы *welcoming* (гостеприимный), *kind* (добрый), *friendly* (дружелюбный) подтверждают позитивный настрой, свойственный общению в Оксфордском университете. Отражающая отрицательную эмоцию лексема *nervous* (нервный) в контексте лексем *kind* (добрый) и *friendly* (дружелюбный) подчеркивает преобразование первоначальной негативной психологической реакции

в положительную благодаря особой атмосфере в университете. Сема деинтенсификации *slowly* (медленно) в окружении словосочетания *tremendous success* (огромный успех) и семы усиления *culmination* (кульминация) свидетельствует о тщательной работе, направленной на создание взаимоотношений университета со школами и колледжами. Таким образом, выбор указанных лексем в данном фрагменте направлен на создание у читателя положительной реакции на предъявленную информацию о жизни в Оксфорде.

В дальнейшем проанализированные на основе указанного образца примеры можно использовать при разработке заданий в методической части ВКР, что способствует:

1) изучению английского языка как иностранного «в контексте определенной культуры, национального менталитета, языковой картины мира» и выполняет одну из важнейших функций языка – «отражение познания мира в культурно-историческом развитии народа, носителей определенного языка» [10, с. 66];

2) формированию на уроке английского языка социокультурной компетенции «путем знакомства учащихся с национально-культурной спецификой речевого поведения и с реалиями англоговорящих стран» [11, с. 127];

3) развитию такой устойчивой черты личности школьника, как познавательный интерес, определяющий его «активность в учении, инициативу в постановке познавательных целей», «поисковый, творческий характер любого вида познавательной деятельности», благоприятствующий «формированию способностей к творчеству в самых различных видах деятельности» [12, с. 22].

Таким образом, в ходе работы над ВКР, являющейся одним из аспектов государственной итоговой аттестации, на основе пошаговой инструкции в рамках предъявленных тем исследования представляется возможным сформировать такие компетенции, как «способность к самоорганизации и самообразованию» (ОК-6); «способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов» (ПК-4); «способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся» (ПК-5); «способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности» (ПК-7) [6].

1. Гринберг Г. М., Лукьяненко М. В., Пак Н. И. Организация непрерывной учебно-исследовательской деятельности студентов при выполнении дипломного проекта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2008. № 1. С. 26–32. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-neprepryvnouy-uchebno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-studentov-pri-vypolnenii-diplomnogo-proekta> (дата обращения: 20.07.2017).

2. Грязева Е. Д., Кузнецов О. Ю., Петрова Г. С. Инновационный психолого-педагогический подход к руководству подготовкой студентами учебных письменных работ // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2010. № 1. С. 233–248. URL: <http://cyberleninka.ru>

ru/article/n/innovatsionnyy-psihologo-pedagogicheskiy-podhodk-rukovodstvu-podgotovkoj-studentami-uchebnyh-pismennyh-rabot (дата обращения: 20.07.2017).

3. Курилова И. В. Подготовка и защита выпускной квалификационной работы (бакалаврской работы). Краснодар : Изд-во ЮИМ; Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2017. URL: <http://www.iprbookshop.ru/66778.html> (дата обращения: 20.07.2017).

4. Зудина Е. В. Рекомендации по написанию и оформлению курсовой работы, выпускной квалификационной работы и магистерской диссертации. Волгоград, 2016. 56 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/57785.html> (дата обращения: 20.07.2017).

5. Проектная деятельность как средство формирования субъектной позиции студентов / Л. В. Чупрова, О. А. Мишурина, О. В. Ершова, Э. Р. Муллина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3(22). С. 176–179. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-formirovaniya-subektnoy-pozitsii-studentov> (дата обращения: 20.07.2017).

6. Образовательный портал ОмГПУ. URL: <http://edu.omgru.ru/> (дата обращения: 20.08.2017).

7. Научная электронная библиотека «Киберленинка». URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 28.08.2017).

8. Словарь ABBYY Lingvo-Online. URL: <http://www.lingvo-online.ru/ru/> (дата обращения 27.07.2017).

9. How Mansfield College is leading Oxford's charge to break down barriers to education. URL: <https://medium.com/oxford-university/how-mansfield-college-is-leading-oxfords-charge-to-break-down-barriers-to-education-f638d43de71> (дата обращения: 02.06.2017).

10. Мягкова А. М. Лингводидактический потенциал культурного кода // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. С. 66–70. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-potentsial-kulturnogo-koda> (дата обращения: 26.08.2017).

11. Латухина М. В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Приволжский научный вестник. 2014. №12–1(40). С. 127–129. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 26.08.2017).

12. Палешева Е. А. Аутентичные тексты как средство развития познавательного интереса учащихся при обучении чтению на уроках английского языка в старших классах средней школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2011. 1 квартал 2011. С. 21–25. URL: <http://e-koncept.ru/2011/11105.htm> (дата обращения: 23.09.2017).

© Шестова А. А., 2017

УДК 378.14

Л. А. Шипилина
L. A. Shipilina

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СОПРЯЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТОВ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

DESIGNING OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION BASED ON THE CONNECTION OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL STANDARDS: THE METHODOLOGICAL ASPECT

Статья посвящена обоснованию интегративно-развивающего подхода в качестве методологического ориентира проектирования содержания профессионально-педагогического образования, позволяющего в процессе проектной деятельности соотносить требования образовательного и профессионального стандартов.

Раскрыты сущность, основные принципы разрабатываемого подхода, такие как системность, целостность, развитие и интеграция, применительно к проблеме сопряжения образовательного и профессионального стандартов при проектировании содержания профессионально-педагогического образования.

Представлен обобщенный алгоритм проектирования содержания образования на основе интегративно-развивающего подхода.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, основная образовательная программа, содержание образования, образовательный стандарт, профессиональный стандарт, интегративно-развивающий подход.

The article is devoted to the substantiation of the integrative-developing approach as a methodological guideline for designing the content of professional and pedagogical education, which allows to correlate the requirements of educational and professional standards in the course of the project activity.

The essence, the basic principles of the developed approach, such as system, integrity, development and integration in relation to the problem of conjugation of educational and professional standards in the design of the content of professional and pedagogical education are revealed.

A generalized algorithm for designing the content of education on the basis of the integrative-developing approach is presented.

Keywords: professional and pedagogical education, basic educational program, educational content, educational standard, professional standard, integrative-developing approach.

Новая философия управления образованием или «концепция образования в течение всей жизни», которая сегодня представлена содержательно во всех основополагающих нормативных документах, регулирующих сферу образования в большинстве государств, включая Российскую Федерацию, провозглашает переход от управления профессиями и специальностями к управлению образовательными программами и квалификациями. В последнее десятилетие формируется новое видение управления качеством подготовки специалистов, основанное на профессиональных стандартах как современной форме формализованного описания профессиональной деятельности.

С 1 января 2017 г. вступил в силу профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного профессионального образования». Согласно приказу Министерства труда и социальной защиты РФ, профессиональный стандарт должен стать основным инструментом кадровой политики и управления персоналом образовательной организации. Требования профессионального стандарта должны учитывать работодатели при приеме на работу и оформлении трудовых договоров, при организации обучения и аттестации персонала, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда [1]. В связи с этим остро встает проблема обеспечения качества подготовки профессионально-педагогических кадров на основе сопряжения профессионального и образовательного стандартов. Не секрет, об этом уже достаточно много сказано и написано, что федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) и профессиональный стандарт (ПС) достаточно слабо коррелируют между собой в плане требований к специалисту, хотя бы по такому основанию: во ФГОС ВО основные результаты подготовки оцениваются через компетенции; в профессиональном стандарте требования к специалисту и его квалификации определяются готовностью осуществлять профессиональные функции. В образовательных стандартах представлены компетенции как педагогическая категория, предполагающая определенный уровень образовательных достижений в конкретном направлении подготовки; в профессиональных стандартах дается характеристика конкретной профессиональной деятельности по квалификационным уровням, четкое представление о том, что должен уметь делать работник на рабочем месте.

Проблема сопряжения образовательных и профессиональных стандартов имеет на сегодняшний момент особую актуальность, потому что развитие педагога профессионального образования как профессионала на этапе его профессиональной подготовки невозможно без четкого понимания научной основы их компонентов и содержания.

Не умаляя роли методов, форм организации образовательного процесса, педагогических технологий (как учить) в определении качества профессиональной подготовки педагога, полагаем, что самым значимым является содержание образования (чему учить).

Возникшее в рамках профессионального профессионально-педагогического образования является одним из его видов. Основу формирования его содержания составляют общие закономерности, характерные для формирования

содержания общего и профессионального образования. Вместе с тем содержание профессионально-педагогического образования имеет специфическую особенность: оно представлено двумя компонентами: педагогическим и отраслевым технико-технологическим, которые, будучи относительно обособленными, должны быть сбалансированы между собой, так как обеспечивают целостность подготовки педагога профессионального образования. Специфичность содержания профессионально-педагогического образования актуализирует проблему сопряженности требований образовательного и профессионального стандартов при проектировании основной образовательной программы (ООП).

Решение проблемы сопряжения образовательных и профессиональных стандартов видится прежде всего в методологическом обосновании выбора и проектирования содержания профессионально-педагогического образования. В профессиональном стандарте в рамках области профессионально-педагогической деятельности на основе анализа требований к трудовой деятельности и ее результатам определены требования к квалификации педагогов по различным квалификационным уровням. Поэтому требования профессионального стандарта рассматриваются в качестве критерия для определения целевой направленности содержания образования (далее – СО) при подготовке педагогов. Таким образом, образовательный стандарт должен быть сориентирован на требования профессионального стандарта. Отсюда наш интерес к методологическим аспектам выбора и проектирования СО на основе учета требований образовательного и профессионального стандарта.

Придерживаясь позиции И. А. Зимней с соавторами [2] о том, что образовательная программа является центральным звеном в цепи «образовательный стандарт – образовательная программа – учебный план – учебная программа дисциплин» и основой образовательного процесса, охарактеризуем ее сущность как средство для реализации законодательно определенных целей образования и определения его содержания. Согласно общепринятой позиции, в свое время выдвинутой Ю. Г. Татуром [3], образовательная программа является «базовым элементом системы образования», и рассматривается как «содержание образования определенного уровня и направленности» [4]. В контексте сказанного ООП рассматривается как «проект, процесс создания которого отражает три уровня проектной деятельности: стратегический, концептуально-организационный и структурно-компонентный» [4].

Основа проектирования СО на базе ГОС ВПО первого и второго поколения была изначально задана перечнем дисциплин федерального компонента и соответствующих им дидактическим единицам. Требования ФГОС ВО ориентированы на результаты освоения ООП, выраженные на языке компетенций, а не дидактических единиц. Таким образом, при проектировании ООП изменился акцент: с СО (целевые параметры ООП на входе) на результаты обучения и компетенции (результативные параметры ООП на выходе). Поэтому одной из главных задач в области проектирования ООП является выбор и проектирование такого СО, которое бы системно обеспечивало достижение этих требований. Ориентиром, определяющим СО через функции педагога, является профессиональный стандарт.

Современные образовательные стандарты (ФГОС ВО) разработаны на основе компетентного и деятельностного подходов. Компетентный подход подразумевает формулировку целей обучения через компетенции, востребованные в профессиональной деятельности современного работника. В логике компетентного подхода СО определяется как дидактически адаптированный социальный опыт решения различных проблем, включая профессиональные, а также выполнения трудовых функций, социальных ролей, компетенций. Понятие компетентности включает знаниевую, навыковую, интеллектуальную, культурологическую, этическую, социальную и другие составляющие содержания образования. Поэтому четырехкомпонентная концепция содержания образования, согласно которой в состав СО входят четыре компонента: знания, способы деятельности, опыт репродуктивной и творческой деятельности, опыт ценностного отношения к миру, хорошо вписывается в положения компетентного подхода. Но при этом на первое место выдвигается не информационная эрудиция, а умение решать профессиональные проблемы, возникающие в профессиональной деятельности и жизненных ситуациях. Однако, как справедливо полагают Л. В. Шкерина и М. А. Кейв, предметные знания не исключаются из списка требований к подготовке студента, но их функция становится ориентировочной [5]. Знания становятся средством саморазвития личности, ее профессионального роста, а не целью педагогической деятельности. Деятельностный подход в образовании исходит из положения о том, что психика человека непосредственно связана с его деятельностью и обусловлена ею. В соответствии с деятельностным подходом развитие обучающихся (личностное, социальное, познавательное, профессиональное) определяется особенностями организации их деятельности, в первую очередь учебной. Элементарными единицами деятельностного содержания образования (по В. В. Давыдову) являются понятие и способ действия. Переход от деятельности обучающегося по освоению реальности к внутренним личностным приращениям и от них – к освоению культурно-исторических достижений является смыслом деятельностного содержания образования. В зависимости от содержания образования обеспечивается развитие определенного типа мышления: эмпирического или теоретического. Компетентностная модель выпускника как комплексный интегральный образ конечного результата образования в вузе, в основе которого лежит система выявленных и систематизированных общих и профессиональных компетенций, является обобщенным представлением о СО на основе компетентно-деятельностного подхода, конкретизирующимся затем в учебном плане, далее – в учебных программах дисциплин (модулей).

В основу разработки профессиональных стандартов положен профессионально-деятельностный подход, предполагающий максимально возможное моделирование профессиональной деятельности посредством создания функциональной карты вида профессиональной деятельности, содержащей в себе трудовые функции. В профессиональном стандарте заложена система трудовых функций: выделены обобщенные трудовые функции как «совокупность связанных между собой трудовых функций, сложившаяся

в результате разделения труда в конкретном производственном или (бизнес) процессе»; трудовые функции представляют собой «систему трудовых действий в рамках обобщенной трудовой функции» [6, разд. I]. Для каждой трудовой функции указывается уровень квалификации, который «определяется в соответствии с характеристиками, содержащимися в уровнях квалификации» [6, разд. II]. Модель деятельности специалиста как обобщенный образ специалиста по конкретной профессии, включает в себя такие характеристики, как требования к профессии и должности, квалификационные требования (требования по разрядам и категориям); профессиограмма есть, по сути, обобщенное представление о требованиях к специалисту, которые ему будет предъявлять профессиональное сообщество, и к реализации которых он должен быть готов. Модель деятельности специалиста разрабатывается на основе анализа всего комплекса функций, которые он будет реализовывать в процессе профессиональной деятельности.

Учет требований профессионального стандарта в проектировании ООП предполагает разработку компетентностной модели выпускника соответствующего направления и профиля подготовки на основе модели деятельности специалиста данного профиля и в непосредственной связи с его квалификационными характеристиками.

В публикациях последних лет достаточно широко представлены технологические и практические аспекты проектирования ООП на основе компетентного и системно-деятельностного подходов, включающие процессы формирования и моделирования компетенций, их картирования, разработки дескрипторов и компетентностной модели выпускника, выбора и разработки образовательных технологий, проектирования образовательной среды [2; 4; 5; 7; 8; 9 и др.]. Вместе с тем, как показывает практика проектирования ООП в вузах, имеются серьезные трудности в этом деле, и одной из причин видится недостаточная методологическая обоснованность указанных процедур, не позволяющая осознанно и четко воспользоваться предложенными алгоритмами.

Нам представляется, что восполнить пробел в методологическом обосновании проектирования ООП может интегративно-развивающий подход, разрабатываемый нами [10]. Интегративно-развивающий подход – это особая форма познавательной и практической деятельности, позволяющая реализовать идеи интеграции и развития в качестве концептуальных основ проектирования СО на уровне ООП. Название данного подхода выражает его содержание и основную функцию; интеграция выступает в качестве основного средства достижения результата проектирования СО – развития будущих профессионалов.

Основой интегративно-развивающего подхода, делающей его концептуально единым и непротиворечивым, является система принципов, исходящая из закономерностей общей методологии науки, психолого-педагогических оснований педагогики и управления, лежащих в основе проектирования СО в составе ООП.

Общеметодологическими принципами разрабатываемого подхода являются следующие: системность, целостность, интеграция, развитие. Интегративно-развивающий подход к проектированию СО на основе образовательного

и профессиональных стандартов выстраивается в логике диалектического метода познания и имеет в качестве основного требования изучение процессов и явлений объективного мира в развитии, единстве и борьбе противоположностей, во взаимосвязи и целостности. Системный подход, являясь общеметодологическим средством познания, обеспечивает проектирование СО таким средством, как системный анализ.

Педагогическое проектирование является функциональной системой. Функциональный характер педагогического проектирования как системы позволяет применить к ее определению следующее: «система – это комплекс таких избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения принимают характер взаимодействия компонентов для получения фокусированного полезного результата» [11, с. 72]. Основными характеристиками такой системы является ее стремление к целостности и динамичности; свойство интегративности как результат от взаимодействия компонентов выступает основным признаком данной системы.

Познать целое – значит раскрыть:

его *сущность*, качественную специфику, присущие ему системные, интегративные качества; его состав, количественную и качественную характеристику его частей, компонентов, их координацию и субординацию, главную из частей, т. е. ту основу, на которой и держится прежде всего эта система;

его *структуру*, т. е. внутреннюю организацию, взаимосвязь компонентов, установив при этом, почему эти компоненты взаимодействуют, сочетаются именно так, а не иначе, почему, взаимодействуя, они образуют именно данное, а не другое целое;

его *функции*, т. е. его активность, жизнедеятельность, равно как и функции частей, установив при этом, как эти последние «работают» на общие функции;

его *интегративные, системные факторы*, механизмы, обеспечивающие целостность системы, ее совершенствование и развитие, взаимодействие;

его *коммуникации* с внешней средой, в том числе связь с более обширным целым, частью которого оно само является;

его *историю*, начало и источник возникновения, становления, тенденции и перспективы развития, превращение в качественно новую целостную систему (12, с.18)

Целостность – это общее свойство системы, которое дает ей возможность функционировать в качестве отдельного качественно определенного явления и предполагает рассмотрение объекта с двух позиций: в соотношении объекта со средой, внешним окружением и путем внутреннего расчленения самой системы с выделением ее элементов, свойств, функций и их места в рамках целого; определенная взаимосвязь элементов, внутренняя соотношенность и соответствие, иерархия частей или элементов системы. Развитие свойства целостности выступает своего рода критерием развития системы.

Целостность в нашем случае обеспечивается рядом системообразующих факторов, важнейшим из них является направленность системы проектирования СО на развитие профессионала.

Сущность принципа развития в педагогическом проектировании СО сводится к пониманию того, что развитие

как процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное, есть инновационный процесс.

С точки зрения рассматриваемой нами проблемы большее значение имеет тезис о том, что при качественных изменениях, которые приводят к развитию, сохраняются системные качества развивающегося объекта, в нашем случае уровень профессиональной компетентности будущих педагогов. Идея профессионализации подготовки педагога, согласно которой основным образовательным результатом является «способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами – профессиональным стандартом» [8], а критерием результативности – профессиональная готовность, обеспечивает возможность профессионального развития через организацию полноценной учебно-профессиональной, квазипрофессиональной деятельности студентов.

Данный результат имеет интегративный характер. Интеграция выступает при этом как сторона процесса развития.

Разграничивая понятия целостности и интеграции, необходимо отметить что целостность отражает статику системы, интеграция же – это процесс развития целостности на основе взаимодействия с дифференциацией, но при ведущей роли универсализации элементов и гармонизации связей. Исходя из вышеизложенного, принимаем в целом за основу определения понятия «интеграция» процесс движения, развития и результат взаимодействия структурных элементов педагогической системы, который характеризуется качественно новым состоянием свойств элементов и целостности системы [10]. При этом полагаем, что интеграция находит свое воплощение в СО как интеграция структурных компонентов компетенций образовательного стандарта и трудовых функций и их составляющих (трудовые действия, знания, умения) – профессионального стандарта. Заметим, механизм данной интеграции требует отдельной методологической проработки. При этом целостность СО найдет отражение в выборе компетенций; интеграция в СО понятий, способов деятельности, творческого потенциала будет осуществляться в процессе создания студентом своего собственного опыта и проявится в возможности развития компетенций на основе освоения трудовых функций профессионала. Основанием подобной интеграции в системе педагогического проектирования СО при сопряжении образовательных и профессиональных стандартов мы считаем профессионализм педагога как результат такового.

Интегративно-развивающий подход позволяет обосновать связь компетенций и квалификации, которые по своей идейной направленности не являются равнозначными, не могут выражаться в терминах другого, но являются взаимодополняющими характеристиками и могут существовать как развитие в другом. Поэтому компетенции в модели выпускника формируются и развиваются через изучение и освоение комплекса учебных дисциплин (модулей); квалификация формируется в процессе профессиональной деятельности на основе приобретения и развития компетенций.

Уточняя видение процесса проектирования профессионально-педагогического СО с позиций интегративно-развивающего подхода, обратимся к мнению В. В. Краевского,

утверждавшего, что проектирование является одной из функций педагогической науки [12]. Рассмотрение педагогического проектирования как деятельности и, соответственно, функциональной системы позволяет выделить этапы проектирования СО в составе ООП в виде обобщенной схемы, выполняющей роль методологического ориентира осуществления проектировочной деятельности:

1) изучение исходных состояний системы подготовки, которые оказывают влияние на ее функционирование и развитие; анализ элементов и структуры данной системы на основе сопоставления с требованиями нормативной документации (ФГОС и ПС) и практики профессиональной деятельности в конкретной сфере (модель деятельности специалиста). Формирование представления об исходном состоянии профессионально-педагогической подготовки;

2) выявление сути проблемы определения профессионально-педагогического СО при подготовке по направлению, потребностей в ее решении, определение цели (целеполагание);

3) определение идей, замыслов развития объекта (выпускника), оформление концептуальных представлений о СО;

4) моделирование будущего состояния (результатов) объекта (профессионала) на основе концептуального замысла, определение компонентов и структуры объекта (компетентностная модель выпускника);

5) конструирование СО средствами картирования (детализации) компетенций, наполнения их содержания описаниями трудовых функций, действий, знаний и умений в соответствии с профессиональным стандартом;

6) построение методики измерения параметров объекта (выпускника) посредством выявления и описания дескрипторов (характеристик) компетенций в соотношении с уровнями развития компетенций и квалификационными уровнями специалиста-профессионала;

7) оценка результатов проектирования профессионально-педагогического СО и сравнение их с теоретическим замыслом (оценивание);

8) построение оптимизированного варианта СО (коррекция) и оформление проекта СО в виде учебного плана подготовки;

9) конкретизация СО на уровне учебных дисциплин (модулей) учебного плана подготовки на основе принципов развития и интеграции.

Таким образом, применение положений интегративно-развивающего подхода при проектировании СО в составе ООП подготовки педагогов для профессионального образования создает реальную возможность соотношения требований образовательного и профессионального стандарта для обеспечения готовности выпускника к профессионально-педагогической деятельности.

1. Приказ Минтруда России от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного профессионального образования»

(зарегистрировано в Минюсте России 24 сентября 2015 г. № 38993). URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-08092015-n-608n/> (дата обращения: 25.08.2017)

2. Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования / И. А. Зимняя, Д. М. Лаптева, И. А. Мазаева, Н. А. Морозова. М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. 112 с.

3. Татур Ю. Г. Проектирование образовательного процесса в вузе : учеб. пособие. М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 96 с.

4. Смятских А. Л., Складченко А. Н. Проектирование основной образовательной программы на основе компетентностного подхода // Научные исследования в образовании. 2009. № 1. С. 44–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-osnovnoy-obrazovatelnoy-programmy-na-osnove-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения: 26.08.2017)

5. Шкерина Л. В., Кейв М. А. Формирование профессиональных компетенций педагога в вузе : моногр. Красноярск : Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2015. 280 с.

6. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Приказ от 29 апреля 2013 г. № 170 «Об утверждении методических рекомендаций по разработке профессионального стандарта». URL: <http://docs.cntd.ru/document/499019338> (дата обращения: 25.08.2017)

7. Азарова Р. Н., Борисова Н. В., Кузов Б. В. Один из подходов к проектированию основных образовательных программ вузов на основе компетентностного подхода // Материалы XVII Всерос. науч.-метод. конф. «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций». Ч. I. М. ; Уфа : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. 56 с.

8. Ахтариева Р. Ф. Проектирование основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. № 4. С. 60–72.

9. Методика разработки основной профессиональной образовательной программы СПО (методические рекомендации) / В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина, Е. А. Рыкова, А. А. Факторович. М. : ФИРО, 2014. 66 с.

10. Шипилина Л. А. Теоретические и технологические основы подготовки менеджеров образования в педагогическом университете : дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 1998. 500 с.

11. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты функциональной системы. М. : Наука, 1978. 386 с.

12. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М. : Педагогика, 1977. 264 с.

СЛОВО МОЛОДЫМ



Романов Н. А.

Некоторые аспекты архитектуры современного
медиапространства

Научный руководитель: доктор философских наук, профессор Е. Г. Соколов
Research supervisor: Doctor of Philosophical Sciences, Professor E. G. Sokolov

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АРХИТЕКТониКИ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАПРОСТРАНСТВА

В статье рассматриваются композиционные особенности современного цифрового медиапространства. Анализируется роль цифрового основания медиапространства в репрезентации артефактов культуры. Приводятся примеры манипулятивной работы субъекта культуры с контентом медиапространства. Архитектоника современного медиапространства рассматривается как подвижная к трансформациям структура.

Ключевые слова: современное медиапространство, архитектуроника, цифровой контент, клиповая культура, медиакультура.

Для рассмотрения архитектуроники современного медиапространства нам необходимо определить, что мы подразумеваем под медиа. Последние десятилетия концепт медиа активно изучается широким кругом иностранных и отечественных исследователей различных направлений. Однако до сих пор дефиниционные границы понятия «медиа» являются довольно неопределёнными. При предельном подходе к рассмотрению данного понятия можно сказать, что всё является медиа и принять точку зрения Валерия Савчука, который пишет: «...если последовательно отстаивать тезис “всё есть медиа”, то с необходимостью приходим к выводу: ничто не может стать в качестве привилегированного объекта медиа, в качестве медиа как знака медиа, иными словами, следует признать, что ничто не есть медиа в качестве выражения медиа» [1, с. 63]. Действительно, если следовать подобной логике, то всё оказывается медиа или обладает медиальными свойствами, которые создают и поддерживают структурную связь элементов действительности посредством своей медиальности. Равным образом чрезмерная конкретизация понятия «медиа» не является необходимой задачей. Дитер Мерш пишет, что при исследовании медиальных качеств того или иного артефакта культуры, например медиальности фильма, мы в итоге переходим к рассмотрению ряда интермедиальностей [2, с. 204], которые, казалось бы, одновременно и углубляют нашу аналитику, но в равной степени бесконечно усложняют определение самого медиа.

Таким образом, в статье мы будем следовать тезису «всё есть медиа», или по крайней мере тому, что всё в действительности может обладать теми или иными медиальными качествами, при условии, что оптика взгляда исследователя будет нацелена на подобную аналитику. В рамках анализа мы также ограничиваем смысл понятия медиапространство, подразумевая под ним исключительно пространство жизни субъектов культуры и артефактов, которое обуславливается современными информационными и технологическими возможностями. В качестве рабочей

SOME ASPECTS OF THE ARCHITECTONICS OF MODERN MEDIA SPACE

The article examines the compositional features of modern digital media space. The role of the digital foundation of media space in the representation of culture's artifacts is analyzed. Examples of the manipulative work of the subject of culture with the content of the media space are given. The architectonics of modern media space is examined as a structure that is mobile to transformations.

Keywords: modern media space, architectonics, digital content, clip culture, media culture.

классификации нашего исследования будем использовать периодизацию истории медиа Нормана Болца: «Историю медиа можно разделить на этапы согласно смене господствующих образов: сначала – от устной культуры к буквенной, сегодня – от буквенной к цифровой» [3, с. 9]. Таким образом, одной из особенностей архитектуроники современного медиапространства будет являться его пандигитальное технологическое основание.

Первоочередную роль в появлении цифровых медиа Н. Болц связывает с развитием компьютерных технологий, отмечая, что у субъекта культуры «...появилась возможность на компьютерной основе интегрировать все медийные процессы на одном и том же уровне выражения» [3, с. 12]. Возможность такой унификации в рамках математических выражений одного порядка сыграла особую роль в репрезентации контента медиа как эксплицитно в виде возможности создания массовых хранилищ оцифрованных артефактов культуры, так и имплицитно, поддерживая в структурном отношении унификацию медиапространства. В целом формы современного архивирования, как актуальной действительности, так и артефактов прошедших эпох, осуществляются с помощью открытого манипулирования множественностью копий без их отношения к первоначальному оригиналу, а значит, и материальной действительности [4, с. 127]. Можно утверждать, что даже самые структурированные на первый взгляд проявления интернет-пространства при более внимательном рассмотрении равным образом, как и другие, обладают фрагментированными характеристиками клиповой культуры [5]. Например, репрезентируемые в интернете классические артефакты культуры подвержены манипуляции не в меньшей степени, чем информационные материалы в рамках открытой интернет-энциклопедии «Википедия», поскольку основание, что в первом, что во втором случае оказывается универсальным – математическим.

Другим, но также связанным с цифровым основанием, аспектом архитектуроники современного медиапространства

тва, который принципиально отличает его от пространства классических технических аналоговых медиа, является его открытость к дальнейшему развитию посредством уже произведённых компьютерных систем. Помимо автономности и увеличения стабильности работы многих современных цифровых систем и гаджетов, мы можем говорить о начале воплощения различных научных утопий, которые одновременно с восторгом и страхом предвещали век искусственного интеллекта, контролирующего и воспроизводящего себе подобные машины. Пандигитальное основание позволяет создавать компьютеры, которые «...проектируют, испытывают и программируют компьютеры...» [3, с. 91]. Всё это создаёт гибкую систему функционирования различных сложных цифровых систем, которые не только способны выполнять под контролем субъекта культуры конечные задачи, но и во время их выполнения могут самостоятельно «рефлексировать» собственные модели операций. Безусловно, речь идёт об особой «рефлексии» математического плана, как и об ограниченном функционале воспроизводства «себя», но во всех цифровых гаджетах имеется или уже осуществляется потенциал к реализации большей автономизации.

Цифровое основание современного медиапространства делает его открытым к манипуляциям субъекта культуры. Данный феномен обуславливается не только удобством математического кода, но и материальной «невесомостью» и «податливостью» репрезентируемого и продуцируемого в нём контента. Уменьшение необходимого для размещения технического медиа реального пространства и увеличение вариантов цифровых хранилищ создают прецедент не только для создания ранее невозможных архивов артефактов культур, но и позволяют субъекту культуры осваивать виртуальное пространство согласно собственному проекту, который в материальной действительности был бы недостижим. Свойства цифрового медиапространства создают возможность для манипуляций со временем и процессуальностью, которые в материальной действительности носят детерминированный и необратимый характер. Цифровой объект является «податливым» к манипуляциям во времени, когда мы можем вернуться к ранее предшествующему состоянию без потери качеств, а затем снова перейти к последней по времени к нам версии, и в структуре, когда мы можем активно внедряться в строение объекта и видоизменять его в режиме реального времени. Возможность такой манипулятивности также редуцирует вопрос об аутентичности контента, создаваемого в рамках цифровых медиа, поскольку любая версия оказывается аутентичной лишь самой себе, а любой, казалось бы, временно устоявшийся медиа-контент всё равно подвержен правке в режиме онлайн.

В этом отношении контент современного медиапространства обладает практически нулевым сопротивлением к трансформациям, что качественно отличает его от материальных артефактов культуры. В рамках компьютерных технологий практически все процессы могут быть обратимыми, а значит, само взаимодействие с цифровыми медиа «...снимает боязнь сделать что-то не так» [3, с. 82]. При работе с компьютерными технологиями субъект культуры становится «демиургом» создаваемого им виртуального контента, контролируя его жизнь и смерть. Напротив, когда субъект

культуры занимается проектной деятельностью в рамках материальной действительности, которая привносит вместе с собой большее количество нередуцируемых факторов и по своему характеру является более табуированной зоной, он обладает уже относительно меньшей свободой осуществления своих практик. Безусловно, различные социальные и властные технологии мониторинга с каждым годом всё больше внедряются в медиапространство, но их влияние относительно мало по сравнению с широким спектром возможностей, реализуемых субъектом культуры в цифровом медиапространстве.

Например, практика оцифровывания различного рода артефактов культуры упрощает обращение с «неподатливым» аналоговым оригиналом, конвертируя его основание в понятную и отлаженную математическую систему. Более того, что конвертированный классический артефакт культуры, что изначально созданный в цифровом медиапространстве контент не могут носить устойчивой модели репрезентации и смыслового содержания, поскольку в любой момент могут быть подвержены манипуляции посредством цифровых программных средств. Цифровая фотография является ярчайшим примером конфигуративной манипулятивности современного технологического медиапространства. Цифровое изображение подвержено изменениям с помощью широкого спектра общедоступных редакторов изображений, которые могут быть встроены даже в самые компактные мобильные технические гаджеты, которые повсеместно находятся рядом с субъектом культуры. При таких возможностях программного обеспечения фотографический «отпечаток» действительности активно дробится на фрагменты, трансформируется и проходит перекодировку согласно пожеланиям пользователя. Получается, что любое цифровое изображение воспринимается как структура, состоящая из мельчайших фрагментов, которые вместе взятые не образуют законченного единства, а оказываются всё таким же набором заменяемых и трансформируемых фрагментов.

Подобные метаморфозы происходят и с аудиальным материалом, особенно когда речь заходит о музыкальных артефактах, которые создаются на основании цифровых технологий. Форматы кодирования таких музыкальных произведений предполагают возможность прямого вмешательства и изменения аудиального содержания. Если мы говорим о классических артефактах культуры, прошедших инициацию в современное медиапространство с помощью оцифровки, то ситуация остаётся схожей. Так, например, классическая музыка при репрезентации в цифровом медиапространстве может одним движением компьютерной мышки включаться и останавливаться на паузу в своём воспроизведении, отматываться назад и вперёд, менять тембры и изменять многие другие конфигурации, которые ранее, так или иначе, были топосно и процессуально детерминированы при актуализации в материальной действительности.

Таким образом, архитектура цифрового медиапространства существует в состоянии перманентных деконструкций и сборок, в рамках которых оперирование происходит не как с целым и законченным, а как с постоянно открытым для изменений и структурно незавершённым

СЛОВО МОЛОДЫМ

цифровым субстратом. Целостность как таковая не может являться ключевой характеристикой, определяющей композиционную структуру как классического, так и современного культурного артефакта при репрезентации в цифровом медиaprостранстве. В условиях современного цифрового медиaprостранства любой цифровой контент фрагментируется под воздействием манипулятивных практик работы с ним, предполагающих деконструкцию целого на мельчайшие составляющие.

1. Савчук В. В. Медиафилософия. Приступ реальности. СПб. : Изд-во РГХА, 2013. 350 с.

2. Мерш Д. Мета/Диа. Два различных подхода к медиальному // Антология медиафилософии / ред.-сост. В. В. Савчук. СПб. : Изд-во РГХА, 2013. С. 204–219.

3. Больц Н. Азбука медиа. М. : Изд-во «Европа», 2011. 136 с.

4. Шевцов К. П. Медиаархив // Антология медиафилософии / ред.-сост. В. В. Савчук. СПб. : Изд-во РГХА, 2013. С. 126–127.

5. Тоффлер Э. Третья волна. М. : ООО «Фирма «Изд-во АСТ»», 1999. 776 с.

© Романов Н. А., 2017

СТРАННИЦЫ ПАМЯТИ



Чинакова Л. И.

Ребёнок довоенного времени дома
и «дита войны» в эвакуации
(воспоминания эвакуационного ребенка)

РЕБЁНОК ДОВОЕННОГО ВРЕМЕНИ ДОМА И «ДИТЯ ВОЙНЫ» В ЭВАКУАЦИИ (воспоминания эвакуационного ребенка)*

Предисловие

В последнее время появился ряд работ, посвященных жизни детей во время Великой Отечественной войны, что заслуживает одобрения (см., например: Чуркин М.К. Воспоминания «детей войны»... // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. № 2(11). С. 86–88). О «детях войны» и их заслугах во время войны и в послевоенные годы надо чаще напоминать всему обществу и особенно властям предрежащим, ибо, как известно, под лежащий камень и вода не течет. В литературе о «детях войны» мало работ, специально посвященных эвакуированным детям, на долю которых выпало, возможно, еще больше невзгод, чем на долю местных детей. На основе личных воспоминаний автор, эвакуированный ребенок военных лет, давно успевший состариться, пытается по мере сил осветить этот вопрос, не повторяя того, что он уже писал на эту тему (см.: Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. № 2(11). С. 154–159).

Ребенок довоенного времени дома.

Лида родилась в Минске 1932 года. Её родители были белорусы, и она, русскоязычная, называет себя белорусской. Родители окончили Белорусский государственный университет. Мать работала учительницей белорусского и русского языков и литературы в школе, отец – преподавателем математических дисциплин в вузах. Жили они до войны сначала в Минске, потом – в Гомеле.



Рис. 1. Привокзальная площадь Минска

Лида могла родиться в Омске. Её отец, окончив аспирантуру при МГУ, в начале 1931/32 учебного года приехал по направлению в Омск, в автодорожный институт, находящийся в здании, в котором сейчас размещается Музей изобразительных искусств. Вскоре к нему приехала молодая жена. Отец вел занятия днем со студентами, а его жена работала на вечернем рабфаке. Квартиру приезжим не предоставляли, и они сняли комнату в деревянном доме на углу улиц Тарской и Красногвардейской. Хозяйка дома сдавала комнаты разным людям, среди них попадались и весельчаки.

* Вторая часть воспоминаний Л. И. Чинаковой будет опубликована в следующем номере журнала.

Этот дом стоял на прежнем месте еще в 1960-х гг.; затем там построили многоэтажный жилой дом.

Приезжим белорусам Омск понравился, в нем было много культурно-бытовых объектов: драмтеатр, кинотеатр «Луч», автодорожный институт и сельхоз академия, хорошая баня на берегу чистого Иртыша, магазины с богатым выбором мехов: соболей, белок, лис разных оттенков и др. На месте нынешнего Торгового центра находился Центральный рынок с открытыми деревянными прилавками, заполненными всякими продуктами. Мука продавалась пудами, картошку не возили из Египта, а выращивали на месте и продавали мешками, все овощи стоили дешево. Самой главной достопримечательностью этого рынка в те времена было обилие живой и мороженой стерляди, не имевшей запаха нефти.

Родители Лиды проработали в Омске 1931/32 учебный год, а получив отпуск, уехали обратно в Минск. Побудило их уехать из Сибири, во-первых, то, что приближалось рождение ребенка, а в тесной комнате с веселыми соседями матери и ребенку было бы неудобно. В Минске их ждала казенная квартира деда Лиды, рабочего-железнодорожника, младшего тормозного кондуктора, ездившего на задней площадке поездов с красным фонарем на линии Минск – Тюмень и др. Такая в то время была сигнализация.

Квартира деда находилась в бараке, разделенном на три секции с отдельными входами, но барак был срублен из толстых и крепких бревен. В бараке были большие сени, большая кухня и две отдельные комнаты. В одной жили дед с бабушкой, другую раньше занимала их дочь, а теперь она предназначалась для молодой семьи. Воду брали из стоящей рядом с домом колонки. Главное: там жили мама и папа, с нетерпением ожидавшие возвращения дочери с мужем. Лида не помнит этой квартиры, не помнит и деда с бабушкой, так как они, один вслед за другой, покинули этот мир, когда ей было 2 года. Она обо всем судит со слов матери и знает, что ее дед и бабушка родились в один год с В. И. Лениным, чем дед, грамотный и читавший газету «Гудок», очень гордился. Бабушка не знала грамоты, до замужества служила кухаркой у панов, но тоже имела представление о В. И. Ленине.

Во-вторых, причина отъезда молодых белорусов из Сибири состояла в суровом климате, к которому трудно было привыкнуть беременной женщине и ее мужу, потерявшему здоровье еще на фронтах Первой мировой войны. Все достижения цивилизации и культуры и все дары богатой сибирской природы меркли перед знаменитыми омскими ветрами. Того здания, в котором одно время размещалась кафе «Лотос», Почтамта, Торгового центра и других домов тогда не было. От дома до автодорожного института дорога шла через большой пустырь, на котором, как при Ермаке, бушевали ветры. Будущая мать купила себе новую беличью шапку, утеплила новым слоем ваты тощее минское зимнее пальто, но и это не спасало от пронизыва-

ющего ветра. В общем, Лида родилась в Минске, на земле предков, и рада этому.

Но в Минске были свои проблемы. Там, еще до прихода некоего фюрера к власти в Германии в 1933 г., объявлялись учебные тревоги. До 1939 г., т. е. до принятия Западной Белоруссии в состав БССР, Минск находился в опасной близости от границы с Польшей. Под звуки сирены Лида и родилась в ночь на 21 июля. По радио не объявили, что тревога – учебная. В роддоме выключилось электричество, погас свет. Летняя ночь коротка, но это ночь, было темно, роды принимали при свечах. У перепуганных мамаш поднялась температура до 40 градусов, они, игнорируя запреты медперсонала, хватили своих новорожденных младенцев и пытались бежать неизвестно куда. Утром по радио дали отбой и сообщили, что тревога – учебная. Паника постепенно улеглась, температура у родильниц пришла в норму, но какой след это происшествие оставило в психике младенцев, никому неизвестно. Давно признано несостоятельным и примитивным представление, будто плод в утробе матери ничего не чувствует. Роды – большое испытание и для матери, и для ее плода. Но природа не очень жалеет людей. Не исключено, что описанная тревожная ночь оставила в психике родившихся тогда младенцев неблагоприятный след, возможно, сохранившийся в течение всей жизни.

Автор этих строк знает о происшествии в роддоме из рассказа своей матери. Младенцы не помнят, что делали их матери перед их рождением и что чувствовали они сами при родах. Исключение составляет разве что С. А. Есенин, с любовью описавший, как его матушка в Купальницу босая по лесу ходила, там его и породила, а он родился с песнями в травном одеяле. Автор этих строк далек от мысли, что не надо было готовить жителей Минска к войне. Конечно, надо было. Но нужно ли было без предупреждения выключать электричество в роддоме? Автор не знает ответа на этот вопрос.

Теперь перенесемся мысленно в 1939 г. Учительская дочка и её родители уже давно жили в Гомеле, в очень хорошей по тем временам так называемой жактовской (понынешнему муниципальной) квартире, которая занимала одну четвертую часть большого рубленого крестового дома, стоящего на высоком кирпичном фундаменте и крытого железом. С каждого угла крыши спускалась водосточная труба, под ней во время дождя стояла лужица, в которой так приятно было летом попрыгать, подставляя босые ноги под теплую струю. Дом украшали фигурные наличники и резные ставни, закрывавшиеся на болты. Квартира состояла из большой кухни, через которую шел вход в еще большую, с двумя окнами столовую, а за ней находилась спальня. Высоту потолков подчеркивали лепные карнизы. Отапливалась квартира плитой с духовкой и квадратной в сечении печью, именуемой в Белоруссии грубкой; обогреватель, выходящий в столовую, был отделан изразцами. Картину дополняли двухстворчатые резные межкомнатные двери. В квартире был водопровод, большая редкость для того времени, хотя и без канализации, так что под раковину приходилось подставлять ведро. Из мебели девочке больше всего нравился массивный, двухтумбовый письменный

стол, покрытый зеленым сукном, на котором стояла лампа с зеленым абажуром.

Жизнь выросшей учительской дочки сложилась так, что ей, жене офицера Советской Армии, военного инженера, строителя железных дорог, пришлось часто переезжать с места на место и, соответственно, менять квартиры. Но родной дом у нее был один: в Гомеле. «В этом доме, как дни золотые», ее детские годы текли. Конечно, еще в детстве она поняла, что дом, скорее всего, сгорел во время войны, но дом сгорел, а образ его остался. В этом доме она научилась читать, и у нее появились любимые книги; здесь она начала мечтать, ставить цели и добиваться их осуществления; в этом доме она впервые отделила себя от окружающих вещей и людей, почувствовала себя самостоятельным существом, со своим собственным, сотворенным ею самой, миром и в то же время частицей разных общностей: семьи, знакомых детей, живших в их дворе, школьного коллектива и, может быть, даже всей страны. Если употребить научный термин, здесь у нее сформировалось явно выраженное самосознание.



Рис. 2. Привокзальная площадь Гомеля

Как известно, 1 сентября 1939 г. нападением Германии на Польшу началась Вторая мировая война. Дети, как и многие взрослые, не могли заранее знать, какие бедствия она принесет человечеству. У детей были свои заботы: 1 сентября начинался новый учебный год. В то время детей принимали в первый класс с восьми лет, но иной раз делали исключения. Родители Лиды решили, что незачем ждать до восьми лет и определили ее в школу в семь лет. Она уже выросла из детских игр в пирамидки, кубики и куклы; давно были прочитаны сказки про репку, курочку Рябу, Колобок и др. К семи годам девочка хорошо читала, прочла детские стихи К. И. Чуковского, а затем самостоятельно, по хорошему изданию с красивыми картинками, осилила все «Сказки» А. С. Пушкина; могла наизусть, от начала до конца, без запинки продекламировать «Сказку о мертвой царевне и семи богатырях». Предпочтение этой сказке она отдала потому, что ей очень нравилось говорящее зеркало, и она жалела, что такое зеркало нельзя купить в магазине. Большое впечатление произвели на нее и чудеса, которые совершала белочка в «Сказке о царе Салтане»: то, что белочка грызла золотые орешки с изумрудами и при этом еще развлекала «весь честной народ» песней «Во саду ли, в огороде». Правда, она не очень поняла, откуда белочка

брала золотые орешки, но ведь это было чудо, а в чуде и должно быть что-то таинственное и непонятное, иначе это уже не чудо.

Увлечение дочери сказками А.С. Пушкина доставило некоторые трудности матери: ей приходилось отвечать на разные вопросы. Например, дочь спрашивала: «Что такое сочельник? Что такое девичник? Кто такая молва и зачем она трубит? Зачем царевна «затопила жарко печку» в доме богатырей, если на дворе было тепло?» На эти вопросы мама отвечала без затруднений. Далее следовал более сложный вопрос: «Что значит «царица молодая ... с той же ночи понесла?» Что и куда понесла царица?» Мама не нашла ничего лучше, чем сочинить, что она давно читала эту сказку и не помнит, что и куда понесла молодая царица. Возможно, некоторым современным детям, прошедшим курс «секспросвета» по ТВ и интернету, такой вопрос покажется глупым и наивным. Но тогда не было ни ТВ, ни интернета, а передачи по радио подчинялись строгим правилам морали.

Учительская дочка и писать в семь лет уже умела, хотя и не так красиво, как она видела в «Прописях». И считать она умела до ста, хотя обратный счет у нее не получался. Так что родители поступили правильно, определив её в семь лет в 1 класс. В первый же школьный день девочка «отличилась». Как положено, учительница задала детям вопрос: как они провели лето. Дети по очереди вставали и отвечали на этот вопрос в меру своей фантазии. Лида ответила, что летом они с мамой ездили в Минск к маминим родственникам, а на вопрос, что они там делали, сообщила, что ходили в магазин за сахаром, чтобы сварить варенье. Учительница отнеслась к ее ответу с пониманием: возможно, она сама ездила в Минск за сахаром, так как в Гомеле его не было. Потом девочка добавила, что она, мама и папа ездили еще в Ново-Белицу (пригород Гомеля, давно ставший частью города) и гуляли там по лесу.

– И что же ты видела в лесу? – спросила учительница.

– Медведя! – выпалила ученица, находившаяся под впечатлением недавно прочитанной сказки Л. Н. Толстого «Три медведя».

– Что же он делал? – поинтересовалась учительница. Дети притихли, ожидая ответа. Никто из них ни разу за все длинное лето не видел живого медведя, и им очень хотелось узнать, что делал медведь в пригородном лесу.

– Он стоял и смотрел на нас, а потом ушел, – не растерялась фантазерка.

* * *

Недели через две после начала занятий ученица вполне освоилась в школе, но ей там не очень понравилось. Во-первых, её посадили за одну парту с довольно толстым мальчиком, который занял большую часть парты, все время сопел и толкался локтем, пытаясь отвоевать себе дополнительное пространство. Девочка тоже толкалась локтем, защищая свою законную половину парты, но замечания почему-то получала она. Во-вторых, ей было скучновато. Читать она, как было сказано, давно умела; писать она училась слова и предложения, а не нудные палочки; прибавить одно яблоко к двум она тоже умела. После уроков у нее оставалось много энергии, которая требовала применения. Правда, она

еще играла с другими детьми во дворе в прятки (жмурки), в классики, в испорченный телефон, прыгала через скакалку и дежурила на углу улицы в ожидании мороженщицы с очередными порциями мороженого, но и после всего этого оставалось много сил. Сидеть без дела девочка не любила и потому стала искать себе новые занятия, и здесь заботливые родители, как и всегда, пришли ей на помощь.

Родители обратили внимание на интерес дочери к музыкальным передачам по радио: она слушала и народные песни, и оперные арии, и модные шлягеры вроде «Утомленного солнца». Собрав нужную сумму, родители купили в Киеве пианино, его доставили в Гомель и водрузили на самое видное место в столовой. В Гомеле такие инструменты не продавались. Девочке пианино не просто понравилось, она пришла от него в полный восторг и стала просить маму и папу поскорее определить ее в музыкальную школу, благо эта школа находилась почти напротив их дома. Но стоял сентябрь, начало учебного года, и родители были очень заняты. Мама обещала, что как только она немного освободится, сразу же пойдет с дочкой в приемную комиссию музыкальной школы. Однако девочке не терпелось, ей очень хотелось поскорее научиться играть на пианино, и она заявила матери, что одна пойдет поступать в музыкальную школу. Мать не приняла эту угрозу всерьез.

Через пару дней семилетняя самостоятельная девочка, придя из общеобразовательной школы, где она училась в первую смену, и наскоро пообедав, надела свое лучшее платье, чистые носочки и отправилась в музыкальную школу, которая размещалась в двухэтажном кирпичном доме старинной постройки, кстати сказать, сохранившемся, не разрушенном во время войны. Погуляв немного по коридору первого этажа, она нашла дверь с табличкой «Приемная комиссия». Очереди под дверью не было. Нетерпеливая любительница музыки приоткрыла дверь и заглянула в комнату. Там сидели две тети, стоял небольшой стол и пианино. Она смело вошла в комнату и сказала: «Здравствуйте. Я пришла поступать в музыкальную школу».

– Здравствуй, девочка, – ответили члены приемной комиссии. – Рады тебя видеть. Позови, пожалуйста, свою маму, пусть она тоже войдет».

– Я пришла одна, – сказала храбрая семилетка. – Мама и папа на работе. Они придут, когда у них будет время.

Члены приемной комиссии переглянулись, пошептались, но, видимо, решили продолжить знакомство. Для начала любительницу музыки попросили назвать фамилию, имя, отчество и домашний адрес, и также ответить на вопрос, учится ли она в общеобразовательной школе. Она быстро и четко ответила на эти вопросы. Тогда ей предложили назвать адрес общеобразовательной школы, имя учительницы и рассказать, что они сейчас проходят на уроках. Она удовлетворила любопытство преподавательниц музыки, и они поняли, что девочка, кажется, ничего не сочиняет, а говорит правду. Что им было делать с этой настырной претенденткой на место в музыкальной школе?! Они обрушили на маленькую головку целый град всевозможных вопросов в надежде, что она запутается в ответах и уйдет, а в следующий раз придет с родителями, если, конечно, они согласны на ее поступление в музыкальную школу. Ее попросили назвать имена, отчества и фамилии мамы и папы,

места их работы и даже должности, рассказать, когда родители приходят с работы, сколько комнат в их квартире, что она делала летом и т. д., и т. п. К их удивлению, «претендентка» не запуталась, а четко и правдоподобно ответила на все вопросы, не выразив при этом недовольства слишком длинным «допросом».

Этот храбрый и целеустремленный семилетний ребенок положительно начинал им нравиться. Но их можно было понять: они не были уверены в согласии родителей на его обучение в музыкальной школе. На свой страх и риск члены приемной комиссии наконец-то задали настойчивому ребенку вопросы по существу: на каком инструменте она хочет учиться играть, есть ли дома этот инструмент, чтобы она могла выполнять домашние задания. Девочка как будто ждала этих вопросов. С большим воодушевлением она ответила, что хочет играть на пианино, что родители купили в Киеве пианино «Беккер», и его уже привезли к ним домой.

– Красивое пианино, – добавила она для убедительности. – С резьбой, блестящими подсвечниками и тремя педалями.

– Три педалими? – удивились обе тети. – Ты, наверное, что-то путаешь. У пианино бывают только две педали. Но девочка ответила, что она ничего не путает, у ее пианино, действительно, три педали, а если тети ей не верят, то могут прийти к ним домой посмотреть. Члены приемной комиссии, обсудив между собой вопрос о количестве педалей у этого музыкального инструмента, поблагодарили ее за приглашение и обещали прийти посмотреть на антикварное пианино. (За два года ее обучения в музыкальной школе, никто не объяснил, зачем нужна средняя педаль. Ей просто советовали не пользоваться этой педалью, до чего она, впрочем, додумалась сама).

После такой несколько затянувшейся увертюры ей предложили выполнить три задания.

Первое: повторить ритмическое постукивание по деревянной крышке стола, которое производила одна из преподавательниц музыки. Она повторила.

Второе: спеть несколько нот, разных по высоте и длительности и не связанных друг с другом. Она спела.

Третье: исполнить какую-нибудь песню по ее выбору. Она предложила популярную тогда неаполитанскую песню «Чилита», но «Чилиту» отвергли. Та же участь постиг-

ла и «Утомленное солнце». Тогда претендентка выразила готовность спеть «Катюшу». Эту песню согласились послушать, и она спела все куплеты «Катюши».

– Молодец! – улынулись члены комиссии. – Мы придем тебя в музыкальную школу, если ты придешь вместе с мамой, чтобы мы с ней познакомимся и посмотрели твои документы.

Лида кивнула, сказала «до свидания», выскочила из комнаты и помчалась домой. Через пару дней учительская дочка, на этот раз вместе с матерью, вновь пришла в приемную комиссию. Документы оказались в порядке, мать подтвердила согласие на обучение дочери в музыкальной школе, и дочь официально стала ученицей 1 класса музыкальной школы по классу фортепиано.

Таким образом, в течение двух предвоенных учебных лет Лида училась в двух школах: общеобразовательной и музыкальной. В первой школе ей стало интересно, когда перешли к изучению незнакомого материала. Она продекламировала на утреннике стихотворение С. Я. Маршак «Собирались лодыри на урок, а попали лодыри на каток...», прочла «Дядю Степу» С. В. Михалкова и «Тимура и его команду» А. П. Гайдара, которую долго обсуждала с подружками. Во второй школе она выучила простые гаммы и три пьесы из «Детского альбома» П. И. Чайковского.

Потом началась война. Во время войны общее образование при большом желании и настойчивости можно было продолжить, но для обучения музыке условий не существовало. В тех населенных пунктах, где они жили, не было ни музыкальной школы, ни инструмента. В актовом зале школы, в которой она училась в 6–10 классах, стоял только разбитый и расстроенный, с почерневшими и запавшими несколькими клавишами рояль; денег на оплату труда частного учителя музыки у матери тоже не было. Но война разбила не только мечты детей, она разрушила многие планы и надежды и унесла жизни 27 миллионов советских людей. Очень печально, что некоторые граждане нашей страны стали об этом забывать, а иные старшеклассники, по свидетельству депутата Государственной Думы О. Н. Смолина, утверждают, что Сталинградскую битву выиграл А. В. Суворов, потерявший при этом один глаз.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдонина Наталья Сергеевна, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова (Архангельск), кандидат политических наук, доцент. natalia.avdonina1987@gmail.com

Бабикова Татьяна Васильевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат искусствоведения, доцент. babikova-t@yandex.ru

Бестолков Дмитрий Александрович, Промышленно-технологический колледж (г. Мичуринск, Тамбовская область), кандидат филологических наук, преподаватель. dima7intellact@mail.ru

Борзило Ольга Сергеевна, Омский государственный педагогический университет, аспирант. kosmonavt_6@mail.ru

Васильев Вячеслав Вениаминович, Нижегородская академия МВД России, кандидат юридических наук, доцент. vasiljev.vyacheslaw@yandex.ru

Васильева Оксана Юрьевна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, кандидат филологических наук, доцент. vasilyeva_oksa@mail.ru

Гайдамак Елена Сергеевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук. ipc@omgru.ru

Глушкова Татьяна Сергеевна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики. dis555gts@mail.ru

Голошубина Олеся Константиновна, Омский государственный педагогический университет, аспирант. golos_lisa@mail.ru

Гончарова Анастасия Владимировна, Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова, кандидат филологических наук, доцент. anastazy2005@yandex.ru

Губанов Сергей Анатольевич, Самарский университет государственного управления «Международный институт рынка», кандидат филологических наук, доцент. gubanov5@rambler.ru

Дербуш Марина Викторовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. marderb@mail.ru

Дьякова Татьяна Алексеевна, Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского, кандидат филологических наук, доцент. diako122@rambler.ru

Закутская Светлана Михайловна, Омский государственный педагогический университет, магистр образования. inf-moi@omgru.ru

Ивахнова Любовь Александровна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор. ivahnova50@mail.ru

Калимова Анна Валерьевна, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, старший преподаватель. annakalimova@gmail.com

Калинин Аркадий Федорович, Балашовский филиал Саратовского государственного аграрного университета им. Н. И. Вавилова, кандидат филологических наук, доцент. kalininarkadiy@mail.ru

Киричук Елена Владиленовна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, доктор филологических наук, доцент. kirichuk@bk.ru

Киселёва Мария Сергеевна, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток), кандидат филологических наук, доцент. kiseleva.ms@dvvfu.ru

Клёцкин Михаил Васильевич, Самарский национальный исследовательский университет им. С. П. Королева, кандидат философских наук. samkoms@mail.ru

Ковалевский Артем Александрович, Омский государственный педагогический университет, аспирант. kovalevskyartem1991@gmail.com

Ковалёв Василий Александрович, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Омский филиал), доктор экономических наук, доцент. kovalev_omsk@list.ru

Ковалёва Оксана Петровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат экономических наук, доцент. opkovaleva@list.ru

Красноярова Наталья Георгиевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент. kra-nataliy@yandex.ru

Куулар Долаана Орлан-ооловна, Тувинский государственный университет, преподаватель. susanasaidana@mail.ru

Львов Денис Владимирович, Сибирский федеральный университет (Красноярск), кандидат философских наук. devlal86@gmail.com

Ляпина Алина Викторовна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, кандидат педагогических наук, доцент. a.v.liarina@mail.ru

Матиенко Олеся Петровна, Омская юридическая академия, старший преподаватель. matienko_o@mail.ru

Мельникова Виктория Владимировна, Тихоокеанский государственный университет (Хабаровск), заведующий учебной лабораторией кафедры математики и информационных технологий. kharlamova.victoriya@gmail.com

Михайлов Михаил Романович, Орловский государственный аграрный университет им. Н. В. Парахина, кандидат технических наук. mmichailov@mail.ru

Михайлова Юлия Люсиевна, Орловский государственный аграрный университет им. Н. В. Парахина, кандидат филологических наук. julia_michailova@mail.ru

Мухамеджанова Сайран Шаймерденовна, Национальный университет обороны им. Первого Президента Республики Казахстан – Лидера Нации (Астана), доктор исторических наук, профессор. nuokz.ndu.ico@gmail.com

Нефёдова Людмила Константиновна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор. konstans50@yandex.ru

Никитина Лариса Борисовна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, профессор. laribn@rambler.ru

Николина Ольга Ивановна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, доцент. nikolinaof@gmail.com

Овчинникова Татьяна Маратовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент. t_ovch@mail.ru

Ополев Павел Валерьевич, Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (Омск), канд. филос. наук, доцент. pvo-sinergetica@rambler.ru

Пастухова Елена Валерьевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент. lisyakova@mail.ru

Помелов Владимир Борисович, Вятский государственный университет, доктор педагогических наук, профессор. vladimirpomelov@mail.ru

Пономарёва Лариса Григорьевна, Омская государственная областная научная библиотека им. А. С. Пушкина, кандидат филологических наук. rare_books@omsklib.ru

Попов Николай Иванович, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, доктор педагогических наук, доцент. popovnikolay@yandex.ru

Радионцева Екатерина Сергеевна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, кандидат филологических наук, доцент. rakaty@yandex.ru

Розанов Филипп Иванович, Братский государственный университет, кандидат философских наук, доцент. firoz@ya.ru

Романов Никита Александрович, Санкт-Петербургский государственный университет, Институт философии, магистр культурологии. verslaflamme@mail.ru

Ростовцева Юлия Александровна, Красноярский педагогический университет им. В. П. Астафьева, аспирант. rostoyuliya@yandex.ru

Скарбич Снежана Николаевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. snejana1979@mail.ru

Слышалов Игорь Викторович, Омская академия МВД России, кандидат юридических наук. 8913967@gmail.com

Табачук Наталья Петровна, Тихоокеанский государственный университет (Хабаровск), кандидат педагогических наук, доцент, tabachuk@yandex.ru

Терских Марина Викторовна, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, кандидат филологических наук, доцент. terskih@mail.ru

Терскова Анастасия Васильевна, преподаватель Детской художественной школы № 5, Омск. nastyamoya@mail.ru

Уланов Андрей Владимирович, Сибирский институт бизнеса и информационных технологий (Омск), доктор филологических наук. ulanov.andrey.2014@mail.ru

Фёдорова Галина Аркадьевна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, доцент. Fedorova_tmoi@rambler.ru

Чекалёва Надежда Викторовна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор. nchekaleva@yandex.ru

Чинакова Лидия Ивановна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор. kaf.philos_omgpru@mail.ru

Чуркина Анна Михайловна, Научный центр психического здоровья, ординатор, Москва. anna_churkina@outlook.com

Чуркина Наталья Ивановна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, доцент. n_churkina@mail.ru

Шашева Наталья Сергеевна, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, старший преподаватель. ns@shasheva.ru

Шестова Анна Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. annshestova@yandex.ru

Шипилина Людмила Андреевна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор. shipilina-l@omgpu.ru

Шумило Светлана Михайловна, Черниговский национальный педагогический университет им. Т. Г. Шевченко (Украина), кандидат филологических наук, доцент. shumilosm@gmail.com

Юферева Анастасия Сергеевна, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург), ассистент кафедры интегрированных маркетинговых коммуникаций и брендинга. yufereva001@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования» выпускается с 2013 года.

Журнал зарегистрирован как научное периодическое издание: имеет международный индекс периодического издания – ISSN 2309-9380, подписной индекс – 53075, включен в систему РИНЦ.

Страница журнала – в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU, по адресу https://elibrary.ru/title_about.asp?id=48913.

С 6 июня 2017 журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Для публикации в журнале принимаются статьи по следующим научным специальностям:

10.00.00 – филологические науки

09.00.00 – философские науки

13.00.00 – педагогические науки

Редакционная коллегия журнала оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (<http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm>); размещение материалов в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU осуществляется с соблюдением правил портала. Предоставление рукописи означает согласие автора на размещение статьи в указанных интернет-источниках.

Публикация бесплатная, иногородним авторам журнал будет выслан наложенным платежом по предварительной заявке.

Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

Требования к публикации

1. Рекомендуемый объем статьи 6–8 страниц. Основной текст: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал одинарный, поля по 2 см с каждой стороны, абзацный отступ 1 см, выравнивание по ширине.

2. Ссылки на литературу оформляются следующим образом: [1, с. 238], где первая цифра – номер источника в библиографическом списке. Библиографические примечания оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008: шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный; источники размещаются в порядке ссылок по тексту; наличие библиографического перечня обязательно. В описании источника обязательно должно быть указано издательство; общее количество страниц, если следует ссылка на книгу, или указание на интервал страниц статьи, размещенной в сборнике.

3. Каждая статья должна быть снабжена:

– индексом УДК (см., например: <http://udc.biblio.uspu.ru>; для проверки можно воспользоваться автоматической расшифровкой индекса на <http://scs.viniti.ru/udc/Default.aspx>);

– переводом названия и имени автора на английский язык;

– аннотацией на русском и английском языках (около 100 слов; Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный);

– ключевыми словами (5–8) на русском и английском языках (Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный).

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо высылать по электронному адресу omgpu@yandex.ru в строке «Тема» указать **ФИО_Специальность_Заявка** (например, Иванов_Филология_Заявка).

Образец оформления статьи

УДК 811

Н. Д. Федяева
N. D. Fedyaeva«БЛЕСК И НИЩЕТА» НОРМЫ:
ЗАДАНИЕ ЧАСТИ 2 ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОБЪЕКТ НОРМАТИВНЫХ ОЦЕНОК

В статье сочинение, входящее в ЕГЭ по русскому языку, оценивается как сфера действия нормы в различных ее проявлениях, подтверждается тезис о разнообразии смыслов, образующих концепт «норма», и неоднозначности нормативных оценок.
Ключевые слова: норма, нормативная оценка, единый государственный экзамен, русский язык.

“SPLENDOURS AND MISERIES” OF THE NORM: TASK OF THE SECOND PART OF THE USE IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN OBJECT OF NORMATIVE EVALUATIONS

In this article the composition, which is included in the USE in the Russian language, is evaluated as a scope of application of the norm in its various manifestations. The thesis about diversity of senses forming the concept “norm” and ambiguity of normative evaluations is proved.
Keywords: norm, normative evaluation, Unified State Exam (USE), the Russian language.

Образец оформления библиографического перечня

1. Галина М. С. Старая, новая, сверхновая... Журналы фантастики на постсоветском пространстве // Новый мир. 2006. № 8. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2006/8/ga13.html (дата обращения: 14.12.2016).
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А. Н. Николюкин. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2003. 1600 с.
3. Федяева Н. Д. Норма vs. не-норма = ожидаемое vs. неожиданное // Сибирский филологический журнал. 2009. № 2. С. 136–143.
4. Федяева Н. Д. Языковой образ среднего человека в аспекте когнитивных категорий градуальности, дуальности, оценки, нормы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2003. 24 с.

Образец оформления сведений об авторе

Размещаются после текста статьи в двух формах:

1. Для раздела «Сведения об авторах»:

Федяева Наталья Дмитриевна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент. ndfed@yandex.ru

2. Для системы учета авторов:

Сведения об авторе (авторах)
(в присланном файле размещаются после текста статьи)

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Наименование организации – места работы, учебы (для магистрантов, аспирантов)	
Структурное подразделение, должность	
Ученая степень, ученое звание	
Сведения о научном руководителе (для магистрантов): ФИО, ученая степень, ученое звание, место работы, должность	
Контактный телефон, E-mail	
Почтовый адрес	
Согласие на размещение электронной версии статьи на сайте ОмГПУ и в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (наличие ответа «согласен/согласна» – обязательное условие публикации)	

ВЕСТНИК
ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный журнал

2017. № 3 (16)



Редактор *Г. Н. Орлов*
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 24.11.2017. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 25,75. Уч.-изд. л. 31,6
Тираж 100 экз. Заказ Б-268

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93