
Министерство образования и науки
Российской Федерации
Омский государственный педагогический
университет

Ministry of Education and Science
of the Russian Federation

Omsk State Pedagogical University

**Вестник
Омского государственного
педагогического
университета**

**Newsletter
of Omsk State
Pedagogical
University**

**ГУМАНИТАРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**HUMANITARIAN
RESEARCH**

**Научный журнал
2015 • № 3 (7)**

**Scientific journal
2015 • № 3 (7)**

Омск
Издательство ОмГПУ
2015

Omsk
Publishing house OSPU
2015



ISSN 2309-9380

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

**Научный журнал
2015. № 3 (7)**

Редакционный совет

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

Редколлегия журнала

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

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

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

Адрес редакции:
644099, Омск, Набережная Тухачевского, 14
Омск, Издательство ОмГПУ, 2015

© Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования «Омский
государственный педагогический университет», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Артюхович Ю. В.

Моральная поливалентность и дискретность
личности в информационном социуме10

Винарский М. В.

Почему невозможен «научный
креационизм»?.....13

Грицков Ю. В., Львов Д. В.

Архетипы внутригруппового единства.....17

Ишкуватова Л. М., Ткаченко А. В.

Категории «ли» и «фа» в правовом поле
традиционного Китая.....20

Тобоев А. И.

Понятие экологического сознания23

ФИЛОЛОГИЯ

Абдрахманова О. Р.

Иноязычные вкрапления в учебном
переводе28

Баймуратова У. С., Наумова А. С.

Авторские новообразования в переводе
романа-фэнтези Карен Мари Монинг
«Тайна рукописи»31

Батюшкина М. В.

Прописные буквы в названиях органов власти:
соотношение лингвистической теории
и правотворческой практики34

Дубинина Л. А.

Поэтика новеллы В. Брюсова «Сестры.
(Из судебных загадок)»37

Дьякова Т. А.

Фразеологическая репрезентация
некоторых свадебных обрядов
(на материале украинских
восточнославянских говоров).....41

Езан И. Е.

Реализация фактора адресата
во внешнеполитических
и внутривнутриполитических речах Р. Херцога45

Кругляк Е. Е. Особенности лексики французского языка Канады.....	50
Надозирная Т. В. Пелевин vs Набоков: «S.N.U.F.F.» как ремейк «Лолиты».....	53
Николайчук Д. Г. Диалог мужского и женского взгляда на мир в альманахе Н. М. Карамзина «Аониды».....	56
Таратина Е. Г., Авдеева А. И. Женские антропонимы в дореволюционной Чувашии.....	59
Хадыева З. М., Зубовский М. С. Военная терминология в арабском языке.....	61
Чик Д. Ч. Стереотип еврея в украинском и английском историческом романе первой половины XIX века.....	63
Юдина Т. А. Семантический компонент «город» в структуре концепта «Оренбург» (на материале прозаических произведений XIX–XX веков).....	67
ИСТОРИЯ	
Королёва Г. И. Трансформация концептуальных основ исторической науки в современной Украине.....	72
Потапов А. К. Политическая ситуация в республиках Прибалтики в годы перестройки (на материалах отечественной историографии).....	78
Чернышева Е. В. Положение в земстве вольнонаемных служащих: дискуссия начала XX века.....	81
Чуркин М. К. «Путешественники поневоле»: крестьянские миграции в Сибирь в переселенческом дискурсе второй половины XIX – начала XX века.....	84
Чуркина Н. И. Каналы коммуникации государства и общества в образовательном пространстве Западной Сибири (конец XIX – начало XX века).....	89

ПЕДАГОГИКА

Болатбаева А. Т. К вопросу о межкультурной коммуникации и полилингвизме в современном образовании.....	94
Дроботенко Ю. Б. Образовательная модель «школа – вуз – предприятие» как залог качества образования.....	97
Дука Н. А. Отражение праксеологических норм в профессиональном стандарте педагога.....	100
Дука Т. О. Современные вызовы университетскому образованию в России и Германии.....	102
Литвинова Ж. Б. Педагогические условия реализации лично-центрированного подхода в системе частного образования.....	107
Макарова Н. С. Исследования сетевого взаимодействия в педагогическом образовании: результаты и перспективные направления поиска.....	110
Небрэнчин А. В. Формирование учебной субъектности в младшем школьном возрасте как предмет психологического сопровождения.....	114
Парфенова Т. А. Влияние уровня проявления тревожности младших подростков на успешность в учебной деятельности.....	117
Пархоменко К. А. Геометрический метод в обучении рисунку как метод формирования мышления, конструктивного видения и овладения формой.....	120
Чекалева Н. В. Организационные модели сетевого взаимодействия в педагогическом образовании региона.....	123
Шипилина В. В. Психологическое исследование жизненных смыслов студентов в аспекте профессиональной подготовки.....	126

Щербаков С. В. Реализация компетентностного подхода в обучении студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»129	Лосева С. Н. Учебный курс «Психология музыкальной одаренности»143
Щукин Д. В. Образовательный франчайзинг как форма продвижения вузовских инноваций на рынке образовательных услуг132	Мацько Д. С. Типичные ошибки в организации магистерских исследований по иностранной филологии.....146
Делимся методическим опытом	КУЛЬТУРОЛОГИЯ
Глазырина Е. С. Аутентичность языкового материала как фактор повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку для специальных целей.....135	Фадеева О. А. Некоторые аспекты бренд-коммуникации государства в современном коммуникативном пространстве (на примере США).....152
Зарипова Е. И., Федяева Л. В. Место общественной педагогической практики в подготовке бакалавров образования138	СЛОВО МОЛОДЫМ
Костова М. И. Применение тематического и семантического принципа в обучении болгарскому языку как иностранному для медицинских целей141	Дроздова К. А. Машинный перевод: история, классификация, методы.....156
	Сведения об авторах159
	Информация для авторов161



ISSN 2309-9380

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

**Scientific journal
2015. № 3 (7)**

Editorial Board

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

Editorial Staff

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

Antilogova L. N., Doctor of Psychological Sciences, Professor
Berend N., Professor Dr. (Mannheim, Deutschland)
Burenkova S. V., Doctor of Philological Sciences, Associate
Professor
Kopteva E. I., Doctor of Philological Sciences, Associate
Professor
Krasnoyarova N. V., PhD in Philosophy, Associate Professor
Krott I. I., PhD in History, Associate Professor
Pekarskaya I. V., Doctor of Philological Sciences, Professor
(Abakan)
Pivovarov D. V., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Yekaterinburg)
Ragulina M. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Rodigina N. N., Doctor of Historical Sciences, Professor
(Novosibirsk)
Smith P., Professor (Arlington, USA)
Filatova A. F., Doctor of Psychological Sciences, Associate
Professor
Chernyavskaya E. A., PhD in Psychology
Churkin M. K., Doctor of Historical Sciences, Professor
Churkina N. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor
Shipilina L. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

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

Editorial office address:
OSPU, 14, Naberezhnaya Tukhachevskogo,
644099, Omsk
Omsk, Publishing house OSPU, 2015

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional
Education «Omsk State Pedagogical University», 2015

CONTENTS

PHILOSOPHY

Artyukhovich Yu. V.

Moral multivalency and discreteness of
personality in the information society.....10

Vinarskiy M. V.

Why the “scientific creationism”
is impossible?.....13

Gritskov Yu. V., Lvov D. V.

Archetypes of in-group unity.....17

Ishkuvatova L. M., Tkachenko A. V.

“Li” and “fa” categories in traditional China
legal boundaries.....20

Toboev A. I.

The concept of ecological consciousness.....23

PHILOLOGY

Abdrakhmanova O. R.

Foreign language inclusions in translation
and interpretation training28

Baymuratova U. S., Naumova A. S.

Author innovations in the translation
of the novel-fantasy “Darkfever” by Karen
Marie Moning31

Batyushkina M. V.

Capital letters in the names of public authorities:
the correlation of linguistic theory and practice
of law-making.....34

Dubinina L. A.

Poetics of the V. Bryusov’s short story
“Sisters. (From judicial riddles)”37

Dyakova T. A.

Phraseological representation
of some wedding rites (based on
the Ukrainian dialects of Vostochnaya
Slobozhanshina).....41

Ezan I. E.

Realisation of the factor of the addressee
in Roman Herzog’s speeches on foreign
and domestic policy45

Kruglyak E. E. The peculiarities of Canadian French50	PEDAGOGICS
Nadozirnaya T. V. Pelevin vs Nabokov: "S.N.U.F.F." as a remake of "Lolita"53	Bolatbaeva A. T. Revisiting cross-cultural communication and multilingualism in modern education94
Nikolaychuk D. G. Dialogue of the male and female world views in N. M. Karamzin's poetic almanac "Aonides"56	Drobotenko Yu. B. Educational model "School – University – Enterprise" as a pledge of quality in education97
Taratina E. G., Avdeeva A. I. Female anthroponyms in Chuvashia before the revolution.....59	Duka N. A. Reflection of praxeological norms in professional standard of the teacher.....100
Khadyeva Z. M., Zubovski M. S. Military terminology in the Arabic language61	Duka T. O. Challenges of university education in Russia and Germany.....102
Chyk D. Ch. The Jew stereotype in the Ukrainian and English historical novel of the first half of the 19 th century63	Litvinova Zh. B. Pedagogical conditions of person-centered approach implementation in the system of private education.....107
Yudina T. A. Semantic component of "City" in the structure of the concept of "Orenburg" (on the basis of the prose works of the 19 th –20 th centuries).....67	Makarova N. S. Studying network interaction in pedagogical education: results and prospects for research110
HISTORY	Nebrenchin A. V. Formation of educational subjectness of the students of primary school age as a subject of psychological support114
Korolyova G. I. Transformation of conceptual basis of history in modern Ukraine72	Parfenova T. A. The influence of the level of teenagers' anxiety symptoms on success in educational activities.....117
Potapov A. K. Political situation in the Baltic states during the years of perestroika (based on the materials of the national historiography)78	Parkhomenko K. A. Geometric methods in teaching drawing as a method for formation of thinking, constructive vision and mastery of form.....120
Chernysheva E. V. Position of civilian employees in the zemstvo: discussion of the beginning of the 20 th century.....81	Chekaleva N. V. Organisational models of network interaction in regional pedagogical education.....123
Churkin M. K. "Willy-nilly travelers": peasant migrations to Siberia in the resettlement discourse of the second half of the 19 th – beginning of the 20 th century84	Shipilina V. V. Psychological research of reason for being of students in the process of vocational training126
Churkina N. I. Communication channels of the state and society in the educational space of Western Siberia (the end of the 19 th – beginning of the 20 th century)89	

Shcherbakov S. V. The implementation of the competency-based approach in training students in “Special (defectological) education”	129	Loseva S. N. Training course “Psychology of musical giftedness”	143
Shchukin D. V. Educational franchising as a form of advancement of innovations of higher education institutions in the market of educational services	132	Matsko D. S. The typical errors in organizing master researches in foreign philology.....	146
Sharing methodical experience			
Glazyrina E. S. Authenticity of language materials as a factor of heightening students’ motivation in teaching a foreign language for specific purposes.....	135	CULTUROLOGY	
Zaripova E. I., Fedyaeva L. V. Social pedagogical practice for the bachelors of education	138	Fadeeva O. A. Some aspects of brand communication of the state in modern communicative space (through the example of the USA).....	152
Kostova M. I. Application of the thematic and semantic principle in the teaching of Bulgarian as a foreign language for medical purposes.....	141	LET THE YOUTH SAY	
		Drozdova K. A. Machine translation: history, classification, methods	156
		Information about the authors	159
		Information for the authors	161

ФИЛОСОФИЯ



Артюхович Ю. В.

Моральная поливалентность и дискретность личности
в информационном социуме

Винарский М. В.

Почему невозможен «научный креационизм»?

Грицков Ю. В., Львов Д. В.

Архетипы внутригруппового единства

Ишкватова Л. М., Ткаченко А. В.

Категории «ли» и «фа» в правовом поле
традиционного Китая

Тобоев А. И.

Понятие экологического сознания

**МОРАЛЬНАЯ ПОЛИВАЛЕНТНОСТЬ
И ДИСКРЕТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ
В ИНФОРМАЦИОННОМ СОЦИУМЕ**

В статье анализируются аксиологические трансформации в области морали в информационном социуме. Формирование информационного общества в России происходит в ситуации нормативно-ценностного плюрализма: в общественной структуре в качестве ориентационных норм и ценностей выступают контрастные образцы и эталоны. Автор ввела и исследовала с позиции аксиологического подхода понятия моральной поливалентности и дискретности личности. Моральная поливалентность личности – хаотическое смешение различных аксиологических стандартов в личностной аксиосфере. Моральная дискретность личности – ситуативное соблюдение моральных принципов и норм, в противоположность моральной континуальности.

Ключевые слова: моральная поливалентность, дискретность и континуальность, информационное общество, личность.

**MORAL MULTIVALENCY AND
DISCRETENESS OF PERSONALITY
IN THE INFORMATION SOCIETY**

This article analyzes the axiological transformation of morality in the information society. Formation of the information society in Russia takes place in the situation of normative-value pluralism: there are contrasting samples and standards as the orientation to norms and values in social structure. The author introduced and examined from the viewpoint of axiology the notions of moral multivalency and discreteness of personality. Moral multivalency of personality is a chaotic mixture of different axiological standards in the personal axiosphere. Moral discreteness of personality is situational compliance with moral principles and rules as opposed to moral continuity.

Keywords: moral multivalency, discreteness and continuity, information society, personality.

Влияние процесса информатизации на все сферы общественной жизни привлекает внимание широкого круга исследователей. По словам Д. Белла, одного из классиков теории постиндустриализма, «компьютер стал символом технологической революции... коренным образом трансформирующим общество» [1, с. 32]. Серьезные изменения происходят сегодня и в ценностном мире современника, поэтому философское исследование воздействия медиатехнологий на моральное сознание личности и общества является важным и актуальным.

Цель данной статьи – анализ аксиологических трансформаций в области морали, возникших в информационном обществе. Основное внимание уделено рассмотрению следующих проблем: трансформация нравственных ориентиров современника в ситуации нормативно-ценностного плюрализма; воздействие медиатехнологий на моральное сознание личности; уточнение категориального статуса введенных автором терминов «моральная поливалентность», «моральная дискретность» и «моральная континуальность» личности; раскрытие ценностного смысла понятий «моральная дистанцированность» и «моральная дезадаптация» личности.

Социально-философский анализ актуального состояния нравственных норм и ценностей в информационном социуме проводился преимущественно с позиции аксиологического подхода, с использованием принципов системности и диалектики, а также методов аксиологического моделирования и аксиологической реконструкции.

Аксиологический подход к философскому осмыслению трансформации нравственных ориентиров личности в современном обществе предполагает исследование

морального сознания через призму сложившейся системы ценностей. Нормативно-ценностная система социума, включающая устойчивые, традиционные «вечные» ценности, находится в постоянной динамике, пополняясь аксиологическими инновациями, возникшими в ходе общественного развития. Широкое распространение медиатехнологий в формирующемся информационном обществе придает процессу ценностной изменчивости невиданное ранее ускорение.

На нас обрушивается огромный поток разнородной неструктурированной информации разной степени достоверности. А. Швейцер отмечал, что человек «утрачивает доверие к самому себе из-за того давления, которое оказывает на него чудовищное, с каждым днем возрастающее знание» [2, с. 25]. Количественное увеличение информации не сопровождается ее качественным совершенствованием: контрастность и противоречивость информационного «возрастающего знания» порождают столь же противоречивые моральные принципы и установки у наших современников.

Формирование информационного общества в России происходит в ситуации нормативно-ценностного плюрализма: в одной и той же общественной структуре в качестве ориентационных норм и ценностей выступают контрастные образцы и эталоны.

Следует отметить, что относительно стабильное и устойчивое состояние общества поддерживает «равновесие» его нормативно-ценностной системы, что находит отражение в четкой категориальной дефиниции, обобщающей аксиологический опыт прошлого. По словам Г. В. Ф. Гегеля, «нравственность центрируется вокруг категорий

добра и любви» [3, с. 233]. Поэтому для моральных ценностей основным является вопрос о соотношении добра и зла, и «вечным» общечеловеческим ценностям придается статус «должного». Представления о благе, счастье и справедливости, о любви и милосердии, при всем многообразии и вариативности их конкретизации, отличаются внутренним единством явного ценностного позитива.

Моральные нормы, содержащие определенные нравственные требования, традиционно регулируют поведение человека и обладают статусом всеобщности, выступая в качестве «должного». Реализация моральных требований в поведении человека выражается в том, как он следует (или не следует) данным нормам на уровне «сущего», в реальной действительности.

Очевидно, что в ситуации нормативно-ценностного плюрализма «равновесие» нормативно-ценностной системы общества нарушается и влечет за собой утрату «экзистенциального» равновесия [4, с. 36]. На уровне сущего нашему современнику трудно соответствовать моральным критериям социума (как «должному») прежде всего потому, что сами эти критерии нечетки и размыты.

Процесс переоценки ценностей, сопровождающийся ломкой традиционных аксиологических установок и ориентаций, в своем развитии обычно проходит три этапа: осознание несостоятельности старой системы ценностей, ее радикальное отрицание и выработку новых ценностей, адекватных изменившимся социальным реалиям. Представляется, что современное российское общество в настоящее время, как компьютер, «зависло» между вторым и третьим этапами: старые ценности уже утрачивают свою значимость, а новые ценности, многократно приумножаясь, не демонстрируют своего явного преимущества. Многочисленные ценностные инновации возникают стихийно и, не успев пройти проверку на адекватность изменившимся социальным реалиям, широко тиражируются средствами массовой информации.

Иными словами, аксиологическая система информационного социума сегодня перенасыщена разноуровневыми ценностями, ряды которых множатся с помощью сети Интернет. Однако в отрыве от социальных реалий новые аксиологические конструкты утрачивают ценностный смысл – вектор устремлений, объединяющий социальный, интеллектуальный, духовный, нравственный и другие контексты жизни и деятельности личности. Параллельно трансформируется ценностный смысл «вечных» нравственных категорий, нарушается их моральная целостность.

Обратимся к простому примеру. Казалось бы, во все времена семья и дружба являлись значимыми ценностями для человека. Однако в результате аксиологических трансформаций в современной морали сегодня сосуществуют два разноуровневых ценностных конструкта семьи и дружбы: «реальный» и «виртуальный». Первый постепенно теряет свой ценностный смысл (вследствие возрастающего воздействия медиатехнологий на моральное сознание общества), второй еще не обрел этого смысла из-за ценностного несоответствия современной действительности: человек живет в реальном мире, а не в виртуальном.

Недавно одна из студенток Волгоградского государственного технического университета выступала на кон-

ференции с докладом под названием «Жизнь соло» и, со ссылками на многочисленные научные публикации, убедительно доказывала преимущества одиночества над семейной жизнью, которая, по ее мнению, служит помехой для творчества и самореализации. И аудитория ее поддержала. Защитников семейных ценностей среди ста молодых людей не нашлось! Более того, были высказаны мнения о том, что в информационном обществе удобнее, интереснее, полезнее общаться на виртуальном уровне: создавать круг общения, даже устанавливая интимные контакты. Ведь в виртуальной реальности можно предстать в ином воплощении, создать другой образ, более яркий и совершенный.

Сторонников «виртуальной семьи, любви и дружбы» не смущал тот факт, что утрата человеческой «самости» как совокупности оригинальных личностных аксиологических характеристик при создании «улучшенного» образа в Сети становится серьезным препятствием для самооценки и самосовершенствования в реальной действительности.

Так под воздействием медиатехнологий происходит дистанцирование личности от социального окружения, расширение виртуальных контактов в ущерб реальным. Более того, для многих молодых людей едва ли не единственным другом, собеседником, наставником становится компьютер – механизм, не имеющий «морального канала» (К. Г. Юнг). Вследствие этого возникает моральная дистанцированность личности – снижение или нивелирование реальной значимости нравственных категорий. В виртуальной реальности мораль не имеет особого значения, так как общение с механизмом не требует соблюдения нравственных норм и правил. К тому же огромный информационный поток в Интернете, мягко говоря, не отличается высокой моральностью. Таким образом, моральные нормы оказываются незначимыми (необязательными или вовсе ненужными) для тех молодых современников, в аксиосфере которых доминируют ценности виртуальной реальности.

Утрата ценностного смысла и реальной значимости нравственных категорий в современном социуме ведет к моральной дезадаптации личности. Наш соотечественник оказывается в плену различных (порой – диаметрально противоположных) моральных норм и ценностей, декларируемых и реально существующих.

Ситуация нормативно-ценностного плюрализма в настоящее время привела даже не к нравственной амбивалентности (предполагающей антагонизм моральных норм и ценностей, входящих в аксиосферу индивида), а к моральной личностной поливалентности соотечественников. Термин моральной поливалентности личности введен автором, поэтому важно уделить особое внимание раскрытию ценностного смысла данного понятия – совокупности аксиологических констант, лежащих в его основании.

Итак, моральная амбивалентность личности возникает на основе противопоставления ценностей и норм в соответствии с контрастными представлениями о добре или зле, «с помощью совести и стыда» [5, р. 100].

Заметим, что «антиномии» отсылают нас к существованию бесконечного целого, в котором опосредованы полярные противоположности» [6, с. 16]. В данном контексте в качестве такого «целого» выступает более или менее

устойчивая система моральных ценностей, в рамках которой возможен нравственный выбор «в соотносительности со свободой» [7, с. 367].

Когда представления о нравственном позитиве и негативе в обществе определены достаточно четко, происходит акт оценки по простому принципу: «что такое хорошо и что такое плохо». Другое дело, что при моральной амбивалентности личности эти конкретные нравственные представления в социальных взаимодействиях (в зависимости от ситуации) могут изменяться с точностью до наоборот, порождая двойную мораль. Человек поступает «плохо» или «хорошо», совершая нравственный выбор в соответствии с собственными интересами и целями, но на основе достоверного знания о том, «что такое хорошо и что такое плохо», зная о моральных нормах и правилах, следует или не следует им.

В ситуации нормативно-ценностного плюрализма человек утрачивает определенность в выборе линии нормативного поведения: он путается в многообразии противоречивых моральных установок и не знает, «что такое хорошо и что такое плохо» на данный момент.

Поэтому моральная поливалентность личности характеризуется более сложным ценностным наполнением. Это состояние многомерной, сложной и противоречивой ценностной парадигмы представляет собой «хаотическое смещение разноуровневых аксиологических ориентиров и стандартов» [8, с. 19]. Акт оценки затруднен нечеткостью моральных норм, контрастностью нравственных стандартов, которые равноправно функционируют в рамках нормативно-ценностной системы современного российского общества на разных уровнях социальных взаимодействий.

В настоящее время в Волгоградском государственном техническом университете нами завершена работа по изучению аксиологических проблем технического образования в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 13-13-34011 «Ценностно-целевые основания опережающего образования инженера». Результаты аксиологических экспериментов показали, что далеко не все студенты и аспиранты четко выявили значимый для них целевой и ценностный ряд, необходимый для успешной профессиональной, социальной и экзистенциальной реализации. Констатирующий эксперимент в рамках данного гранта продемонстрировал контрастность ведущих аксиологических ориентиров в ценностном мире студентов и аспирантов как показатель их моральной поливалентности и дискретности.

Например, по данным анкетированного опроса о ценностных приоритетах молодежи, лишь 42 % студентов указали на категории долга и ответственности в качестве значимых моральных принципов (зато свободу в данном контексте упомянули 87 %). Более того, уточнение студентами категориального статуса последнего термина свидетельствует о девальвации аксиологического содержания категории свободы в их моральном сознании. В восприятии многих молодых людей свобода «для» – как возможность творчества, самореализации, подвига и др. (позитив) – превратилась в свободу «от» – от долга, ответственности за свои поступки и др. (негатив).

Оказалось, что широкий ценностный диапазон морального сознания молодежи «совмещает несовместимое»:

- стремление к профессиональному росту (позитив) – с нарушением установленных моральных норм и правил для карьерного «восхождения» (негатив);

- признание значимости категорий любви и дружбы – с индивидуалистическим принципом «каждый за себя»;

- ценность сострадания, милосердия, уважения к окружающим (позитив) – с утилитарными установками на отношения морального взаимообмена: «как ты – мне, так и я – тебе» (негатив).

Подобный ценностный диссонанс свидетельствует не только о моральной поливалентности, но и о «разорванности сознания» личности [9, с. 5].

У личности с «разорванным сознанием» общепризнанные нравственные нормы и ценности утрачивают статус всеобщности, так как оказываются значимыми лишь в конкретных ситуациях. Следовательно, человек знает о существовании данных моральных норм и ценностей, возможно, даже считает их значимыми. Но в то же время он признает возможность нивелирования этих ценностей и вероятность нарушения моральных норм и правил в зависимости от ситуации (заметим, что такие примеры с избытком предоставляет своим пользователям сеть Интернет).

Раздробленность морального сознания личности (или моральная дискретность) – это фрагментарное, ситуативное соблюдение моральных принципов и норм. Моральная дискретность выступает противоположностью моральной континуальности – строгому, последовательному и обязательному соблюдению моральных норм, вне зависимости от обстоятельств.

Моральная континуальность ассоциируется с относительно стабильным состоянием ценностной системы социума. В этом случае нарушения моральных норм и правил, ориентация на ценностный негатив встречают общественное порицание, сопровождаются соответствующими санкциями. Например, в советский период российской истории СМИ демонстрировали примеры наказания не только за нарушения закона, но и за несоблюдение установленных моральных норм и правил. Строгая цензура, избирательность и дозированность информации была призвана акцентировать внимание на моральном позитиве и устрашать показом последствий аморальных поступков наших соотечественников. Повторимся, в советском обществе было немало аморальных личностных проявлений на обыденном практическом уровне, но существовала и моральная теория. Она базировалась на твердых аксиологических константах и служила ценностным основанием для формирования представлений моральной континуальности у населения нашей страны в целом.

В современном информационном социуме утрачены представления о моральной теории, зато широко распространены контрастные и противоречивые факты моральной (или, скорее, аморальной) практики. Отсутствие строгой цензуры, всепоглощающая информационная неразборчивость «средних» россиян и признание Интернета достоверным, авторитетным (порой даже единственным) источником информации способствуют формированию мо-

рально-дискретных представлений о ситуативной нравственности «здесь и сейчас».

Итак, исследование трансформации моральных норм и принципов в информационном социуме свидетельствует о неоднозначном воздействии медиатехнологий на моральное сознание современника. Моральная поливалентность и дискретность, моральная дистанцированность и дезадаптация личности стали печальной приметой современной реальности. Сегодня необходимо корректировать моральное сознание соотечественников на основе фундаментальных гуманистических ценностей; влиять на нравственный выбор аксиологических приоритетов в политике, экономике, образовании, производстве с позиции моральной континуальности и «повседневного гуманизма» [10, с. 120].

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования : пер. с англ. 2-е изд., испр. и доп. М. : Academia, 2004. 788 с.

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

3. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / пер. Г. Шпета. СПб. : Наука, 1992. 443 с.

4. Газгиреева Л. Х. Экзистенциально-ценностные отношения как движущая сила в управлении духовными процессами современного российского общества // Проблемы социально-экономического развития общества. Saint-Louis, MO : Publishing House "Science & Innovation Center", 2013. С. 20–39.

5. Heller A. General Ethics. Oxford : Oxford University press, 1988. 400 p.

6. Горнова Г. В. Антиномичность культуры // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2014. № 3 (4). С. 16–19.

7. Гартман Н. Этика / пер. А. В. Глаголева. СПб. : Владимир Даль, 2002. 712 с.

8. Артюхович Ю. В. Нравственные ценности «среднего» россиянина // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2010. № 2. С. 16–20.

9. Порус В. Н. Рациональность. Наука. Культура. М. : Гриф и Ко, 2002. 352 с.

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

© Артюхович Ю. В., 2015

УДК 215:001.9

М. В. Винарский
M. V. Vinarskiy

ПОЧЕМУ НЕВОЗМОЖЕН «НАУЧНЫЙ КРЕАЦИОНИЗМ»?

В работе рассматриваются гносеологические основания так называемого научного креационизма, претендующего на создание новой научной картины мира, согласующейся с постулатом о сверхъестественном Творении или Замысле. Показано, что подобные попытки не соответствуют принятым сейчас стандартам научности и выполняют скорее апологетическую, чем познавательную функцию. «Научный креационизм» рассматривается как феномен массовой культуры, эксплуатирующий в своих целях социальные мифы и заблуждения, связанные с понятиями «наука» и «научность».

Ключевые слова: «научный креационизм», естественно-научная картина мира, научное знание, массовая культура, эволюционное учение.

WHY THE “SCIENTIFIC CREATIONISM” IS IMPOSSIBLE?

The article deals with the epistemological foundations of the so-called scientific creationism that pretends to develop a new scientific worldview consistent with the postulate of supernatural Creation or Design. It is shown that such attempts are not compatible with the standards of scientific work universally accepted today. The functions of the “scientific creationism” are apologetic rather than cognitive. The “scientific creationism” is considered here to be among other phenomena of the mass culture. It exploited various social myths and prejudices concerned with science and scientific knowledge.

Keywords: “scientific creationism”, scientific worldview, scientific knowledge, mass culture, evolutionary theory.

Проблема «научного креационизма» встала перед отечественными учеными (в первую очередь биологами) около четверти века назад в результате либерализации интеллектуальной жизни в нашей стране и устранения идеологических фильтров, жестко противостоявших любым формам знания, не соответствующим официально принятым догмам. В течение почти всей советской истории наша наука была фактически ограждена от полемики с креационистами за счет плотной опеки со стороны партийных идеологов и «философских нянюшек» (выражение

А. А. Любищева [1]), следивших за чистотой официально признанной научной картины мира, основанной на диалектическом материализме [2] и полностью исключавшей саму возможность сверхъестественного объяснения появления жизни на Земле, формирования биологического многообразия и, естественно, происхождения человека разумного.

В те же самые годы естествоиспытатели на Западе постоянно полемизировали с креационизмом в различных его изводах, начиная от прямого буквалистского прочтения библейского мифа о Сотворении и заканчивая более тон-

кими его формами, пытающимися примирить библейскую образность с точным научным знанием, а также создать новую научную (или наукообразную?) картину мира, в который бы признавалась творческая роль Высшего Разума. Подобные течения носят названия "Creation Science" или "Theory of Intelligent Design" и уже длительное время борются (в целом безуспешно) за признание их научной респектабельности [3; 4]. Здесь все разновидности этих подходов будут объединены под общим названием «научный креационизм». Это, безусловно, упрощение ситуации, потому что принято выделять не менее четырех разновидностей современного креационизма, различающихся в ряде принципиальных вопросов, таких как оценка возраста Земли [5]. Тем не менее все они едины в признании ведущей роли Творца в формировании Земли и жизни на ней, что и позволяет рассматривать их здесь под единой «вывеской».

Хотя интеллектуальные корни «научного креационизма» уходят далеко в глубь истории европейской мысли, и прямые аналогии ему можно найти, например, в «натуральной теологии» Уильяма Пэйли и других мыслителей XVIII–XIX вв. [3], «научный креационизм» в его современной форме возник довольно поздно, а именно в 1950–1960-е гг. в среде протестантских фундаменталистов в США [6]. Целью этого движения, не имевшего изначально никакого отношения к науке, было спасти Америку от аморальной атеистической секуляризации, а для этого христианизировать все аспекты общества, включая образование, бизнес и политику [7].

Литература о полемике между сторонниками «научного креационизма» и представителями современного естествознания огромна и трудно обозрима, равно как и литература, посвященная многочисленным фактическим ошибкам, подтасовкам и прочим «издержкам» «научного креационизма» [5]. Поговорить хотелось бы не об этом. Более важен вопрос о гносеологическом статусе «научного креационизма», самом его праве называться наукой и претендовать на место в учебных планах школ и университетов. Это тем более актуально, что подобные претензии находят поддержку у ряда профессиональных философов, таких как П. Фейерабенд, автор концепции «эпистемологического анархизма» и нашумевшей в свое время книги «Против метода» [8].

Между тем многие мыслители даже довольно отдаленного прошлого прекрасно понимали бесплодность рационально-научного истолкования мифа о Творении, любых попыток до последней запятой согласовать научные данные с библейским креационизмом. Сошлемся на мнение И. Г. Гердера, высказанное более двухсот лет назад: «Как много нелепых космогонических доктрин извлекалось из возвышенного и простого рассказа Моисея о сотворении мира... В течение долгих столетий сорок дней потопа служили тем неперменным крючком, к которому естествоиспытатели прицепляли все феномены строения земли... Сколько исторических событий было искажено, извращено, только чтобы согласовать их с каким-нибудь еврейским словом, и все было обужено – и строение человека, и строение Земли, и даже строение самого мироздания, только чтобы "спасти" остановившееся на небе солнце Иисуса На-

вина и указанный возраст мира, точное определение которого, конечно же, не могло быть целью этих сочинений» [9, с. 331]. Но и сейчас, в начале XXI в., приходится говорить и писать о том же самом.

С нашей точки зрения, точки зрения практикующего биолога, не занимающегося профессионально разработкой эволюционной теории и до некоторой степени стоящего «над схваткой», «научный креационизм» в буквальном смысле этого слова невозможен, и само это выражение представляет собой хороший пример того, что филологи называют оксюморонами, т. е. сочетанием несочетаемого. Доказательству этого тезиса и посвящена настоящая работа.

Все аргументы, выдвинутые против попыток создания креационной науки, можно, по нашим наблюдениям, свести к следующим трем группам:

1. Многие критики апеллируют к тому, что «научный креационизм» в его наиболее распространенной форме не соответствует принятым сейчас нормам научного познания, т. е. представляет собой не науку, а наукообразный вид деятельности, своего рода мимикрию под естествознание. Это, пожалуй, самый распространенный аргумент противников «научного креационизма», которые обычно ссылаются на попперовский критерий фальсифицируемости, которому положения «научного креационизма» никак не соответствуют. Действительно, постулат о сверхъестественном происхождении Земли, живых организмов и человека в принципе непроверяем, являясь объектом веры, а не точного знания. Сама постановка вопроса о статусе истины в естествознании и «научном креационизме» принципиально различается. Для естествознания истина относительна, так как может хотя бы в принципе быть опровергнута. Более того, сама возможность такого опровержения, или (по Попперу) фальсификации, должна быть предусмотрена научной теорией, претендующей на статус научности. Основополагающим для «научного креационизма» является постулат о сверхъестественном характере миротворения, который носит абсолютный характер и потому принципиально не фальсифицируем.

Аргумент «от Поппера», разумеется, тоже не абсолютен. Можно сказать, что выдвинутые им критерии научности сами по себе не являются истиной в последней инстанции и могут быть оспорены. Существуют, наконец, и альтернативные подходы к определению специфики научного знания (один из них представлен тем же Фейерабендом). Более того, в полемике с биологами сторонники «научного креационизма» нередко ссылаются на то, что сам Поппер отнес дарвинизм к разряду «метафизических», т. е. не фальсифицируемых в принципе, научных программ, наряду с марксизмом и фрейдизмом. Отсюда делается вывод, что дарвинизм ничем не лучше креационизма и обе концепции имеют равные права на объяснение природных явлений.

Здесь следует заметить следующее: во-первых, вопрос об отношении Поппера к дарвинизму решается вовсе не так прямолинейно. Он был детально рассмотрен недавно О. Э. Костериным [10], к специальной статье которого мы и отсылаем читателей. Во-вторых, и это более важно, даже если признать «метафизичность» дарвинизма как ис-

следовательской программы, это еще не означает правоты креационизма, отрицающего биологическую эволюцию. Хотя бы потому, что дарвинизм – это одна из многих, самая популярная, но далеко не единственная из существующих эволюционных теорий [3; 11; 12]. Такие выдающиеся российские эволюционисты прошлого века, как Л. С. Берг, А. А. Любищев, С. В. Мейен, не были дарвинистами, но в еще меньшей степени они разделяли креационные убеждения, рассматривая эволюцию как естественный объективный природный процесс, происходящий по естественным же закономерностям.

То, что научное представление об эволюции как объективном природном процессе легко фальсифицируется, было понятно уже очень давно. Известнейший аргумент такого рода был выдвинут выдающимся британским биологом Дж. Холдейном, который как-то заявил публично, что откажется от «веры в эволюцию», если будут найдены ископаемые кости кролика в докембрийских отложениях [13, р. 66], т. е. в слоях земной коры, сформировавшихся задолго до выхода животных на сушу и появления класса млекопитающих. Хотя происхождение этого высказывания темно, и сама фраза, приписываемая Холдейну, может оказаться апокрифом, значимость этого аргумента не меняется.

Впрочем, против «попперианского» аргумента можно возразить, что стандарты научности сами по себе подвержены изменениям, и то, что не считается научным сейчас, может оказаться вполне научным при смене философской парадигмы. Тот же креационизм был вполне уважаемой научной теорией в эпоху Нового времени, от XVII до середины XIX в., и принимался без возражений практически всеми крупными естествоиспытателями [3].

2. По нашему мнению, существует более сильное возражение против «научного креационизма», никак не связанное со взглядами Поппера. Оно состоит в том, что «научный креационизм» как вид деятельности не направлен на поиск нового знания о природе. Цель сторонников «научного креационизма» – не выдвижение новых научных гипотез или теорий, а поиск доказательств в пользу принятого ими априори постулата о реальности сверхъестественного Творения или Замысла. Иными словами, «научный креационизм» преследует не исследовательские, а апологетические цели, что однозначно выводит его за рамки науки. Это напоминает образ действий школьника, решающего математическую задачу. Ответ ему известен заранее, он дан на последней странице учебника, поэтому все попытки направлены на то, чтобы подогнать свои расчеты под этот ответ. Предсказание новых, еще неизвестных фактов о природе тоже не входит в задачи «научного креационизма» [7], хотя именно это требуется от ученых, претендующих на создание новой научной теории. Итак, «научный креационизм» выполняет охранительную функцию, стремясь защитить более или менее буквально понимаемый ветхозаветный миф о Творении от разрушения под натиском новых научных данных.

На практике это означает поиск разного рода пробелов, логических несостыковок, реальных или воображаемых «фальсификаций» в научной картине мира [6], без ясного понимания того, что научная картина мира в принципе не

может быть совершенно законченной и «непогрешимой». Она постоянно меняется и развивается, в том числе за счет открытия новых фактов о природе, не объясняемых уже существующими теориями. Незавершенность научной картины мира – это скорее ее достоинство, чем недостаток, который вытекает из относительности научной истины как таковой (см. выше). Американский католический мыслитель (и обладатель ученой степени по физике) С. Яки предельно четко высказался по этому поводу: «Заниматься креационизмом, т. е. наукой о способе и порядке творения, значит избрать, пожалуй, самую губительную стратегию, которую может избрать христианин в этот век науки. Эта стратегия равносильна тому, чтобы отказаться от всех своих тузов и дать противнику все карты в руки... Не удивительно, что сторонники креационизма неизбежно деградируют до состояния крохоборов, пытающихся обнаружить то там, то здесь дыру в массиве научных данных» [14, с. 269].

3. Наконец, последний и тоже очень серьезный аргумент против «научного креационизма» состоит в том, что не бывает «креационизма вообще». Любой извод креационизма, в том числе и научного, связан с определенной конфессией, с какой-то совершенно конкретной религиозной традицией. Более того, креационизм присущ в основном представителям «религий Книги», т. е. монотеистических религий, возникших на древнем Ближнем Востоке» и являющихся, по терминологии Е. А. Торчинова [15], «догматическими религиями Откровения». Сюда относятся иудаизм, христианство и ислам. Даже внешне внеконфессиональный философский деизм европейских мыслителей эпохи Нового времени порожден этой монотеистической традицией и может быть лишен всякого смысла в иных религиозных традициях, не имеющих представления о божестве как Личности.

Само представление о сверхъестественном творении мира не равносильно религиозности как таковой. Существуют очень влиятельные религиозные традиции, в которых это представление полностью отсутствует. Например, в традиционной китайской культуре «мир не творится извне неким Богом, или демиургом, но развертывается из себя, из некоей латентной основы, потенциального существования, подобно цветку, раскрывающемуся из бутона» [16, с. 54]. Идея личного Бога-Творца оказалась столь чужда китайскому мировоззрению, что европейские миссионеры-иезуиты, пытаясь в XVII–XVIII вв. перевести Библию на китайский язык, не смогли найти в нем эквивалента для слова «Бог» [16].

В греческой философии идея креационизма также практически отсутствует. Так, Аристотель настаивал на вечности Космоса, его несотворенности [17]. Бог в его картине мира не более чем безличный равнодушный перводвигатель, механический источник всякого движения, но никак не Творец мира. У атомистов идея личностного Бога вообще не была развита.

Неизбежная конфессиональная ограниченность «научного креационизма» означает, что любая картина мира, предлагаемая его сторонниками, будет не более чем частной точкой зрения, пусть и разделяемой значительным числом людей. Напротив, научная картина мира принци-

пиально наднациональна и надконфессиональна. Законы ньютоновой механики или классической генетики выполняются во всех странах и на всех континентах одинаково, а попытки создать, к примеру, «пролетарскую мичуринскую биологию» в отдельно взятой стране, как известно, привели только к разгрому подлинной науки и глубокому отставанию отечественной генетики, занимавшей в 1920-е гг. лидирующие мировые позиции.

Такой же ограниченный поневоле характер имеют и опубликованные в нашей стране учебники «с преподаванием биологии на православной основе» (наиболее известны издания С. Ю. Вертьянова). По сути, это обычные школьные учебники, из которых старательно вычищено все, что по идеологическим мотивам не нравится их авторам (в первую очередь – теория эволюции, а также представление о большом возрасте Земли, составляющем несколько миллиардов лет). Для страны, пережившей вакханалию лысенковщины, новые попытки создать «истинно верную» биологию едва ли приемлемы.

Итак, «научный креационизм» невозможен в той же самой степени, как невозможны «научный атеизм» или «научная астрология». Все эти виды деятельности имеют право на существование, но их претензии на научность должны быть отвергнуты как не соответствующие самому понятию «наука».

Заметим, наконец, что и сам «научный креационизм» не присущ безусловно всем монотеистическим концепциям и вполне возможны ситуации, когда верующий христианин принимает отдельные положения научного эволюционизма. Интересен случай современного католицизма. Не стараясь создать «научную» альтернативу современному естествознанию, католицизм пытается совместить, насколько это возможно, веру в библейское Откровение и научные знания. Так, в октябре 1996 г. папа Иоанн-Павел II официально признал, что с точки зрения католической церкви тело человека (но не его душа!) возникло в результате естественного природного процесса, т. е. эволюции. Он подчеркнул, что факт реальности эволюции подтверждается множеством научных данных и уже не может считаться «только гипотезой» (обычный довод креационистов), а является вполне обоснованной научной теорией [18]. Естественно, что с критикой папы выступили не только представители других конфессий (например, консервативные протестанты в США), но и фундаменталистски настроенные католики. Его мнение восприняли как утверждение, противоречащее Библии, и «христианской позиции». Вот один из характерных откликов: «Конечно, у папы много сторонников, и, если он скажет, что луна состоит из зеленого сыра, немало людей поверят ему; но это не значит, что данное утверждение истинно» [18, р. 402]. С другой стороны, высказывание папы лишний раз подчеркивает внутрикатолическую полемику между консервативными и либеральными теологами, а также наличие плюрализма мнений внутри одного из самых влиятельных течений в христианстве.

Но если «научный креационизм» – это не наука, то как же квалифицировать его место среди других современных форм духовной культуры? По нашему убеждению, наиболее точным определением было бы рассмотрение научно-

го креационизма как одного из феноменов массовой культуры, сознательно эксплуатирующего образ «научности» с опорой на бытующий в массовом сознании миф об объективности и «всемогуществе» научного знания. Парадокс современного креационизма состоит в том, что, критикуя и опровергая «официальную» научную картину мира, он не имеет ничего против науки как таковой, рассматривая «научность» как значимый довод в споре с противниками. Речь идет о замещении «неправильной» научной картины мира на «единственно верную», но никак не об отказе от науки как таковой. Совершенно понятны становятся апелляции сторонников «научного креационизма» к доказательствам и новым интерпретациям ранее известных фактов. Это тот же маркетинговый ход, который заставляет авторов рекламных роликов утверждать, что польза некоего лекарства X или моющего средства Y якобы «экспериментально доказана» и т. п. Подобные ходы соответствуют каким-то глубинным ожиданиям целевой аудитории, а стало быть, позволяют успешно продвигать рекламируемый товар. В глазах широкой публики, далекой от реальной повседневной научной деятельности, наука до сих пор сохраняет ореол некоторого эзотерического занятия, знания «для избранных», требующего особого склада ума, специального образования и специального же образа жизни (почти «не от мира сего»). Выражение «научно доказано» воспринимается как синоним высшей достоверности, хотя реальные (а не демонстрируемые в рекламных роликах) ученые отлично знают, что проблема доказательства относится к числу сложнейших и даже в эталонно точной науке – математике – далека от однозначного решения [19].

Как феномен массовой культуры, «научный креационизм» обращается не к естествоиспытателям, а к широкому общественным слоям, активно эксплуатируя такие социальные мифы, как «теория заговора» (имеются в виду поиски фальсификаций и разоблачения «умалчиваемых официальной наукой» неудобных фактов), апеллирует к традиционным ценностям, таким как вера, моральные устои, благочестие. В этом отношении «научный креационизм», несомненно, представляет благодатный предмет для изучения с точки зрения социологии знания, но рассматривать создаваемый им образ мира наравне с собственно научными картинами мира, космологической или биологической, было бы большой ошибкой.

Автор признателен д-ру биол. наук, профессору Г. Н. Сидорову (ОмГПУ) за плодотворную дискуссию по поводу затронутых в статье вопросов. Хотя наши позиции в отношении креационизма полностью противоположны, обсуждение проблемы позволило автору более четко и логично сформулировать свои взгляды.

1. Любичев А. А. В защиту науки : статьи и письма. Ленинград : Наука, 1991. 295 с.

2. Грэхэм Л. Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. М. : Изд-во полит. лит., 1991. 480 с.

3. Bowler P. Evolution: The History of an Idea. Berkeley etc : University of California Press, 2009. 464 p.

4. Pennock R. T. Creationism and intelligent design // Annual Reviews in Genomics and Human Genetics. 2003. V. 4. P. 143–163.

5. Nieminen P., Mustonen A.-M. Argumentation and fallacies in creationist writings against evolutionary theory // Evolution: Education and Outreach. 2014. V. 7, № 11. URL: <http://www.evolution-outreach.com/content/7/1/11> (дата обращения: 11.05.2015).

6. Ruse M. The Evolution Wars: A Guide to the Debates. New Brunswick etc. : Rutgers University Press, 2001. 326 p.

7. Смит Дж. Псевдонаука и паранормальные явления: Критический взгляд. М. : Альпина нон фикшн, 2014. 566 с.

8. Фейерабенд П. Против метода: очерк анархистской теории познания. М. : АСТ : Хранитель, 2007. 413 с.

9. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества. М. : Наука, 1977. 704 с.

10. Костерин О. Э. Дарвинизм как частный случай «бритвы Оккама» // Вестн. Вавилов. о-ва генетиков и селекционеров. 2007. Т. 11, № 2. С. 416–432.

11. Воронцов Н. Н. Развитие эволюционных идей в биологии. М. : КМК, 2004. 432 с.

12. Колчинский Э. И. Неокатастрофизм и селекционизм: вечная дилемма или возможность синтеза? (Историко-критические очерки). СПб. : Наука, 2002. 554 с.

13. Ridley M. Evolution. Malden (MA) etc : Blackwell Publishing, 2004. 751 p.

14. Яки С. Спаситель науки. М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1992. 320 с.

15. Торчинов Е. А. Религии мира: опыт запредельного. СПб. : Петербургское востоковедение, 1998. 384 с.

16. Торчинов Е. А. Пути философии Востока и Запада: Познание запредельного. СПб. : Азбука-классика : Петербургское востоковедение, 2007. 480 с.

17. Гайденко П. П. История греческой философии в ее связи с наукой. М. : Либроком, 2009. 264 с.

18. Scott E. C. Creationists and the Pope's statement // The Quarterly Review of Biology. 1997. V. 72, № 4. P. 401–406.

19. Клайн М. Математика: утрата определенности. М. : Мир, 1984. 434 с.

© Винарский М. В., 2015

УДК 316.61

Ю. В. Грицков, Д. В. Львов
Yu. V. Gritskov, D. V. Lvov

АРХЕТИПЫ ВНУТРИГРУППОВОГО ЕДИНСТВА

В статье рассматривается взаимодействие архетипов корпоративности и иерархии в процессе становления групповой общности. Исследуются возникающие в этом процессе противоречия.

Ключевые слова: архетип, иерархия, корпоративность, идентичность.

ARCHETYPES OF IN-GROUP UNITY

The interaction between corporativity and hierarchy archetypes in the process of becoming a group community is considered in the article. The emerging contradictions in this process are investigated.

Keywords: archetype, hierarchy, corporativity, identity.

Концепция коллективного бессознательного создавалась К. Г. Юнгом как инструмент для изучения обычно неосознаваемых человеком оснований его социального поведения. Ключевое для данной концепции понятие архетипа «заточено» на выявление и исследование механизмов и закономерностей формирования представлений о феноменах социальной реальности, общих для всех участников социальных взаимодействий. Однако данный термин самим Юнгом использовался в существенно различных контекстах. Дополнительной путанице способствовало введенное им близкое по смыслу, но не тождественное понятие «архетипический образ». К тому же в процессе активного использования различными авторами термин обогатился множеством трактовок и коннотаций.

Исследовать феномен коллективного бессознательного оказалось намного труднее, чем бессознательное личное. Из общей логики рассуждений К. Г. Юнга можно заключить, что под архетипами он понимает унаследованные от предшествующих поколений и закрепленные в коллективном бессознательном схемы отражения инди-

видуальным сознанием типических для социокультурной реальности феноменов и ситуаций. Формирование таких схем – результат накопления в генетической памяти многовекового коллективного опыта взаимодействий в одинаковых по структуре ситуациях, в которые человек попадает в течение своей жизни (например, принятие в сообщество нового члена, опознание своего места в иерархии, конфликт и пр.).

Экзистенциальные образы, возникающие при наложении бессознательных схем на социальные ситуации, обуславливают включение соответствующих (априорных) программ реагирования. В этом смысле архетип можно определить как «программу» коллективного бессознательного, конституирующую восприятие индивидом феноменов социальной реальности, а через восприятие – и его социальное поведение. Архетип не предписывает детали, а задает общую схему восприятия социальных феноменов и выступает структурообразующим фактором в пространстве социальных взаимодействий (подробнее о структурообразующей роли архетипов см. в [1, с. 376]).

Таким образом, сами по себе архетипы не являются ни представлениями, ни поведением, хотя и проявляются в этих феноменах.

Архетипические программы социального поведения по своей природе крайне консервативны, они работают автономно от рационально конструируемых программ, регулирующих социальные взаимодействия посредством законодательных актов, норм, кодексов и т. п. Надежность архетипических программ подтверждена временем, их консервативность страхует социум от слишком рискованных, часто чреватых необратимыми деструктивными последствиями авантур «коллективного сознательного». Так, например, порождаемый архетипической программой нравственный императив часто противостоит рациональным императивам законопослушности и целесообразности.

Архетипические программы коллективного бессознательного можно назвать социальными инстинктами, программирующими поведенческие реакции индивида посредством выстраивания экзистенциального образа социальной ситуации по лекалам соответствующего первообраза [2, с. 19–24]. В данном контексте архетип можно определить как доопытное знание об объекте, а архетипический образ – как результат слияния доопытного «первообраза» со знанием, полученным в процессе эмпирического взаимодействия с объектом. Таким образом, ситуация, воспринятая через призму архетипического образа, становится «человеческой ситуацией», в которой актуализируется как хранившийся в сфере бессознательного коллективный опыт предшествующих поколений, так и индивидуальный опыт погруженного в конкретную социальную ситуацию субъекта.

По нашему мнению, представление об архетипах как о социальных инстинктах расширяет возможности исследования коллективного бессознательного: если у К. Г. Юнга речь идет главным образом о схемах построения экзистенциальных образов субъектов социальной реальности (воин, мудрый старец, герой, Анима и т. д.), то мы переносим акцент на схемы построения экзистенциальных образов типических человеческих ситуаций (самоидентификация, встраивание в иерархию, вина, игра, праздник, дружба и вражда), способы освоения которых определяют содержание любой культуры.

Однако в социальной реальности часто встречаются ситуации, которые не могут быть однозначно идентифицированы коллективным бессознательным. В таких случаях выстраивающие экзистенциальный образ архетипические программы могут работать несогласованно, порождая эффект «лебедя, рака и щуки». В результате не складывается целостный образ происходящего, который позволил бы включиться соответствующей архетипической программе поведения. Тем самым не реализуется структурообразующая, «мироупорядочивающая» (термин В. В. Васильковой) функция архетипов, вследствие чего субъект переживает сильный экзистенциальный дискомфорт, побуждающий его к интенсивной рефлексии.

Рассмотрим подробнее взаимодействие таких программ на примере архетипов корпоративности и иерархии.

Архетип корпоративности

Конституируемый архетипом Самости экзистенциальный образ-переживание выделенности из окружающего

мира («Я в Мире») ставит человека в ситуацию экзистенциального одиночества – трагического положения, описанного Э. Фроммом: «Пока человек был неотделимой частью мира, пока не осознавал ни возможностей, ни последствий индивидуальных действий, ему не приходилось и бояться его. Но, превратившись в индивида, он остается один на один с этим миром, ошеломляющим и грозным» [3, с. 15]. Заметим, что именно эта ситуация генерирует требующие философской рефлексии вопросы (о происхождении мироздания, о месте человека в нем, о смысле жизни и т. п.).

Осознав свою выделенность из мира, человек не может вернуться в блаженное состояние бессознательного единства с ним. Положение усугубляется тем, что противостоять миру приходится в одиночку. Но именно эта ситуация и обуславливает стремление Самости вырваться за собственные пределы, соединиться с другой, более могущественной Самостью, чтобы вместе с ней противостоять враждебному миру, в том числе «чужим» Самостям. Таким образом, архетип Самости продуцирует потребность в экзистенциальном единении с другими. Для человека оказывается жизненно важно идентифицировать себя с каким-либо сообществом.

Итак, в возникновении всякой социальной общности, будь то семья, религиозное сообщество или коммерческая организация, участвует архетипическая программа Самости. В соответствии с этой программой всякая общность воспринимается входящими в нее Я-Самостями как выделенная из мира, целостная и уникальная Мы-Самость.

В свете изложенного экзистенциальное взаимодействие индивида с сообществом может быть понято как взаимодействие Я-Самости с Мы-Самостью, которые могут находиться по отношению друг к другу как в гармонии, так и в диссонансе. Очевидно, что вхождение индивида в экзистенциальное пространство коллективной Самости сопряжено с трансформацией его собственной Самости. Примером такой трансформации Я-Самости может служить отмеченная Э. Дюркгеймом религиозная сакрализация отношения человека к обществу. Еще один пример: ощутив себя частью социокультурной общности, человек неосознанно стремится действовать как ее типичный представитель.

Как уже отмечалось, человек может в полной мере реализовать себя только во взаимодействии с членами «своей» социальной общности (Мы-Самости). В связи с этим актуализируется задача различения «своих» и «чужих». Однако, как замечает А. И. Фет [4, с. 25–46], присущий всем высшим животным «социальный инстинкт», позволяющий различать «своих» и «чужих», у человека «глобализовался». Это означает, что идентификация «своих» у человека происходит не в соответствии с заложенными в инстинктивной (генетически наследуемой) программой метками, а в соответствии с культурно наследуемыми метками, обозначенными в традициях. То есть инстинктивная программа по распознаванию «своих» у человека открыта и не может существовать без культурного наполнения.

Архетипическую программу, конституирующую ситуацию «мы и другие», назовем архетипом корпоративности. Архетип корпоративности открывает индивиду возможность восприятия себя как части социокультурной общнос-

ти и восприятия мира через призму принадлежности к этой общности. Взаимоотношения с индивидами, которые идентифицируются как «свои», строятся по стандартам «наибольшего благоприятствования», а взаимоотношения с «чужими» – наоборот.

Архетип иерархии

Как было показано выше, архетип Самости регламентирует формирование базовых представлений об окружающем мире и выстраивание отношений с ним. Внутри сообщества человек сталкивается с задачами определения собственного места и возможных границ своих действий. Если вспомнить концепцию Самости Дж. Мида, то та часть человеческой личности, которую он обозначает как «Ме», как раз позволяет человеку сформировать определенное понимание себя как члена сообщества. «Ме» представляет собой образ себя в многообразии отношений с другими членами сообщества. Этот образ строится на понимании индивидом собственной позиции в сообществе и ожиданий других членов сообщества, соответствующих занимаемым ими позициям.

Как отмечает В. Чалидзе, «иерархическая структура появляется в любой группе взаимодействующих людей» [5, с. 58]. Причем определение своего положения в иерархии происходит практически бессознательно, «автоматически». «Это обеспечивается проявлением автоматизма оценки, позволяющего каждому индивидууму определить иерархию воли в сообществе и свое место в этой иерархии посредством последовательных сравнений своей воли с волями других индивидуумов (т. е. установить множество иерархических отношений)» [5, с. 29].

Архетипом иерархии мы называем программу коллективного бессознательного, выстраивающую образ любой социальной общности как пирамиды из неравноправных уровней. Социальные взаимодействия внутри такого иерархизированного сообщества имеют амбивалентный характер, в них «присутствуют одновременно стремление властвовать и готовность подчиняться, агрессия (как к вышестоящим, так и к нижестоящим) и стремление к сотрудничеству, неприязнь и симпатия» [6, с. 87].

Архетип иерархии регламентирует взаимоотношения индивидов и групп внутри социальной пирамиды. Во-первых, индивиды стремятся занять в иерархии по возможности более высокое место. Во-вторых, представители каждого из уровней распоряжаются частью жизненного ресурса представителей низших уровней и делегируют часть своего жизненного ресурса представителям высшего уровня (если таковой имеется) в обмен на покровительство и защиту. В результате работы данного архетипа общность упорядочивается (структурируется), и ее члены получают возможность оптимизировать свое участие в бытии коллективной целостности.

Противоречия архетипов корпоративности и иерархии

Архетипические программы корпоративности и иерархии могут эффективно работать на целостность и стабильность сообщества «в одной упряжке» только в том случае, если иерархические признаки, по которым осуществляется ранжирование в группе, отбираются в соответствии с теми смыслами и ценностями, носителем которых Мы-сообщество себя осознает. В таком коллективном целом архетип

корпоративности будет возвращать чувство общности и равной принадлежности к «своей» социальной группе, а архетип иерархии актуализирует упорядочивание позиций и взаимодействий внутри групповой целостности. В противном случае возникнет экзистенциальный конфликт между продуцируемым архетипом корпоративности (стремлением к равенству и единству) и продуцируемым архетипом иерархии (стремлением к упорядоченным взаимодействиям внутриорганизационного целого).

Кроме того, противоречия между архетипическими программами корпоративности и иерархии могут возникать из-за того, что сама по себе иерархическая структура продуцирует собственные значимые признаки, независимые от ценностей и смыслов, сформированных архетипической программой корпоративности. В первую очередь это власть как способность и возможность осуществлять свою волю. Применительно к внутрикорпоративным взаимоотношениям это означает, что властвующий может пренебречь интересами общности и использовать подчиненного как собственный ресурс. В таких отношениях утрачивается экзистенциальное ощущение единства властвующего и подчиняющегося, они воспринимаются как несправедливые, ставящие под удар целостность группы. Для многих иерархических организаций характерно стремление к обезличенной структуре взаимоотношений, где каждый субъект воспринимает себя и другого не как Я-Самость, представляющую коллективную Мы-Самость, а как явленную в человеке социальную роль с определенным набором ожидаемых реакций. При этом важнейшим аспектом отношений между людьми становится соответствие заданным стандартам поведения, обусловленным их социальными позициями, а не достижение гармонического единения в коллективном целом неповторимых личностей, признающих друг за другом право на уникальность.

Архетип корпоративности, в свою очередь, требует явной или скрытой подгонки индивидуальных ценностей и смыслов под некую обобщенную схему. В этой связи можно утверждать, что конформизм как социокультурный феномен возникает вследствие работы архетипической программы корпоративности. Так, человек может принять точку зрения группы только ради того, чтобы легитимно оставаться включенным в группу, особенно если при этом не затронуты его коренные интересы. Также вполне возможна (и она будет поддержана архетипом корпоративности) ситуация, когда индивид примет навязываемое группой решение из опаски подвергнуться остракизму. Таким образом, архетип корпоративности вполне может привести не только к добровольному сплочению свободных людей, разделяющих общие взгляды, но и к вынужденным ограничениям их как Самостей. Для того чтобы Мы-Самость сохраняла жизнеспособность, экзистенциальный комфорт от принадлежности к ней должен существенно превышать конформистские издержки входящих в нее индивидуальных Самостей. В противном случае увеличивается риск ослабления единства и обособления внутри корпорации диссидентских Самостей – носителей ценностей и поведенческих установок, противоречащих общепризнанным в данном сообществе.

Такие диссидентские Самости («чужие среди своих») потенциально являются источником острейших внутри-

корпоративных конфликтов, так как остальные члены корпорации склонны воспринимать их более враждебно, чем «чужих». Ведь если не доверять действиям чужаков естественно (это недоверие «узаконено» их статусом «чуждых Самостей»), то «своим» столь же естественно доверять, и это доверие «свои» должны оправдывать лояльностью не только к мировосприятию и ценностному ядру группы, но и к сложившейся в группе иерархической структуре. Диссидент наносит удар по Самости группы изнутри, чего от него не ожидали и что напрямую противоречит его роли «своего». Невыполнение «ожидания лояльности» создает предпосылки для восприятия такого члена (или части) группы как предателя, в то время как сам он всего лишь пытался восстановить гармонию между архетипическими программами корпоративности и иерархии. Но отступника уже лишают внутригрупповых привилегий и подвергают остракизму – запрещают ему публично идентифицироваться с группой и лишают всех ранее закрепленных за ним социальных ролей (так, например, в христианстве отлучение от общины и того экзистенциального комфорта, который дает пребывание в ней, считается одним из самых тяжелых нака-

заний). По сути, такое насильственное прерывание связи между общностью и индивидом есть казнь – причинение социальной смерти Мы-Самостью Я-Самости.

1. Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. СПб. : Лань, 1999. 480 с.
2. Грицков Ю. В. Образы страдания в страдающем сознании. Красноярск : КрасГУ, 2004. 120 с.
3. Фромм Э. Бегство от свободы. М. : Акад. проект, 2007. 272 с.
4. Фет А. И. Инстинкт и социальное поведение. Новосибирск : Изд. дом «Сова», 2005. 656 с.
5. Чалидзе В. Иерархический человек. М. : Terra, 1991. 224 с.
6. Грицков Ю. В. Феномен страдания и способы его освоения в культуре : дис. ... д-ра филос. наук. Омск, 2006. 321 с.

© Грицков Ю. В., Львов Д. В., 2015

УДК 340.15

КАТЕГОРИИ «ЛИ» И «ФА» В ПРАВОВОМ ПОЛЕ ТРАДИЦИОННОГО КИТАЯ

Китайская правовая традиция формировалась под влиянием древних философских учений, таких как конфуцианство, даосизм, легизм. Эволюция древнекитайского законодательства ярко продемонстрировала доминирование конфуцианства и легизма, олицетворяющих силу традиции («ли») и силу закона («фа»). Переплетение этих концепций образовало фундамент правовой системы Древнего Китая и стало основой дальневосточной правовой семьи.

Ключевые слова: китайское право, легизм, конфуцианство, даосизм, дальневосточная правовая семья.

“LI” AND “FA” CATEGORIES IN TRADITIONAL CHINA LEGAL BOUNDARIES

China legal tradition was formed under the influence of the ancient systems of philosophy, such as Confucianism, Taoism, Legalism. The evolution of Ancient China legislation demonstrated the majority of Confucianism and Legalism, which embody the power of tradition (“li”) and law (“fa”). The combination of these systems formed the foundation of Ancient China legal boundaries and became the basis of the Far-Eastern legal family.

Keywords: China law, Legalism, Confucianism, Taoism, Far-Eastern legal family.

Китайская цивилизация традиционно является актуальным объектом российских и зарубежных исследований различной направленности. Политико-правовые процессы, происходящие в жизни восточного соседа, обращают на себя внимание не только из-за культурной уникальности. Геополитическое положение, которое занимает Китай в регионе, позволяет оказывать решающее воздействие на многие сферы жизнедеятельности его соседей, в том числе и на правовые аспекты в развитии соседних стран.

Со времен эпохи Просвещения цивилизация Китая была удивительным примером усвоения культурных и технических достижений Запада без утраты собственной самобытности. Традиции, пришедшие из глубокой древности, и по сей день оказывают влияние на правосознание, правопонимание и правоприменение китайца. Крупные философские учения – конфуцианство, легизм и даосизм – лег-

ли в основу правового менталитета жителя Поднебесной. Понять причину извечного недоверия китайцев к формальному праву, страха перед ним невозможно без погружения в суть данных философских систем. Культурное влияние этических учений было столь велико, что соседние Япония и Корея восприняли конфуцианство и стали развиваться в русле китайской правовой традиции, образовав самостоятельное направление в сравнительном правоведении – дальневосточную правовую семью.

Политическое развитие Китая в XX в. привело к созданию социалистического государства, которое сочетает в себе отличительные черты как дальневосточной правовой семьи, так и социалистической.

Правовая система Древнего Китая испытала на себе серьезное влияние двух философских учений, сформировавшихся в VI–IV вв. до н. э. Этико-политические догматы

конфуцианства и политико-правовые категории легизма стали фундаментом системы права, включая механизмы правоприменения и традиционного правопонимания китайцев. Оба течения объединяет стремление организовать жизнь в китайском обществе на рациональных началах и справедливости, но пути достижения этой цели понимались по-разному.

Сила традиции является важнейшей категорией в конфуцианстве, а сила закона играет определяющую роль в понимании легизма. Краткий анализ политико-правовой истории традиционного Китая поможет понять, как соотношение этих базовых категорий формировало правовое поле и, соответственно, правовой менталитет жителей Поднебесной.

В развитии древнекитайского права можно выделить несколько этапов.

Первый этап (XIV–VI вв. до н. э.) связан со становлением первых древних государств на территории Китая – государства Шан-Инь и государства Чжоу. В этот период ключевую роль в регулировании общественных отношений играют обычаи и традиции (例 – «ли»), которые определяли отношение китайцев к правителю (王 – «вану»), также важное место занимает регулирование внутрисемейных отношений. Нормы строятся на почитании родителей, старших, на преклонении перед знатностью, почитании вана. Важным сохранившимся источником права эпохи Чжоу является «Уложение о наказаниях» [1, с. 44], разработанное правителем У-ваном в X в. В Уложении У-вана разработана практика наказаний через нанесение физических увечий, типичных для того времени. У-ван выделил пять основных наказаний:

墨刑 – «мосин» (клеймо тушью на лице) применялось за 200 различного рода провинностей;

劓刑 – «исин» (отрезание носа) – также за 200 различных провинностей;

剕刑 – «фэйсин» (отрезание ног) – за 500 провинностей;

去劓 – «чужин» (кастрация для мужчин и превращение в рабынь-затворниц женщин) – за 300 провинностей;

大辟刑 – «дапхисин» (отрубание головы) – за 1000 провинностей.

Следует отметить, что в период Чжоу от наказания можно было откупиться. За клеймо – 100 хуаней (2 кг меди), за ногу – 200 хуаней, за оскорбление – 600, за смертную казнь – 1000 [1, с. 45].

В VI в. до н. э. великий китайский философ Конфуций (Кун-цзы) создает свое учение. С точки зрения конфуцианства, средством поддержания всеобщей гармонии и порядка было соблюдение традиций, моральных норм. Конфуций ставит нравственное поведение и традиции выше законов. «Воспитание и убеждение, а не власть и принуждение» – таков лозунг конфуцианства. Образ жизни добропорядочного китайца, согласно тезисам конфуцианства, должен исключать любые правовые притязания, обращение к правосудию. В своем поведении человек должен руководствоваться не юридическими мотивами, а стремлением к миру и гармонии. Писаному праву отводилась незначительная роль в регулировании общественных отношений.

Конфуцианство оказало значительное влияние на китайское правопонимание, закрепившееся в менталитете. Традиционная китайская концепция не отрицает права, но

полагает, что оно необходимо для тех, кто пренебрегает моралью, т. е. для преступников, и, наконец, для иностранцев, которым чужда китайская цивилизация.

Конфуций также развивает учение о «совершенном муже», который общественные интересы должен ставить выше личных. Совершенствование человека начинается с подавления его «эго». Человек, сумевший освободиться от диктата материальных условий существования, имел возможность исключить фактор выгоды из своего поведения: «Совершенный муж осознает свой долг, тогда как низкий человек понимает только свою выгоду» [2, с. 233]. Согласно конфуцианству, человек, считающий, что кто-то по отношению к нему пренебрег правилами «ли» (правилами гармоничного, правильного поведения), должен стремиться к беспристрастному разрешению конфликта посредством спокойного обсуждения, а не подчеркивать возникшие разногласия.

Китайское правопонимание, формирующееся на данном этапе, невозможно исследовать без упоминания о даосизме – учении, которое зародилось в одно время с конфуцианством. Основы даосизма излагаются в трактате, написанном Лао Цзы – «Дао дэ цзинь» (IV–III вв. до н. э.). Суетным мирским делам даосы противопоставляли бездействие, слияние с природой и просветление: «Не толкайся в жизни локтями, не хватай кусков со стола – и все само придет к тебе, ибо это твой путь» [3, с. 23]. Совершенный человек, достигший дао, достиг просветления и отверг испорченное и лживое общество.

Даосская этика еще более усиливает конфуцианскую опору на силу традиции и, как отметили бы западные исследователи, развивает идею естественного права. Принцип «недеяния», сформулированный Лао Цзы, говорит о самопроизвольном решении любого конфликта, так как небесное дао имеет способность восстанавливать справедливость без вмешательства человека.

Даосизм в меньшей степени повлиял на правоприменительную практику, но оказал серьезное воздействие на восприятие права и его роли в жизни общества для китайца. Так, в традиционном Китае судебной деятельностью занимались не профессиональные юристы, а чиновники, сдававшие для занятия должности экзамены литературного характера. Они не знали права и руководствовались советами высших чиновников и правителя.

Второй этап (V–III вв. до н. э.). Развитие права на втором этапе начинается с периода Чжаньго (Сражающиеся царства) и заканчивается падением империи Цинь. В этот период усиливается роль права с его стабильным комплексом наказаний. Реализацией новых задач по легитимации этических норм занялись законники (法律家 – «фацзя»), именуемые в Европе легистами. Они предложили иную форму правового бытия, вступив в жесткую конкуренцию с последователями Конфуция.

Легистское течение не имеет общепризнанного основателя. В основном оно формировалось государственными чиновниками, стремившимися к упорядочению системы «наград и наказаний», среди которых наибольший вклад в учение внесли мыслители Шан Ян, автор трактата «Книга правителя области Шан», и Хань Фэй, автор трактата «Хань-Фэй-цзы» (IV–III вв. до н. э.) [4, с. 123].

Легисты провозгласили равенство всех перед законом и сыном Неба (правителем). Хань Фэй утверждал, что «там, где действует закон, умный просто не сможет его обойти; храбрый не смеет ему противиться; наказания за проступки не минуют и сановников, награды за добрые дела не обходят и простолудинов» [5, с. 237]. Китайские легисты исходили из постулата о порочной человеческой природе, которую не в состоянии исправить образование и культура. Порядок в обществе должны поддерживать законы (法 – «фа»), которые принимает государь. Жестоко карать, по их мнению, следовало даже за малейшее нарушение приказов государя.

Обострение противоборства двух идеологий (конфуцианства и легизма) приходится на III в. до н. э., когда легизм в его крайней форме становится официальной идеологией первой китайской империи Цинь (221–207 гг. до н. э.) [6, с. 347]. Согласно легенде, Циньский император Шихуанди в 213 г. до н. э. приказал сжечь все конфуцианские книги, предав казни 400 ученых-конфуцианцев [7]. Устрашение окончательно становится основной целью наказания. Смертная казнь широко применяется в самых разнообразных видах.

Легизм довольно часто подвергается критике с разных сторон за его жестокость и фанатичность в следовании закону, однако именно это учение позволило в III в. до н. э. преодолеть кланово-патриархальный уклад, поощряемый конфуцианством, и объединить раздробленное китайское государство в единую империю Цинь [8, с. 169–174; 9, с. 107–115]. Легистские реформы, осуществленные Шан Яном в западном царстве Цинь, впоследствии были распространены по всей территории имперского Китая.

Жизнь империи Цинь была скоротечной, она перестала существовать вместе со смертью своего основателя Шихуанди, но последующие династии уже не могли не использовать элементы легизма ради сохранения целостности Китая.

Третий этап (III в. до н. э. – III в. н. э.) приходится на правление династии Хань. В этот период постепенно происходит синтез идей конфуцианства и легизма. Несмотря на серьезные различия, оба учения имеют множество общих черт: рационалистический подход к решению проблемы, абсолютный авторитет правителя, чиновничий аппарат – главная опора правителя, народ – невежественная масса, которая нуждается в управлении. Все это обусловило благоприятные условия для синтеза.

Жесткие моральные нормы ортодоксального конфуцианства задавали стереотип поведения, а право с помощью санкций запрещало от него уклоняться. Нормы конфуцианской морали («ли») должны были поддерживаться силой закона («фа»): «...там, где не работает “ли”, следует применять “фа”; то, что наказуемо по “фа”, не может быть позволено по “ли”; дозволенное по “ли” не может быть наказано по “фа”» [10]. В результате нормы «ли» были легитимизированы.

В последующие столетия традиционное китайское право развивалось преимущественно как уголовное право. Крупный свод законов «Танский кодекс» (VII–VIII вв. н. э.) отражал конфуцианские представления о праве [11, с. 376]. На основании конфуцианского принципа «Если

воля добрая, то человек не нарушает закон» начинает складываться специфическое учение о форме вины, учитываться преступная воля при определении меры наказания. В китайском праве начинают выделять преднамеренные и непреднамеренные преступления; совершенные с умыслом и без него, а также по ошибке. Концепция «преступной воли» определяла содержание таких понятий, как «соучастие» и «групповое преступление». В этом контексте наиболее виновным считался тот, кто непосредственно замыслил преступление, а такое положение в правовой системе Китая было явной победой конфуцианства над универсализмом легизма. Однако конфуцианское представление о нарушении «ли» не исключало жестокого наказания за нарушение этого принципа. В то же время жестокое наказание могло быть заменено символической уголовной санкцией. Например, смертная казнь заменялась ношением специальной холщовой рубахи; напоминаем о совершенном преступлении являлось нанесение на тело преступника татуировки. Подобными действиями общество пыталось перевоспитать преступника, подвергая его всеобщему осуждению.

Краткий обзор эволюции древнекитайского права позволяет сделать вывод о том, что формирование правового поля в Поднебесной происходило под влиянием двух важнейших тенденций, таких как опора на силу традиции, высокую мораль и безусловное почтение к писаному закону с суровым наказанием за малейшее отступление от него. Конфуцианство стало олицетворением патриархально-кланового китайского права на первом этапе его развития, а легизм монополизировал правовую систему на втором этапе, предложив откровенно тоталитарную доктрину. Третий этап эволюции древнекитайского права стал периодом закономерного синтеза двух учений. Введенные легизмом новшества (централизация администрации и фиска, судебная система и т. п.), без которых нельзя было управлять империей, в интересах той же империи следовало сочетать с уважением к традициям и патриархально-клановым связям.

Значение идей конфуцианства, даосизма и легизма, зародившихся в Китае, заключается в том, что они оказали концептуальное воздействие на формирование дальневосточной правовой семьи и, соответственно, на официальную идеологию и право соседних Японии и Кореи. Традиционность, присущая китайскому праву, претерпев некоторые изменения, до сих пор влияет на политико-правовую систему социалистического Китая. Несмотря на развитое законодательство в настоящее время, национальная правовая система этих стран представляет собой сложное переплетение действия законодательных актов государства и традиционных представлений о нравственности, долге, совести, достоинстве и чести, а общее благо оценивается выше личных интересов.

1. История государства и права зарубежных стран / под ред. К. И. Батыра. М.: Былина, 2003. 496 с.

2. Мартынов А. С. Конфуцианство. Лунь-юй. СПб.: Петерб. востоковедение, 2001. Т. 2. 384 с.

3. Лао Цзы. Дао дэ цзин : поэма / пер. с кит. В. Ф. Перелешина. М. : Время, 2000. 253 с.

4. Книга правителя области Шан / пер. с кит. Л. С. Переломова. М. : НИЦ Ладомир, 1993. 390 с.

5. Из книги мудрецов. Проза Древнего Китая / пер. с кит. и сост. И. С. Лисевич. М. : Худ. лит., 1987. 352 с.

6. Хуань Куань. Спор о соли и железе (Янь те лунь) / пер. с кит. Ю. Л. Кроль. СПб. : Аист, 1997. Т. 1. 416 с.

7. Переломов Л. С. Империя Цинь – первое централизованное государство в Китае (221–202 гг. до н. э.) / отв. ред. Т. В. Степугина. М. : Вост. лит., 1962. 245 с.

8. Чернущ Н. Ю. Сведение права к законодательству (легизм) // Защита частных прав: проблемы теории и прак-

тики: сб. материалов II ежегодной междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 2013. С. 169–174.

9. Недилько Ю. В. Формирование основных правил и аспектов толкования права в Древнем Китае // Современная научная мысль. 2013. № 3. С. 107–115.

10. Ковлер А. И. Антропология права. М. : Норма, 2002. 480 с.

11. Уголовные установления Тан с разъяснениями. Цзюани 1–8 (Тан люй шу и) / пер. с кит. В. М. Рыбаков. СПб. : Петербург : Востоковедение, 1999. 384 с.

© Ишкватова Л. М., Ткаченко А. В., 2015

УДК 140.8

А. И. Тобоев
А. I. Toboev

ПОНЯТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

В статье анализируется понятие экологического сознания в современной культуре. Автор обращает внимание на тот факт, что термин «экология» имеет самый широкий спектр применения. Но еще до научного осмысления этого термина в традиционной культуре существовали принципы экологического отношения человека к природе. Между тем существует необходимость определения понятия экологического сознания, которое играет важную роль в процессе формирования экологической культуры человека.

Ключевые слова: человек, экология, сознание, культура.

THE CONCEPT OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS

The article examines the concept of ecological consciousness in modern culture. The author draws attention to the fact that the term “ecology” has the widest range of applications. But even before scientific understanding of this term in the traditional culture, there were principles of the man’s ecological relation to the nature. Meanwhile, there is a need for the definition of ecological consciousness which plays an important role in the process of formation of the man’s ecological culture.

Keywords: man, ecology, consciousness, culture.

Термин «экология» в научный обиход, как известно, ввел немецкий ученый Э. Геккель (1834–1919), который определял ее как науку об отношениях между растительным и животным миром с окружающей средой. В настоящее время этот термин используется в самых разных сочетаниях: экологическая культура, экологическая ниша, экологические проблемы и т. д. Особое место в этом терминологическом ряду занимает понятие экологического сознания, которое используется практически во всех науках, исследующих особенности взаимодействий человека и природы.

Понятие экологического сознания в современной научной литературе определяется как способность человека понимать свою общность с природой и уметь согласовывать свои действия с ее ритмами. Вопрос о статусе понятия остается открытым. Некоторые исследователи считают, что экологическое сознание – это самостоятельная форма общественного сознания наряду с такими формами, как нравственное сознание, обыденное, политическое и т. д. Существует противоположное мнение, согласно которому экологическое сознание органично включено во все сферы общественного сознания и не следует его выделять в качестве особого способа познания мира: «Экологическое сознание не выступает в качестве специфической отдельной формы сознания, но служит неизбежным аспектом всех основных

форм сознания, пронизывает и пропитывает их, тем самым выполняя роль интегратора не только индивидуального и общественного сознания, но и разнокачественных форм сознания общества, всей духовной жизни людей» [1, с. 46].

На наш взгляд, современные тенденции общественной жизни свидетельствуют в пользу первой точки зрения. Предполагаем, что экологическое сознание является самостоятельной формой общественного сознания, которая играет важную роль в формировании мировоззрения человека. Рассмотрим этот тезис в исторической ретроспективе.

Интерес к изучению природы возник уже в античной философии. Натурфилософы стремились объяснить феномен человека, основываясь на научных представлениях своего времени. Вся природа представлялась им живой, одушевленной и даже разумной. К этой мифологической идее многие ученые вернулись уже в прошлом веке: возникли концепции козволюции, биосферы, ноосферы. События, произошедшие в духовной жизни общества, самым непосредственным образом повлияли на его отношение к природе. Стало понятно, что античное представление человека в качестве микрокосмоса не является красивой метафорой, а отражает действительное положение дел.

В эпоху эллинизма главным предметом философии становится мораль, которую рассматривали в качестве

основы человеческой жизни. Стоики, скептики и эпикурейцы искали универсальный закон бытия, которому должен следовать и человек. Аналогия с учением о Дао китайского мудреца Лао Цзы здесь будет весьма уместна. Как видим, и Восток, и Запад в основных своих духовных интенциях шли одинаковыми тропами. В философии Древнего мира содержатся элементы практически всех современных отраслей знания. Но принципиальным отличием знания той эпохи является его тотальность и сакральность. Мудрецы прошлого рассматривали знания в качестве великой тайны, в которую могут быть посвящены лишь немногие. Истинный путь познания, возможно, заключается в необходимости правильной интерпретаций знаний прошлого.

Традиционные формы отношения человека к природе обнаруживают себя не только в Античности или Китае. Подобные образцы поведения на протяжении многих веков сохранялись и в Сибири. Например, отношение алтайцев к природе всегда предполагало обращение к чему-то сакральному, от чего зависит судьба как отдельного человека, так и всего народа. Как пишут исследователи, «алтайцы считали за грех рубить в лесу деревья, чтобы развести огонь, – для этой цели предпочитали собирать сушняк. Охотники не убивали дичи больше, чем было нужно для пропитания или уплаты ясака. Общество, благосостояние которого всецело зависит от природы, всегда внимательно относится к ее сохранению. Но экологическая культура – это не только разумное природопользование. Это еще и сильное ощущение обществом своей соприродности» [2, с. 67].

Подобные примеры наводят на мысль, что учиться нужно не только наукам, но и искусству жизни в лоне родной природы. Между тем идея наживы подталкивает человека к уничтожению естественно-природного ландшафта. Например, в Горном Алтае незаконная вырубка деревьев – это основной вид экологических преступлений, которые совершаются, как правило, местными жителями. На фоне других мест особо выделяется Челышманская долина Республики Алтай, которая является природным заповедником. Ситуация усугубляется из-за нехватки лесничих, низкой заработной платы, социальной, правовой незащищенности, слабой технической обеспеченности работника лесного хозяйства. Эти же причины порождают в некоторых случаях злоупотребление должностными лицами своими полномочиями. Подобные случаи подвигают к поиску причин происходящего, установлению виновных лиц. Но, на наш взгляд, кроме юридической составляющей, которая, безусловно, является самой важной, в данной ситуации присутствует и сугубо философская проблема. Утверждаем, что поведение человека определяется уровнем развития его сознания, а именно экологического сознания. Полагаем, что кроме материальной нужды люди совершают экологические преступления из-за особенностей своих мировоззренческих установок. Они уверены, что имеют моральное право изменять окружающий мир, в том числе природный ландшафт. Человек, как самый совершенный вид живых организмов, возвышается над всей биосферой. Такие мировоззренческие ориентиры закладываются с самого раннего детства, вся система образования и воспитания подчеркивает возвеличивание человека над всем

остальным миром. Думаем, что человеческий эгоизм – это порождение прагматической и позитивистской идеологии. Заимствуя западные образцы культуры, Россия постепенно превратилась в большой остров на территории Евразии, на котором господствует классическое европоцентристское мировоззрение.

Европоцентризм превратился в догму, крайне нетерпимую к иным идеям, а особенно к «идеям-аборигенам», которые на протяжении тысячелетий определяли жизнь в Сибири, Азии, в том числе и способы взаимоотношений между человеком и природой. Так, например, долгое время под влиянием дарвинизма и вульгарного материализма происхождение человека рассматривалось как случайный и побочный результат эволюции природы. Случайность не может привести к возникновению сознания, вероятность такого события, по мнению некоторых ученых, такая же, как если бы обезьяна в течение бесконечного времени беспорядочно стучала по клавишам печатной машинки и в результате напечатала бы «Илиаду» Гомера.

Противоположную точку зрения высказал Ф. Шеллинг, который в своей натурфилософии человека понимал как осознанный замысел природы. Такую точку зрения принято называть «идеализмом природы», но эта гипотеза не получила широкого распространения. Однако вся логика развития научного знания доказывает, что в природе все имеет определенный замысел, она разумно распределяет свои силы. Интеллектуальная сила природы проявляется посредством человека, наделенного разумом. Сознание – это не только атрибут человека, но и сам способ его бытия, который позволяет придавать жизни целесообразный характер. Природа наделила человека способностью не просто жить, а жить осознанно, а это совсем другая, более высокая степень ответственности. Именно сознание человека связывает в единое целое все разрозненное многообразие природного мира. В любых, даже самых трагичных ситуациях сознание позволяет делать некоторые события предметом нашего мышления, предметом нашей заботы.

В Новое время, выбрав политику активной эксплуатации природных ресурсов, человек отказался от древнего принципа У-вэй, который означает невмешательство в ход объективных событий, позволяет идти своим путем, не нарушая состояния равновесия мира. Человек является наблюдателем и старается понять законы Вселенной, не изменяя существующий порядок вещей. Возвращение к традициям предков возможно при правильном воспитании сознания человека, формировании основ экологической культуры и экологического сознания. Под экологической культурой человека следует понимать всю совокупность способов его разумного отношения к природе, стремление действовать во имя ее сохранения, восприятие природы как основного элемента культурной среды.

В качестве определения понятия экологического сознания предлагаем следующую дефиницию. Экологическое сознание – это форма общественного сознания, представляющая собой совокупность идей и теорий, отражающих способы гармоничных отношений между человеком и природой.

Данная дефиниция понятия экологического сознания не претендует на универсальность и всеобщность, а явля-

ется рабочим определением, которое служит ориентиром в исследовании темы экологического сознания. В качестве основного элемента экологического сознания следует выделить экологические знания, которые отражают всю совокупность отношений человека и природы. Эта отрасль знания формировалась на протяжении тысячелетий во всех формах общественного сознания – мифологии, религии, философии, искусстве и науке. Идея формирования экологического сознания представляет собой постепенный сбор и анализ разрозненных знаний об экологии во всех сферах духовного опыта человека. Как утверждают классики, трагедии не пишутся святой водой, а лишь слезами и кровью. Что-то похожее произошло и с экологическими знаниями, они являются результатом очень непростого опыта взаимоотношений между человеком и природой.

Философия, используя свой богатый познавательный арсенал, изучает различные этапы формирования экологической культуры человека. Такое знание должно быть использовано в целях воспитания новых поколений людей, способных проявлять заботу об окружающем мире. Началом нового отношения к природе, на наш взгляд, должен стать критический анализ имеющейся экологической ситуации с целью выявления причин катастрофы. Сомнение не должно порождать агностицизм или нигилизм по отношению к человеческой активности. Это лишь эффективный инструмент, позволяющий сохранять здравый смысл даже в самых сложных ситуациях. По мнению отечественного философа Э. В. Ильенкова, для того чтобы воспитать человека не только убежденного в могуществе научного знания, но и умеющего применять знания для разрешения противоречий, необходимо примешивать к «несомненному» элемент сомнения, скепсиса. В современном мире критичность мышления практически исчезла, а на ее месте возникла бесконечная вера в чужие идеалы. Но это уже не разумный, а инстинктивный уровень существования человека в эпоху «капиталистической шизофрении» в терминах Ж. Делеза и Ф. Гваттари.

К. Маркс в свое время раскрыл тайну обогащения небольшой группы людей и сделал свое открытие достоянием общественности. Подобный же переворот в сознании людей, на наш взгляд, требуется и в отношении экологического просвещения. Так же как национальное самосознание требует определенной процедуры самоидентификации нации, так и экологическое сознание предполагает идентификацию человека как существа природного, генетически связанного со всем остальным миром.

Анализируя проблему формирования общественного сознания, Ж. К. Кениспаев пишет: «Важной составляющей сознания является представление россиянами своей истории, культуры и возможных перспектив эволюции. Началом национального самосознания является особое внимание к собственной духовной культуре, языку, способу мышления. Возникает острая необходимость в исторической памяти, в прошлом ищут события, которые показывают всю значимость нации для мировой истории. Создается общее настроение самолюбования, гордости за своих предков, за свою страну. Это время, когда новое поколение людей внимательно всматривается в свое прошлое и находит там достаточно оснований для того, чтобы забытые имена лю-

дей, стоявших у истоков нации, были вновь возрождены. Следует заметить, что это прекрасное время, которое переживает каждый народ, нация и каждый цивилизованный человек» [3, с. 12].

Подобно этому можно анализировать процесс зарождения экологического самосознания. Пока доминирует первая часть – самолюбование человеком собственными талантами. Второй этап – критический анализ своего положения – еще, видимо, не наступил. Нельзя утверждать, что в России отсутствует система экологического образования. Она возникло еще в 60-х гг. прошлого века, а в 90-е гг. в Российской Федерации был принят ряд нормативно-правовых документов по охране окружающей среды, в которых в качестве приоритетных направлений определены экологическое образование и просвещение населения. Знания есть необходимый элемент всякой цивилизации, и если они исчезнут, то исчезнет и само человечество. Стало очевидным, что знания об окружающей среде должны изучаться на всех уровнях системы образования – от начального до высшего. Они позволяют понимать последствия влияния человека на окружающую среду. Экологическое образование должно обеспечить формирование экологической культуры в обществе и бережное отношение человека к природе. Подобные изменения общественного сознания в отношении к природе будут положительно влиять и на принятие хозяйственно-экономических решений с целью наиболее рационального использования природных ресурсов.

Существующие в сознании человека ориентиры во многом определяют поведение человека, а его ценностная система отражает общую духовную ситуацию, сложившуюся в России. Сегодня ярко обозначились последствия внедрения в сознание россиян западных эгоистических устремлений. Ценности формируются в период так называемой первичной социализации индивида, и целое поколение выросло в условиях потребительского индивидуализма. Инфантильное сознание человека означает, что человек ведет себя по стандартам юношеского возраста. Он не задумывается об ответственности за экологические преступления, считая, что «все так поступают и, значит, мне можно». Толпа, как известно, освобождает человека от ответственности, она же и индуцирует самые низшие инстинкты человека. «Глупость, – пишет М. К. Мамардашвили, – это то, что думается механически, само собой в нашей голове. И, напротив, ум – это то, что подумаем сами. Мы – собранные – подумаем, соберемся, и если повезет, если очень постараемся, то это и будет умом. А то, что само собой вертится в голове, как у участника потока, в толпе в просторечии называют глупостью» [4, с. 211].

Экологическое сознание – это самостоятельный выбор человека, в котором отражается степень его ответственности за окружающий мир. Это характеристика не только научного способа отношения к миру, но и в целом человека как существа разумного. Для решения этой задачи требуется формирование общей экологической культуры человека. Если сознание является основой экологической культуры, то существует необходимость в философской рефлексии над проблемами его формирования. Результаты исследования сознания человека, т. е. знания о нашем разуме,

мышлении, субъективности, занимают важное место в современной науке. Выход на мировоззренческий уровень предполагает, что научные и философские знания должны быть некоторым образом адаптированы к тому, чтобы транслировать их в первую очередь через систему образования. На наш взгляд, важной задачей является формирование в сознании человека представления о принципиальном единстве природы и человека, их взаимозависимости и огромной ответственности человека за экологическую ситуацию. Известно, что чем больше талантов дано человеку, тем выше спрос с него со стороны общества. Думаем, так же обстоит дело с человеком в эволюционной лестнице: ему даны самые прекрасные способности, связанные с познавательной деятельностью. Ни один другой вид на Земле не обладает такими талантами. Это означает, что человек – единственный, кто несет всю ответственность за нашу планету, за ее безопасность и процветание.

Представляется, что основной категорией в исследованиях по данной тематике будет понятие экологического сознания, которое пока не имеет единого определения.

Как принято в научных кругах, теоретическое осмысление этого понятия, уточнение его основного содержания будет носить дискуссионный характер, что вселяет надежду на конструктивный диалог между представителями различных наук.

1. Гимазетдинова А. Х., Солодухо Н. М. Экологическое сознание и экологический архетип. Казань : Изд-во КГТУ, 2008. 140 с.

2. Сагалаев А. М. Алтай в зеркале мифа. Новосибирск : Наука, 1992. 176 с.

3. Кениспаев Ж. К. Сознание современного человека // Проблемы развития сознания в культуре и образовании. Барнаул : Изд-во АлтГПА, 2014. С. 10–15.

4. Мамардашвили М. К. Декартианские размышления. М. : Прогресс, 1999. 352 с.

© Тобоев А. И., 2015

ФИЛОЛОГИЯ



Абдрахманова О. Р.

Иноязычные вкрапления в учебном переводе

Баймуратова У. С., Наумова А. С.

Авторские новообразования в переводе романа-фэнтези Карен Мари Монинг «Тайна рукописи»

Батюшкина М. В.

Прописные буквы в названиях органов власти: соотношение лингвистической теории и правотворческой практики

Дубинина Л. А.

Поэтика новеллы В. Брюсова «Сестры. (Из судебных загадок)»

Дьякова Т. А.

Фразеологическая репрезентация некоторых свадебных обрядов (на материале украинских восточнослобожанских говоров)

Езан И. Е.

Реализация фактора адресата во внешнеполитических и внутривнутриполитических речах Р. Херцога

Кругляк Е. Е.

Особенности лексики французского языка Канады

Надозирная Т. В.

Пелевин vs Набоков: «S.N.U.F.F.» как ремейк «Политы»

Николайчук Д. Г.

Диалог мужского и женского взгляда на мир в альманахе Н. М. Карамзина «Аониды»

Таратина Е. Г., Авдеева А. И.

Женские антропонимы в дореволюционной Чувашии

Хадыева З. М., Зубовский М. С.

Военная терминология в арабском языке

Чик Д. Ч.

Стереотип еврея в украинском и английском историческом романе первой половины XIX века

Юдина Т. А.

Семантический компонент «город» в структуре концепта «Оренбург» (на материале прозаических произведений XIX–XX веков)

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ВКРАПЛЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПЕРЕВОДЕ

В статье обсуждается проблема понимания студентами переводческого факультета роли иноязычных вкраплений в переводном тексте. Рассматривается вопрос о восприятии этого подвида заимствований в переводном тексте реципиентами-переводчиками и реципиентами-непереводчиками. На материале иноязычных вкраплений предлагаются возможные способы работы со студентами переводческого факультета, направленные на формирование профессиональных переводческих компетенций.

Ключевые слова: иноязычное вкрапление, учебный перевод, профессиональные компетенции переводчика.

В любые времена основной задачей, которая ставилась перед переводчиком, было обеспечение успешной коммуникации, «строительство» лингвокультурного моста между людьми, говорящими на разных языках. Сегодня, когда требования к качеству выполняемой переводчиком работы в разы возросли, эта миссия становится более ответственной.

В данной работе речь пойдет не о тех иноязычных вкраплениях, которые встречаются переводчику в тексте оригинала (например, испанские слова в оригинале, написанном на английском языке, как в романе Д. Брауна "Digital Fortress", или французские в тексте, написанном на русском языке, как в романе Л. Толстого «Война и мир») – они требуют отдельного изучения. Объектом нашего исследования являются создаваемые самими будущими переводчиками иноязычные вкрапления, т. е. те слова, словосочетания, предложения, которые становятся иноязычными вкраплениями благодаря переводчику (а нередко – из-за него). Мы также поговорим о том, как еще на стадии обучения профессиональному переводу помочь студентам не бояться таких вкраплений, но и не злоупотреблять ими.

Сущности, видам и функциям иноязычных вкраплений в отечественной научной литературе посвящено немало работ. Прежде всего это труды А. А. Леонтьева, которые, в свою очередь, стимулировали интерес ученых, таких как Л. П. Крысин, В. С. Гимпелевич, Н. А. Еремия, А. М. Бабкин, Ю. Т. Листрова-Правда, С. Влахов и С. Флорин, З. Л. Новоженова и др., к рассматриваемому вопросу. При этом однозначного понимания природы данного явления, его существенных признаков и статуса среди исследователей до сих пор нет.

В рамках обучения профессиональному переводу одним из наиболее приемлемых, пожалуй, можно назвать определение иноязычных вкраплений (далее – ИВ) как «речевых единиц, содержащих полностью или частично иносистемные семантические, морфемные или графические признаки в окружении единиц данного языка» [1, с. 63].

FOREIGN LANGUAGE INCLUSIONS IN TRANSLATION AND INTERPRETATION TRAINING

The paper studies the topic of the students' capability to understand the role of foreign language inclusions in the target text. It also considers the difference in perception of foreign language inclusions by translation- and non-translation students. The author suggests some teaching techniques aimed at forming professional competences in translation and interpreting.

Keywords: foreign language inclusions, translation and interpretation training, translator's professional competences

Болгарские исследователи С. Влахов и С. Флорин несколько расширяют данную дефиницию, указывая на функции ИВ: «...слова и выражения на чужом для подлинника языке, в иноязычном их написании или транскрибированные без морфологических или синтаксических изменений, введенные автором для придания тексту аутентичности, для создания колорита, атмосферы или впечатления начитанности или учености, иногда – оттенка комичности или иронии» [2, с. 337].

З. Л. Новоженова отмечает, что вкрапление логично называть «коммуникативно маркированным», поскольку оно представляет собой «продукт дискурсивной практики: без чужого текста-дискурса это явление не существует: употребление иноязычных вкраплений всегда соотносено с конкретной коммуникативной ситуацией и определено интенциями говорящего/пишущего субъекта. Употребление вкрапления, как правило, бывает окказиональным, ограниченным пределами текста, и детерминировано конкретной речевой ситуацией...» [3, с. 38]

Сегодня ИВ получили широкое распространение практически во всех сферах устной и письменной коммуникации, что, однако, не должно рассматриваться ни как однозначно отрицательное, ни как однозначно положительное явление. Причина появления ИВ связана с изменением их статуса в современных межъязыковых контактах в целом, что, в свою очередь, как утверждает З. Л. Новоженова, «обусловлено процессами глобализации, усилением межкультурных связей, интеграцией наук, интенсификацией обмена информацией, стандартизацией образования, экспансией массовой культуры» [там же].

При этом нельзя не согласиться отчасти с мнением о том, что «...обилие иноязычных элементов на страницах современных изданий уже не является модной тенденцией. Зачастую современные писатели и журналисты уже не могут обойтись без того, чтобы в их текстах не присутствовали такие единицы. А значит, можно говорить о том, что частое употребление иноязычных слов – это не просто дань моде, а закономерный этап в становлении современного языка...» [1, с. 65].

Нередко (если не сказать, часто) студенты переводческого факультета выполняют свои переводы^{*}, злоупотребляя этим закономерным изменением и слепо следуя этой тенденции. Когда на занятии по переводу от них требуется обосновать свой выбор в пользу употребления ИВ в выполненном ими переводе, они зачастую мотивируют свой выбор фразами типа: *Все используют, и я буду; Везде так говорят/пишут, и я буду; Даже у писателя/журналиста N так написано.*

Будучи преподавателем перевода, автору настоящей статьи не раз приходилось слышать от студентов и аргумент, суть которого сводится к тому, что ИВ (как правило, без изменений или как минимум в виде транскрипции без хотя бы минимального комментария), перенесенное в переводной текст, понятно самому студенту, соответственно, будет понятно и всем остальным реципиентам этого текста.

Само по себе такое решение не рассматривается нами как недопустимое: в ряде случаев оно может быть единственно верным, оптимальным в силу определенных условий функционирования ИВ. Так, многие латинские слова/выражения при переводе юридических текстов сохраняются в оригинальном написании, поскольку известны реципиентам и употребляются ими в их профессиональной сфере. Проблема состоит в том, как убедить будущего переводчика, что не все то, что понятно студенту-лингвисту, будет в той же мере понятно и «среднестатистическому» реципиенту переводного текста. Зачастую студенты переводческих факультетов автоматически приписывают свои способности восприятия ИВ всем остальным носителям языка перевода. А между тем, как показывают некоторые исследования (см., например, статью Е. И. Бреусовой «О восприятии текстов с иноязычными вкраплениями (результаты анкетирования)» [4], такими способностями обладают далеко не все русскоговорящие^{**} реципиенты, даже те, кто, казалось бы, больше всего к этому предрасположен.

В связи с вышесказанным на занятиях по переводу важным представляется объяснить студентам, что значимым в выборе ими своей переводческой стратегии и, как следствие, в обеспечении понимания реципиентами ИВ должна стать совокупность различных факторов.

Прежде всего, необходимо отметить такой фактор, как знание реципиентом иностранного языка. Известно, что вкрапления из близкородственных языков, использующих одну письменность (кириллица для русского и украинского языков или латиница для английского и испанского языков) и/или находящиеся в более продолжительном и тесном культурном и историческом контакте, воспринимаются ре-

^{*} Речь идет прежде всего о переводе, выполняемом с иностранного языка на родной.

^{**} Не стоит, однако, полагать, что только русскоговорящие реципиенты не способны понимать иноязычные вкрапления и пользоваться ими в своем повседневном общении. В этой связи можно привести пример (который, исходя из нашего опыта, наглядно показывает студентам данное утверждение), когда «среднестатистическая» героиня Джулии Робертс в широко известном фильме «Красотка» допускает ошибку в произнесении бренда ее платья – Gucci, назвав его в дублированной версии фильма «Гусси».

ципиентом более эффективно, с наименьшими коммуникативными потерями, чем те, которые появляются в языке перевода, имеющем мало общего с языком оригинала (китайский и русский, арабский и французский).

Во-вторых, немаловажно научить будущего переводчика уделять внимание и пониманию интенции автора оригинала, поскольку именно неверно истолкованное переводчиком намерение автора оригинала («додумывание» за автора, приписывание ему совсем не принадлежащих ему мыслей) приводит к появлению в студенческом переводе ИВ. Для этого возможна работа со студентами, направленная на сопоставление разных функций иноязычных вкраплений в текстах разных жанров (научный, научно-популярный, публицистический, художественный).

Вслед за З. Л. Новоженовой другими значимыми факторами назовем насыщенность «контекста семантической (аллюзивной) информацией...» или же связь иноязычного «выражения с ситуативно-реальными обстоятельствами текстопорождения, которые выступают опорой для его рецепции» [3, с. 39]. Кроме того, «факт появления вкраплений зависит от комплекса внешних обстоятельств языкового и культурного плана: типа текста, в котором функционирует вкрапление, его жанрово-стилистических характеристик; характера контактов между языками; интенсивности и плотности культурных контактов между носителями языков» [там же]. Не последняя роль «в качественной наполненности состава вкраплений в дискурсе отводится факторам времени и языковой моды как сложного социально-речевого явления» [там же].

В свете всего вышесказанного оправданными (поскольку апробированы) представляются такие виды работ (самостоятельной и аудиторной), которые со временем позволяют отойти от выдвигаемого студентами аргумента о лингвистических способностях (несколько завышенных) потенциальных реципиентов переводного текста.

Трудозатратным и вместе с тем наиболее эффективным (поскольку вынуждает будущих переводчиков выступать в роли исследователей и своими собственными глазами, а не со слов преподавателя увидеть и почувствовать жизнеспособность выполненного ими перевода) является – особенно на начальном этапе обучения – анкетирование (опрос/эксперимент), проводимое студентами среди потенциальных реципиентов текста перевода. Важно при этом, чтобы преподаватель поначалу помогал студентам определить доминантные параметры анкеты: аудиторию, ее возраст, профессиональную принадлежность, постановку вопросов, на которые респонденты должны ответить, формулировку ответов, которые может выбрать опрашиваемый в анкете и пр. Логически завершающим этапом данного вида работы является обязательное обсуждение результатов опроса, выработка оптимального(-ых) решения(-ий), предлагаемых будущими переводчиками, и оценивание проделанной студентами поисковой работы.

Описанный вид работы применим на занятиях как по письменному, так и по устному переводу. Мы убеждены, что малое количество учебных часов, выделяемое даже на переводческих факультетах такому или подобному виду работ, не может служить оправданием для игнорирования его преподавателем, ведь в процессе формирования

компетенций будущего переводчика куда важнее не количество переведенных текстов, а понимание технологии работы с ними. Кроме того, очевидно, что, усвоив однажды последствия своих решений, студенты на более продвинутых этапах уже меньше нуждаются в подтверждении ошибочности своих суждений, и, соответственно, в дальнейшем преподавателю меньше приходится обращаться к такой работе (хотя полностью исключать ее из обучения переводу не стоит).

Наконец, мы усматриваем еще несколько положительных моментов такой практики: рост уровня грамотности переводчика, осознание ответственности за качество перевода, формирование умения общаться с другими участниками переводческого акта (реципиентами) и вести исследовательскую деятельность, направленную на решение профессиональных задач.

С предыдущим тесно связан такой вид работы над иноязычными вкраплениями, как постановка и варьирование переводческого задания, по возможности – в рамках одного и того же текста. Действия переводчика по отношению к ИВ будут меняться при разных формулировках задания на перевод, поступающего от заказчика.

На более продвинутых этапах обучения не менее продуктивным и интересным в методическом плане представляется такой вид работы, как анализ и комментирование чужих переводов (как правило, переводов одногруппников). Работа над переводом, выполненным другим студентом, дает проверяющему возможность выступить в роли обычного реципиента текста перевода и корректора. Таким образом, она формирует при регулярном ее проведении критический подход к результатам не только переводческой деятельности других, но и прежде всего своей собственной (ведь во многом компетенции переводчика оттачиваются в сравнении себя с коллегами). Справедливости ради необходимо отметить, что в начале обучения студентам очень нравится «находить соломинку в глазу другого, а в своем и бревна не замечать», не обосновывать свою критику. В задачу преподавателя входит добиться от студентов аргументации своей точки зрения с опорой не только на результаты опроса потенциальных читателей перевода, но и в том числе на специальную литературу.

Неотъемлемой частью работы переводчика вообще и преподавателя, сталкивающегося с ИВ в частности, является консультация со специалистами и работа со справочной литературой. Зачастую студенты не прикладывают никаких усилий либо очень незначительные (а порой просто не знают, как вести поиск) для поиска необходимой достоверной и вызывающей доверие информации, ссылаясь на прецеденты. Последними, как правило, выступают варианты

передачи (не всегда, к сожалению, удачные) ИВ в СМИ. В этом отношении в задачу преподавателя входит показ на конкретных примерах проведения грамотного и быстрого поиска приемов передачи ИВ.

Сегодня у преподавателя перевода имеется немало возможностей работы с ИВ. Кроме комплекса упражнений, направленных на выработку навыка их корректного употребления, преподаватель имеет в своем распоряжении переведенные профессионалами тексты, избыточные примерами употребления иноязычных вкраплений: туристические брошюры, информационные письма, инструкции к бытовой технике и продуктам питания, публицистические и научные статьи и пр.

Для формирования переводческих навыков на занятиях важно добиваться от студентов обязательного предоставления источника, которым он пользовался в ходе подготовки к очередному переводу и его выполнения. При этом такая работа будет эффективной, если учебная аудитория оборудована проектором и экраном, компьютерами для преподавателя и студентов, имеющими выход в Интернет. Это обстоятельство позволяет преподавателю и студентам совместно обсуждать приемлемость того ИВ, которое использовал студент в своем переводе.

Итак, работа в рамках учебного перевода с ИВ представляет собой богатый дидактический материал и позволяет формировать важные переводческие компетенции.

1. Норлусенян В. С. Иноязычные вкрапления: современное состояние проблемы // Вестн. Новгород. гос. ун-та им. Ярослава Мудрого. 2010. № 57. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnye-vkrapleniya-sovremennoe-sostoyanie-problemy> (дата обращения: 10.05.2015).

2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Р. Валент, 2006. 448 с.

3. Новоженова З. Л. Иноязычные вкрапления как дискурсивное явление: русское слово в чужом тексте // Вестн. Балт. федерал. ун-та им. И. Канта. 2012. № 8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnye-vkrapleniya-kak-diskursivnoe-yavlenie-russkoe-slovo-v-chuzhom-tekste> (дата обращения: 10.05.2015).

4. Бреусова Е. И. О восприятии текстов с иноязычными вкраплениями (результаты анкетирования) // Вестн. Ом. ун-та. 2014. № 4 (74). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ovospriyatii-tekstov-s-inoyazychnymi-vkrapleniyami-rezultaty-anketirovaniya> (дата обращения: 10.05.2015).

© Абдрахманова О. Р., 2015

АВТОРСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА-ФЭНТЕЗИ КАРЕН МАРИ МОНИНГ «ТАЙНА РУКОПИСИ»

AUTHOR INNOVATIONS IN THE TRANSLATION OF THE NOVEL-FANTASY "DARKFEVER" BY KAREN MARIE MONING

В статье рассматриваются особенности перевода англоязычных авторских новообразований жанра фэнтези. Переводческий анализ проводится на одном из романов еще не исследованного автора – современной американской писательницы Карен Мари Монинг. Составляется таблица соответствий авторских новообразований при калькировании по принципу «оригинал – перевод»; при установлении неточности предлагаются собственные варианты перевода с пояснениями. Анализируются не просто стандартные новообразования, но и окказионализмы третьей степени. Делаются выводы о лексических и семантических новообразованиях, функционирующих в тексте перевода, проводится количественный подсчет использованных способов перевода, а именно калькирования, приема функциональной замены, транслитерации, транскрипции и описательного перевода.

Ключевые слова: фэнтези, авторские новообразования (стандартные – нестандартные, лексические – семантические), способы перевода.

This article considers the translation peculiarities of English author innovations in the most popular genre of fiction – fantasy, describing the surreal world of magic and fantasy. Translation analysis is performed on one of the novels by contemporary American writer Karen Marie Morning who has not yet been studied. The lookup table is comprised of author innovation while calquing on the principle of "original – translating"; our own versions of the translation with explanations are offered in case of inaccuracies. Not only standard innovations are analyzed, but also nonce words of the third degree. There is the conclusion about lexical and semantic innovations functioning in the translation, also there is the quantitative calculation of used methods of translation, namely calquing, receiving functional replacement, transliteration, transcription and descriptive translation.

Keywords: fantasy, author innovation (standard – non-standard, lexical – semantic), methods of translation.

Одним из самых популярных жанров художественной литературы в настоящее время является фэнтези: книги Толкиена о братстве кольца, романы Стивена Кинга, роман-эпопея про приключения Гарри Поттера и множество других книг о полуреальности, Средиземье, троллях и гоблинах, добрых драконах и рыцарях, особом братстве, основанном на принципах верности и чести, тех ценностях, которых так не хватает современному миру [1].

Одной из отличительных черт жанра фэнтези является наличие альтернативного мира, для описания которого с наибольшей правдоподобностью и достоверностью писателям часто приходится придумывать новые слова, именуемые лингвистами авторскими новообразованиями. Согласно Р. Ю. Намитоковой, авторские новообразования представляют собой речевые новообразования, впервые встреченные на страницах письменного текста – художественного или научного – и не отмеченные в словарях национального языка; они живут только в тексте и потому обладают признаками необычности и новизны [2, с. 34].

Перевод таких новообразований часто вызывает значительные трудности. Так, И. А. Киселева пишет, что если при переводе романов других жанров переводчик может опереться на свои знания об окружающем мире, то новый мир фэнтези со своей культурой, историей и географией заставляет его искать адекватные способы передачи содержания произведения [3, с. 55].

Труды, посвященные авторскому словотворчеству, можно найти у Н. Г. Бабенко, А. А. Брагиной, Н. С. Валгиной, Е. А. Земской, Н. М. Шанского и др., однако работ по переводу авторских новообразований в романах-фэнтези не так много. Из всех произведений этого жанра полноценному переводческому анализу подверглись, вероятно, только роман Дж. Толкиена «Властелин колец» (в работах Н. Г. Семеновой [4]; Е. А. Лебедевой [5]; Е. А. Луговой [6]) и «Гарри Поттер» Дж. Роулинг (в работах И. И. Гришиной [7] и Т. В. Волкодав [8]). Таким образом, в связи с недостаточной разработанностью данной темы актуальность нашего исследования является очевидной.

Научная новизна статьи состоит в том, что мы проанализируем способы передачи авторских новообразований при переводе такого современного англоязычного писателя, как Карен Мари Монинг. Материалом исследования послужил ее роман-фэнтези «Тайна рукописи» («Darkfever» [9]) из серии произведений «Лихорадка» в переводе Т. Э. Ивановой [10].

На страницах романа нами было обнаружено 45 авторских новообразований, большая часть которых была передана при помощи калькирования (38 случаев из 45 рассмотренных, т. е. 85 %). Так, название одного из мифических существ *Gray Man* состоит из двух лексем: *gray* – «серый; унылый» и *man* – «человек; мужчина». Сопоставив эти лексемы при переводе и взяв в расчет контекст, получаем *Серый Человек*. Остальные случаи калькирования представим в форме таблицы:

В оригинале	В переводе	В оригинале	В переводе
Seelie prince	Принц Видимых	Sword of Light	Меч Света
High Council of sidhe-seers	Высокий Совет шивидящих	Unseelie Hallow	Священная реликвия Невидимых
Queen of the Night	Королева Ночи	Dark Book	Темная Книга
Grand Mistress	Великая Госпожа	D'Jai Orb	Шар Д'жай
Unseelie Hunters	Невидимые Охотники	Unseelie Royal Houses	Королевский двор Невидимых
Gray Man	Серый Человек	Cuff of Cruce	Браслет Крууса
Many-Mouthed Thing	Многоротая тварь	Objects of Power	Объекты Силы
MacHalo	МакНимб	Shade-repelling	противотеневой
Dark Fae	Темный Эльф	Spear of Destiny	Копье Судьбы
Fae Eater	Пожирательница эльфов	Dark Court	Темный Двор
Sword of Lugh	Копье Луга	OOP detector	ОС детектор
Spear of Longinus	Копье Лонгина	Spear of Luin	Копье Луина
Flaming Spear	Пылающее Копье	Unseelie mirror	Зеркало Невидимых
Light Court	Светлый Двор	Dark Hallow	Темная Реликвия
Seelie Court	Видимый Двор	Unseelie Court	Невидимый Двор
Unseelie King	Король Невидимых	Dark Zone	Темная Зона

В целом прием калькирования не представляет собой особой сложности для переводчика, однако стоит отметить, что иногда ошибка при переводе одной из лексем в составе словосочетания-новообразования приводит к неверному переводу всего словосочетания. Такая ошибка произошла при переводе авторских новообразований *Seelie*, *Unseelie* и словосочетаний, частью которых они являются: *Unseelie Hallow*, *Unseelie Court*, *Unseelie King*, *Seelie Prince*, *Seelie Queen*, *Unseelie Hunter*, *Seelie Court*, *Seelie Hallows*, *Unseelie mirror*, *Unseelie Royal House*. Мы не согласны с переводом *Seelie*, *Unseelie* как *Видимые* и *Невидимые*, который был использован в романе. На наш взгляд, при передаче этих новообразований переводчик неверно истолковал этимологию слова *Seelie* и его производных и, как результат, неточно их перевел:

There were hundreds, if not thousands, of Unseelie in the city. – Количество Невидимых в городе исчислялось сотнями, если не тысячами.

При передаче новообразования *Seelie* переводчик романа, вероятнее всего, отталкивался от идеи, что это простой окказионализм первой степени, образованный путем аффиксации: *Seelie* = *see* + *lie* (видоизмененный суффикс = *-ly*), и потому перевел это новообразование с помощью

калькирования как *Видимый* (*see* со значением «видеть» + суффикс *-ly* со значением признаковости).

Однако, на наш взгляд, вопрос о происхождении окказионализма лежит гораздо глубже. Действие романов серии «Лихорадка» Карен Мари Монинг разворачивается в Ирландии, в связи с чем в конце каждой книги этой серии находится обращение автора к читателю, где дается значение некоторых ирландских слов, а также советы по правильному произношению имен героев в соответствии с ирландским языком. По этой причине мы считаем, что этимологию новообразования *Seelie* следует искать именно в ирландском языке. С ирландского *Seelie* переводится как «Благие», в энциклопедии находим: «*Blaíe* – в ирландской мифологии фейри (феи), благосклонно относящиеся к людям, на протяжении веков противостоят Неблагим, считаются миротворцами, хранителями куртуазной любви, защитниками слабых и воплощениями идеалов рыцарства» [11].

Таким образом, мы считаем, что авторское новообразование *Seelie* представляет собой заимствование из ирландского языка и должно быть переведено как *Благие*. Аналогично, *Unseelie* следует перевести *Неблагие*.

Особенно сложной для переводчика является работа с окказионализмами третьей степени – полностью нестандартными новообразованиями, уяснить значение которых без контекста невозможно.

Примером такого новообразования может служить название книги в романе Карен Мари Монинг *Sinsar Dubh*. На первый взгляд, из-за типичной буквы «h» на конце слова может показаться, что это название, как и некоторые другие слова в романе, заимствовано из ирландского языка, однако никаких подтверждений этому нам найти не удалось, а значит, *Sinsar Dubh* полностью вымышленное автором новообразование, для перевода которого переводчик использовал транскрипцию *Синсар Даб*:

He's after the Sinsar Dubh – a million-year-old book of the blackest magic imaginable. – Он ищет «Синсар Даб», древнюю книгу наичернейшей магии.

В некоторых случаях для передачи авторских новообразований переводчик использовал функциональную замену. Необходимость в этом приеме возникает, когда ни одно из соответствий, предлагаемых словарем, не подходит к данному контексту. Например, при переводе окказионализма *Song of Making* переводчик заменил отглагольное существительное *making* со значением «работа», «ремесло», «создание», «становление» [12] на более подходящее по контексту слово *сотворение*. Само же словосочетание было переведено на русский язык с помощью калькирования как *Песнь Сотворения*:

At great cost to herself, the queen wove living strands of the Song of Making into the walls of the prison. – Королева заплатила очень большую цену, чтобы соткать живые нити Песни Сотворения и сделать из них стены тюрьмы.

В случае с *Alamo* также был использован прием функциональной замены, т. е. значение имени собственного было передано нарицательным *убежище*, что, с нашей точки зрения, вполне оправданно. Дело в том, что *Alamo* – это католическое миссионерское укрепление в штате Те-

хас, осажденное во время Техасской революции. Укрепление пало, только когда все защитники Аламо были убиты. Оборона крепости стала символом непреклонности Техаса [13]. Для читателей из Северной Америки, знакомых с историей Техасской революции, это слово ассоциируется с непреклонностью, однако в романе это имя собственное выступает как семантический окказионализм и имеет значение «безопасность», «пристанище», у русского реципиента название *Alamo* не вызывает никаких ассоциаций, поэтому для передачи значения этого имени собственного был использован функциональный перевод:

Alamo. Twelve hours. Plus some. – Двенадцать часов. Плюс еще несколько. Я рыскала по улицам в поисках убежища.

Иногда переводчику приходилось прибегать к описательному переводу, когда значение английского слова передается при помощи более или менее распространенного объяснения. Так, авторское новообразование *Shade-free zone* было переведено как *район, в котором нет Теней*.

Можно заметить, что подавляющее большинство новообразований, встреченных нами на страницах исследуемого произведения, являются лексическими, так как создание каждого из них в большей или меньшей степени связано со словообразовательными нормами языка. Однако нам удалось обнаружить и другие виды окказионализмов. Например, для обозначения одного из видов живых существ в романе «Тайна рукописи» автор использовал слово *Gripper*, которое представляет собой семантический окказионализм, поскольку значение исходной лексической единицы, употребленной в художественном контексте, было существенно преобразовано. Действительно, *Gripper* означает «зажимной элемент; захват; захватывающее приспособление» [14], т. е. неодушевленный объект, но в контексте произведения, как уже было упомянуто, слово *Gripper* обозначает некоторое живое существо. Таким образом, *Gripper* – семантический окказионализм, мотивированный соответствующим переносом на основе сходства выполняемых объектом функций (и механизм, и живое существо служат для того, чтобы что-то «зажать», «захватить»). Благодаря этому подобное окказиональное наименование служит для сложной и емкой личностной характеристики описанного персонажа:

Maybe he wasn't a Gripper but an even worse Unseelie that I'd not yet encountered. – Может быть, он вовсе не Захватчик, но он гораздо хуже. Из тех Невидимых, которых я даже не знаю.

Чтобы передать соответствующее новообразование на русском языке, переводчик использовал прием функциональной замены, употребив вместо словарного соответствия одушевленное существительное *Захватчик*.

Еще один окказионализм, созданный автором как модифицированное словарное наименование объекта, – *crimemy*, образованное путем замены корневой гласной от английского *criminy* (сглаженное богохульство, означающее «ради Бога». – Пер. наш, У. Б.). Для перевода этой лексической единицы переводчик использовал функциональную замену, передав исходное слово не словарным соответствием *замечательно*:

“Crimemy,” I exploded, “does everyone know everything but me?” – Замечательно, – взорвалась я, – Похоже все всё знают, кроме меня?

Таким образом, при переводе авторских новообразований в серии романов «Лихорадка» были использованы самые разнообразные приемы перевода. В большинстве случаев переводчик прибегал к калькированию (85 %), в 4 случаях был использован прием функциональной замены (9 %), по одному разу применялась транслитерация, транскрипция и описательный перевод (по 2 % соответственно).

1. Справочно-энциклопедический портал Samogo.Net. URL: <http://samogo.net/articles.php?id=4601> (дата обращения: 06.05.2015).

2. Намитокова Р. Ю. Авторские новообразования: словообразовательный аспект. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1986. 156 с.

3. Киселева И. А. Особенности перевода литературы жанра фэнтези // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. 9. 2007. Вып. 1, ч. 2. С. 55–58.

4. Семенова Н. Г. «Властелин Колец» в зеркале русских переводов // Арда-на-Куличках: [сайт]. URL: <http://www.kulichki.com/tolkien/arhiv/ugolok/semnova.shtml> (дата обращения: 06.05.2015).

5. Лебедева Е. А. Ономастикон произведения Дж. Р. Р. Толкина «Властелин Колец»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2006. 22 с.

6. Луговая Е. А. Гендерная специфика виртуального пространства произведений «Властелин Колец» Дж. Р. Р. Толкиена и «Волшебник Земноморья» У. Ле Гуин // Междисциплинарные лингвистические исследования. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007. С. 61–64.

7. Гришина И. И. Функционирование имени собственного в кроссвордной логике английской авторской волшебной сказки: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2006. 21 с.

8. Волкодав Т. В. Структурно-типологические и лексико-семантические параметры литературной сказки Дж. Роулинг и ресурсы их передачи на русский и немецкий языки: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2006. 24 с.

9. Moring K. M. Darkfever. New York: Delacorte Press, 2006. 309 p.

10. Монинг К. М. Тайна рукописи / пер. Т. Э. Ивановой. Харьков: Кн. клуб, 2008. 320 p.

11. Faeriepedia: [сайт]. URL: <http://faeriepedia.weebly.com> (дата обращения: 06.05.2015).

12. Мюллер В. К. Англо-русский словарь // Словарный запас: [сайт]. URL: http://www.slovarus.info/eng_m.php (дата обращения: 06.05.2015).

13. Академик: [сайт]. URL: http://world_history.academic.ru/94/Аламо (дата обращения: 06.05.2015).

14. Merriam-Webster: [сайт]. URL: <http://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 06.05.2015).

**ПРОПИСНЫЕ БУКВЫ
В НАЗВАНИЯХ ОРГАНОВ ВЛАСТИ:
СООТНОШЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ПРАВОТВОРЧЕСКОЙ
ПРАКТИКИ**

В статье на основе анализа действующего законодательства рассматривается вопрос о специфике употребления прописных букв в названиях органов власти.

Ключевые слова: прописные буквы, нормы и варианты, правовые акты, юридическая техника.

Анализ правовых текстов показывает вариативность употребления прописных букв в названиях органов власти (*правительство – Правительство, мэрия – Мэрия, губернатор – Губернатор*), в связи с чем возникают вопросы не только о нарушении правил русского языка разработчиками текстов правовых актов, но и о вариантах норм, получивших закрепление и распространение в правовых текстах.

Рассмотрение данных вопросов значимо, с одной стороны, для развития представлений о формировании лингвистической нормы и ее вариантов, с другой стороны, при обучении русскому языку и культуре речи и формировании лингвистической компетенции (в том числе при преподавании языковедческих и речеведческих курсов на факультетах юридического профиля, в рамках которых особое внимание уделяется работе с правовыми текстами).

Как будет показано ниже, немаловажно это и для проведения дискуссии о несовершенстве орфографической системы современного русского языка, целесообразности, рациональности и своевременности реформирования правил русского правописания с учетом фактической речевой практики.

Злободневность этого вопроса обусловлена и теми высокими требованиями, которые предъявляются к подготовке правовых текстов. Более того, такие требования закреплены на законодательном уровне. В соответствии с Федеральным законом «О государственном языке Российской Федерации» при использовании русского языка как государственного не допускается использование слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка [1]. При этом под нормами современного русского литературного языка понимается совокупность языковых средств и правил их употребления в сферах использования русского языка как государственного [2].

Отметим, что в качестве правил русского правописания единственными рекомендованными в деятельности органов власти (как в нормотворчестве, так и в делопроизводстве) являются Правила русской орфографии и пунктуации, утвержденные в 1956 г. [3]. Однако, поскольку Правила

**CAPITAL LETTERS IN THE NAMES
OF PUBLIC AUTHORITIES:
THE CORRELATION
OF LINGUISTIC THEORY
AND PRACTICE OF LAW-MAKING**

The article addresses the question of the specificity of the capital letters in the names of public authorities are studied on base of analyzing of current legislation.

Keywords: capital letters, norms and variants, legal acts, legal technique.

были приняты в середине прошлого века и устанавливают написание органов власти, существовавших в Советском Союзе, положения Правил не могут быть непосредственно применены к написанию названий российских органов власти.

Так, в § 105, 106 Правил содержатся положения о том, что в названиях высших партийных, правительственных, профсоюзных учреждений и организаций Советского Союза пишутся с прописной буквы все слова, входящие в состав названия, кроме служебных слов и слова *партия* (*Коммунистическая партия Советского Союза, Всесоюзный Ленинский Коммунистический Союз Молодежи, Верховный Совет СССР*). С прописной буквы пишутся все слова, кроме служебных, входящие в названия международных организаций (*Организация Объединенных Наций*). В названиях министерств и их главных управлений, других центральных советских учреждений пишется с прописной буквы первое слово (*Министерство иностранных дел*). Если в состав входят имена собственные или названия других учреждений, то эти имена собственные и названия пишутся так же, как при самостоятельном употреблении (*Главное издательское управление Министерства культуры СССР*). В полных официальных названиях советских учреждений местного значения с прописной буквы пишется первое слово и входящие в состав названия имена собственные (*Ярославский областной исполнительный комитет Советов депутатов трудящихся*).

В связи с содержанием § 105, 106 Правил мы вправе предположить, что написание официальных названий российских органов власти сегодня может быть определено не столько с учетом Правил, сколько с учетом лингвистической аналогии с положениями данных Правил и сложившейся правотворческой практики. Более того, возникает ситуация, при которой первоисточником для выбора написания становятся не правила русского языка, а, например, текст официального документа. Приведем ряд примеров, подтверждающих данное предположение.

После принятия Закона Российской Советской Федеративной Социалистической Республики об изменении наиме-

нования государства вместо наименования Советская Федеративная Социалистическая Республика в официальных актах и других документах, в текстовом оформлении государственных символов, в названиях государственных органов, их печатях, штампах и бланках закреплено употребление наименования *Российская Федерация* [4]. С 1993 г. это наименование, как и равнозначное ему *Россия*, закреплены в Конституции Российской Федерации и используются в официальных названиях (*Президент Российской Федерации, Федеральное Собрание Российской Федерации*).

С 1993 г. законодательные тексты становятся источником информации о написании официальных названий (наименований) российских органов власти (в том числе их структурных подразделений).

Так, в соответствии с Федеральным законом «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» названия региональных парламентов и высших исполнительных органов устанавливаются конституцией (уставом) или законом с учетом исторических, национальных и иных традиций [5].

Заданное условие предопределило разнообразие утвержденных названий региональных парламентов (18 типов) и послужило основой для формирования традиции их написания с прописной или строчной букв в официальных текстах. Примеры: *Законодательное Собрание* (Законодательное Собрание Омской области), *Государственное Собрание* (Государственное Собрание Республики Марий Эл), *Народное Собрание* (Народное Собрание Республики Дагестан), *областное Собрание депутатов* (Псковское областное Собрание депутатов), *Собрание депутатов* (Собрание депутатов Ненецкого автономного округа), *Дума* (Дума Ставропольского Края), *областная Дума* (Брянская областная Дума), *Губернская Дума* (Самарская Губернская Дума), *городская Дума* (Московская городская Дума), *Законодательная Дума* (Законодательная Дума Томской области), *Государственный Совет* (Государственный Совет Республики Коми); *Совет народных депутатов* (Совет народных депутатов Кемеровской области); *областной Совет депутатов* (Липецкий областной Совет депутатов); *областной Совет народных депутатов* (Орловский областной Совет народных депутатов); *Верховный Совет* (Верховный Совет Республики Хакасия), *Парламент* (Парламент Кабардино-Балкарской Республики), *Хурал* (Народный Хурал Республики Бурятия), *Эл Курултай* (Государственное Собрание – Эл Курултай (Парламент) Республики Алтай).

Более упорядочены типы названий исполнительных органов власти (5 типов). Однако и здесь отмечается вариативность написания с прописной или строчной буквы: *Правительство* (Правительство Московской области), *правительство* (правительство Еврейской автономной области), *Администрация* (Администрация Приморского края), *администрация* (администрация Краснодарского края), *Кабинет Министров* (Кабинет Министров Чувашской Республики).

Отсутствует единообразие и в написании структурных подразделений законодательных и исполнительных органов власти. В частности, как прописная, так и строчная

буквы используются в названии аппарата органа власти (*аппарат Губернатора и Правительства Ленинградской области, Аппарат Мэра и Правительства Москвы, Аппарат Губернатора и Правительства Омской области, аппарат Законодательного Собрания Омской области*).

В соответствии с Федеральным законом «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» наименования представительного органа муниципального образования и местной администрации устанавливаются законом субъекта РФ с учетом исторических и иных местных традиций [6].

На основе анализа областных законов о наименованиях органов местного самоуправления могут быть выделены 15 типов названий представительных органов: *Совет, Совет (Круг), Совет депутатов, Совет народных депутатов, поселковый Совет, сельский Совет, Дума, Городская Дума, городская Дума, дума, Земское Собрание, Муниципальное Собрание, Представительное Собрание, Земское собрание, собрание представителей*.

На территории одного региона можно отметить как однотипные, так и разнотипные названия органов власти.

Однотипные названия представительных органов используются в Московской, Новосибирской, Смоленской областях, Красноярском крае, Республике Хакасия, Республике Мордовия (*Совет депутатов*), Ленинградской области (*совет депутатов*), Омской области, Ненецком автономном округе (*Совет*), Кемеровской области (*Совет народных депутатов*), Псковской области (*Собрание депутатов*), Иркутской области (*Дума*).

Приведем примеры использования разнотипных названий. В Рязанской области в состав наименования представительного органа муниципального района, городского округа, городского округа с внутригородским делением входит слово *Дума*, в состав наименования представительного органа поселения и внутригородского района – словосочетание *Совет депутатов*. В Вологодской области для представительного органа городского округа установлено наименование *Городская Дума*, для муниципального района – *Земское Собрание, Муниципальное Собрание, Представительное Собрание, Дума*, для городского сельского поселения – *Совет*.

С учетом анализа региональных законов можно сделать предположение о закреплении четырех типов названий местной администрации – *администрация* (со строчной), *Администрация* (с прописной), *Администрация (Правление), мэрия*. При этом наиболее распространены первые два варианта (Московская, Ленинградская, Свердловская, Амурская, Томская, Омская и другие области).

Следует также отметить, что наряду с официальными названиями российских органов власти, используемыми в официальной переписке и документах, в неофициальных текстах употребляются сокращенные и трансформированные наименования. Примеры: *Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации* (официально) – *Государственная Дума* (официально) – *Госдума* (неофициально); *Комитет Государственной Думы по аграрным вопросам* (официально) – *комитет по аграрным вопросам, аграрный комитет* (неофициально); *Правительство Российской Федерации* (официально) – *Правительство России* (официально) – *российское*

правительство (неофиц.); *Законодательное Собрание Омской области* (офиц.) – *Заксобрание, областной парламент, региональный парламент* (неофиц.); *Омский городской Совет* (офиц.) – *омский горсовет, горсовет* (неофиц.); *Администрация города Омска* (офиц.) – *омская администрация, администрация* (неофиц.); *Министерство финансов Амурской области* (офиц.) – *минфин* (неофиц.); *Совет народных депутатов Беловского муниципального района* (офиц.) – *совет района* (неофиц.).

Изложенную информацию можно обобщить и представить в виде схемы:



Как показано на схеме, при написании названий российских органов власти выбор между прописной и строчной буквами осуществляется на основе лингвистической аналогии с правилами русского языка (согласно которым названия высших органов власти пишутся с прописной буквы, названия иных органов власти – со строчной) и в соответствии с закреплением названия в официальном документе. При этом в правовых текстах закрепление и распространение получили различные типы названий органов государственной власти. Однако преобладающей тенденцией является написание названий как высших, так и других органов власти с прописной буквы. При воспроизведении названия в официальном тексте соблюдается принцип единообразия употребления понятий, а в неофициальных источниках допускаются различные варианты названий.

Резюмируем изложенное. В ситуации отсутствия в Правилах орфографии и пунктуации 1956 г. положений, непосредственно устанавливающих нормы написания названий российских органов власти, как в правотворчестве, так и в делопроизводстве предпочтение отдается не лингвистической теории и аналогии, а юридико-техническим правилам оформления правовых текстов, сформированным в результате сложившейся практики употребления названий органов государственной власти.

1. О государственном языке Российской Федерации : Федеральный закон от 1 июня 2005 г. № 53-ФЗ (ред. от 05.05.2014) // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения: 12.03.2015).

2. О порядке утверждения норм современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации, правил русской орфографии и пунктуации : постановление Правительства РФ от 23 ноября 2006 г. № 714 // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения: 13.03.2015).

3. Правила русской орфографии и пунктуации // Грамота.ру : [сайт]. URL: <http://gramota.ru/spravka/rules/> (дата обращения: 12.03.2015).

4. Об изменении наименования государства Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика : Закон РСФСР от 25 декабря 1991 г. № 2094-1 // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения: 12.03.2015).

5. Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации : Федеральный закон от 6 октября 1999 г. № 184-ФЗ (ред. от 3 февраля 2015 г.) // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения: 13.03.2015).

6. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации : Федеральный закон от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ (ред. от 14 октября 2014 г.) // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения: 13.03.2015).

© Батюшкина М. В., 2015

ПОЭТИКА НОВЕЛЛЫ В. БРЮСОВА «СЕСТРЫ. (ИЗ СУДЕБНЫХ ЗАГАДОК)»

В статье исследуются особенности поэтики новеллы В. Я. Брюсова «Сестры». Показано, что в основе композиции этой новеллы лежит монтаж главков, подобных кинематографическим мизансценам, и кадров внутри каждой из них. Многослойная организация повествования служит воссозданию потока сознания главного героя, находящегося в состоянии полусна, полубреда. Сюрреалистические видения героя включают образы трех сестер, передавая сложные любовные отношения между всеми ними. Важную роль при этом играет интертекст, символика имен и мотивов, мифопоэтика. Все это позволяет рассматривать «Сестер» в рамках не только символистских стилизаций, но и неомифологии.

Ключевые слова: новелла, неомифология, интертекст, интермедияльная поэтика, стилизация, мотив.

Малая проза В. Я. Брюсова, вошедшая в его книги «Земная ось» (1907) и «Дни и ночи» (1913), чаще всего получала невысокую оценку. Показательно мнение К. В. Мочульского о первой книге: «Из всех причудливых и неправдоподобных историй... выделяется уголовное происшествие «Сестры. (Из судебных загадок)». Оно навсегда останется памятником пресловутого “style modern”» [1, с. 420] (здесь и далее курсив мой. – Л. Д.). В «Сестрах», действительно, сконцентрированы важные составляющие поэтики Брюсова-новеллиста, поэтому их анализ с позиций современной науки о литературе Серебряного века позволяет по-иному истолковать и оценить малую прозу писателя-символиста. Одним из первых такую попытку предпринял С. П. Ильёв, обративший внимание на чеховский интертекст, символику имен сестер и важность мифопоэтики в новелле (правда, называя ее *рассказом*) – мифа о Психее и Амуре (Эроте) [2, с. 22]. С. А. Гуллакян, исследуя особенности предметного мира малой прозы Брюсова, обнаружила в «Сестрах» пушкинский интертекст (стихотворения «Зима. Что делать нам в деревне?») [3, с. 57]. О. И. Осипова, определив жанр «Сестер» как новеллу, охарактеризовала «смену повествовательных регистров: в речь повествователя вкрапляется другое сознание, но не столько в качестве объекта, сколько в качестве соавтора описания действительности» [4, с. 186]. Представляется, что дальнейшее изучение названных элементов поэтики «Сестер», а также роли в ней мотивов и интермедияльных аспектов позволит точнее определить ее жанровую природу и уточнить авторскую концепцию.

В основе фабулы «Сестер» лежит история о сложных взаимоотношениях и таинственном убийстве (или самоубийстве) трех сестер и мужа одной из них. На это указывает и подзаголовок, который, как и в большинстве брюсовских новелл, выполняет кодирующую функцию и интригует читателя. Композиционно новелла состоит из пяти главков,

POETICS OF THE V. BRYUSOV'S SHORT STORY “SISTERS. (FROM JUDICIAL RIDDLES)”

The article examines the poetics features of V. Bryusov's short story “Sisters”. It is shown that in the short story basis composition is mounting domes, similar cinematic mise en scene, and “frames” within each of them. Multi-layer organization of the narrative is the reconstruction of the protagonist's stream of consciousness, in a state of half-sleep, half delirious. Hero's Surreal vision include images of the three sisters, conveying complicated love relationship between all of them. An important role is played by the intertext, the names and motifs symbolics, mythopoetics. All this allows us to consider “Sisters” not only in the symbolic stylizations, but neomifology.

Keywords: a short story, neomifology, intertext, an intermedial poetics, stylization, motif.

напоминающих мизансцены кинофильма, внутри которых абзацы соответствуют смене кадров (что подчеркивается и графически), соединенных способом монтажа. Такая художественная структура текста характерна уже для начала новеллы, выполняющего кодирующую функцию зачина, который определяет особенности организации повествования всего произведения:

«Звон колокольчиков замирал вдали, таял, жалуясь, и скоро стало трудно различить – улавливает ли его слух или он звучит только в воспоминаниях.

Сестры медленно и молча вернулись в залу. Ни одна не смотрела на другую. Не знали, как заговорить.

На столе еще стояли остатки недавнего грустного ужина, едва начатая бутылка вина, погасший самовар.

Лидия решила произнести слова:

– Кэт, не хочешь ли чаю? Ты, кажется, не пила.

Мара нервно повела плечами. Кэт покачала головой.

Все трое сели, и молчали, и думали об одном...» [5, с. 29].

Комментируя этот фрагмент текста и его продолжение, отметим, что звучание колокольчика сопровождает кадр, передающий, как три сестры, входя в зал, напряженно молчат; за ним следует кадр, крупным планом фиксирующий «остатки недавнего грустного ужина»; затем кадр передает неудавшуюся попытку Лидии снять напряжение и заговорить с сестрами; наконец, в кадре оказываются воображаемые сестрами образы железной дороги, далекого Парижа и главного виновника их теперешнего состояния – только что уехавшего (как им кажется, навсегда) мужа Лидии – Николая, у которого (как окажется) были мучительные любовные отношения со всеми сестрами. Так, Брюсов, *словесно* воссоздает смену *кинокадров*, в которых доминируют *то аудиальные, то зрительные* впечатления. Подобным образом выстраивается вся глава, уподобляясь *мизансцене из фильма*, воссоздающей расположение актеров на

игровом пространстве в определенных сочетаниях друг с другом и с окружающей вещественной средой.

Важно отметить, что в первом же предложении подчеркивается *не вполне ясная природа звука – действительного или воображаемого*. Далее, неоднократно повторяясь в тексте, мотив *кажмости* и его вариации (*видения, бреда, галлюцинации, кошмара*) выполняют структурообразующую и концептуальную функции. Поскольку в центре повествования оказывается внутреннее состояние персонажей, этот мотив прежде всего призван характеризовать именно его, играя важную роль в развитии внутреннего сюжета новеллы. Повествование в новелле, действительно, многослойно: повествователь ведет его в третьем лице, но в аспекте героя, находящегося в полубредовом состоянии, передавая его размышления (в том числе и вслух) и видения, в свою очередь включающие мысли, произнесенные слова и эмоции каждой из сестер (или их призрачных «двойников»). Таким образом, к наблюдениям О. И. Осиповой можно добавить, что в основе новеллы Брюсова лежит *сюжет потока сознания* главного героя, обнаруживающий *визуальный и аудиальный* аспекты, через призму которого в духе *сюрреализма* передается все происходившее в усадьбе.

Так, во второй главке, описывая состояние Николая, повествователь делает замечание, ставящее под сомнение подлинность происходящего: «Николай сидел за своим письменным столом. Все было так знакомо вокруг... У него *кружилась и болела голова*, быть может от утомления, быть может от простуды. *Мысли* вырисовывались образами и картинками с той же отчетливостью, как *во сне или в бреду*. И, как в *начальные мгновения сна*, он чувствовал в себе *способность управлять сменой своих видений, вызывать лица, как волхв заклинанием*» [5, с. 32]. Это заставляет вспомнить входящие в книгу «Земная ось» новеллы «Теперь, когда я проснулся» и «В башне», благодаря чему начинает функционировать автоинтертекст, а также интертекст «таинственной» новеллы Э. По «Береника». В результате нейтральный тон повествования приобретает негативные акценты, поскольку во всех этих претекстах пограничные состояния сознания (между сном и явью) уже обнаружили небезопасность для человека. В финале третьей главки, вроде бы воссоздающей приход Кэт и ее самоубийство, героя *оставило то оцепенение, какое овладевает во сне*, когда надо бежать. Он кинулся к Кэт, чтобы поднять ее, прижаться губами к ее ране, сказать ей, что любит только ее, – и очнулся.

Он был один в своем кабинете, в кресле» [5, с. 39].

Смена этих «кадров» запечатлевает резкий переход героя от бреда к действительности, обозначенный тире («Он кинулся к Кэт... – и очнулся»), т. е. соединение «кадров» осуществляется по принципу монтажа (без связующего звена), что создает возможность разного толкования произошедшего. Ведь утраченное звено могло таить момент переноса тела Кэт кем-то из сестер. Недаром герой задается вопросами: заходила ли Кэт или все было только бредом. Подобным образом выглядят и следующие главки, воссоздающие появление (на самом деле или в воображении героя) двух других сестер. При этом «кадр» из четвертой главки, запечатлевший диалог с Лидией, во время которого она признается в убийстве сына, вдвойне много-

слоен и многозначен, так как неясно, говорит ли героиня правду или это ее безумный вымысел:

«Мысли Николая путались. *Он знал, он чувствовал, что она говорит неправду. Но у сознания не доставало сил обличить, где неправда*. Он не находил слов и тупо повторял:

– Это – ложь. Это – ложь» [5, с. 42].

В финале пятой главки между сценой «экстаза страсти и экстаза истомы», переживаемых Николаем и Марой (якобы убиравшей сестер), и сообщением об обнаружении четырех трупов нет даже тире, обозначающего пропуск важного звена сюжета. Поэтому все произошедшее в усадьбе осталось не только «судебной загадкой», но и загадкой для читателя, вынужденного по законам жанра вернуться к началу новеллы и попытаться понять произошедшее. Как и другие новеллы Брюсова, «Сестры» оставляют возможность для разных интерпретаций. При этом следует учитывать не только специфику организации повествования и сюжета, но и других аспектов ее поэтики.

Уже название и первая главка новеллы «Сестры» (запечатлевшая возвращение с железнодорожной станции так и не решившегося уехать Николая) обнаруживают *интертекст* «Трех сестер» Чехова. С. П. Ильев, проводя параллели между брюсовскими и чеховскими героинями, полагал, что Лидия, Кэт и Мара – «как родственные души героя – они ему «сестры»» [2, с. 22]. Отчасти ученый коснулся и происхождения *имен* сестер, считая, что в контексте символики книги «Лидия... – это Восток, Кэт – Запад», т. е. *противоположные полюса земной оси*. Имя же Мара (Мария, Маргарита) рассматривалась им с точки зрения буддистской и славянской мифологий [2, с. 22]. Принимая такую интерпретацию, расширим ее.

Прежде всего отметим специфику брюсовской трансформации чеховского претекста – существенное переосмысление всех его героев и их взаимоотношений. В новелле отсутствует персонаж, подобный Наташе, а свойства ее типа (эгоизм и стремление любой ценой удовлетворить запросы своей плоти) перераспределены между тремя сестрами, одна из которых является женой Николая. Ревнуня к нему, сестры готовы броситься «друг на друга, как три волчихи, чтобы грызться и царапать когтями» [5, с. 30]. Брюсовские героини, как и чеховские, тоскуют по другой жизни, но ее символом становится не Москва, а Париж в его «пестроте и мелькании бульваров» [5, с. 29], мечты же о любви оборачиваются жадной страсти. Николай безволен, подобно чеховскому Андрею, но в отличие от него одержим стремлением пережить все возможные типы земной любви и поэтому по-своему влюблен в каждую из сестер. Все это меняет характер внутренних и внешних коллизий, в конце концов разрешаясь «загадочной» кровавой развязкой.

Для ее «разгадывания» необходимо еще раз вернуться к символике имен трех сестер. Так, имя Лидия происходит от названия одноименной области в Малой Азии и поэтому, действительно, может символизировать Восток. Но, кроме того, оно обнаруживает корень, означающий «женщину», и родственно имени Лада, которым именовалась богиня Вселенной, мировой гармонии, красоты и любви, великая мать всего сущего. Следует учитывать и то, что имена, произведенные от названия различных мест, часто

давались рабам, вывезенным оттуда. Поэтому имя Лидия можно трактовать и как «рабыня» [6, с. 140].

Таким образом, имя жены героя обнаруживает многозначность и намечает возможные векторы развертывания заложенных значений, среди которых – гармония, любовь, красота, женщина, мать, рабыня. Некоторые из них актуализируются при возникновении ликов Лидии в воображении и видениях героя. Сначала он представляет «образ Лидии, какой она была в первые дни после их свадьбы, смущенной девочкой, стыдливой женщиной, обезумевшей в несказанном для нее», а затем «он заставил явиться другое лицо Лидии, в миг предельного отчаянья, когда она, уязвленная ревностью, выбежала раздетая на снежный двор и бросалась ничком на крыльцо, наземь, и кровь текла из ее разбитой головы» [5, с. 33]. В четвертой главке образ Лидии уподобляется святой на иконах: «В мире мучительных галлюцинаций как радостно видеть простое и кроткое лицо! Не легкое ли сияние вокруг этого лица, как у святых на рафаэлевых иконах?» [5, с. 39]. Герой просит Лидию: «Будь моим Провидением, Милостью, Благодатью. Будь мне матерью. Будь мне старшей сестрой» [5, с. 40]. Но Лидия упрекает его в том, что он сделал ее рабыней: «Я, покоряясь, стала как автомат», из которого ушла душа: «Все, что было во мне моего, личного, ты вырвал. Ты опустошил мою душу» [5, с. 40].

Подобна структура образа Мары, имя которой имеет несколько версий истолкования [7, с. 109–110]. По первой версии, имя Мара осталось в русском языке от древних славян (праслав. *мага* – «призрак», др.-рус. *мара*, рус. *мара*, *моірок*, *змора*, укр. *мара*, белор. *мараі*, словацк. *тага*, болг. *мараіва* – «кошмар», болг. *марок* – «призрак, привидение»). Мару ассоциировали с «призраком, привидением», в том числе и в значении «наваждение», «грезы». У древних славян Мара (Мара-Морена, Морана, Маржана) была также воплощением духа смерти и самой смерти. Божество с именем Мара, вселяющее ужас, известно не только у славян, но и в буддизме, где у нее есть дочери, воплощающие сексуальные страсти, и у народов Западной Европы. В скандинавской мифологии – это злой дух, садящийся по ночам на грудь и вызывающий дурные сны, сопровождающиеся удушьем под весом демона, отчего сами дурные сны также стали носить имя кошмара. Сестра с таким именем и была для героя воплощением ужаса, муки *сладострастия*, которое «растет», «доходит до предела» и переходит «в ярость и злобу» [5, с. 34]. При этом Брюсов переосмысливает библейский мотив стыда «своей наготы» и грехопадения Адама и Евы: *любовь-страсть, перерастающая в ненависть*, в конце концов убивает их обоих. «Поединок роковой» (вызывающий ассоциации с тютчевской лирикой) доводит любовников до убийства или самоубийства. Но еще до этого Мара, вообразив себя Судьбой, готова была убить или убила сестер: «Я согласилась быть Судьбой. Судьба должна быть прекрасна. Только та любовь истинно прекрасна, которую венчает смерть» [5, с. 43].

Имя третьей сестры – Кэт, сокращенная и несколько фамильярная форма которого образована от имени Katherine, имеющем в своем корне значение *чистоты, незапятнанности* [6, с. 139]. Такое значение близко образу

брюсовской героини – она предстает пред Николаем как «*девственная, нетронутая*» [5, с. 34]. Оправдывая веру героя в то, что «только она с *темным вдохновением* понимает все *тайные жажды* его существа» [5, с. 34], Кэт, любя и ненавидя Николая, объясняет истинную суть его природы и любви: «У меня была мечта увидеть всю полноту любви. У меня была безумная мечта увидеть торжество любви надо всем, – над *страстью*, над *жалостью*, над *условностями*. Но ты не посмел отдаться своей любви ко мне, потому что тебе было страшно огорчить свою жену: она, пожалуй, умерла бы с горя! Ты не посмел отдаться своей любви ко мне, потому что тебе жалко было расстаться с поцелуями моей другой сестры!» [5, с. 36]. Но всеобъемлющую формулу отношений между сестрами и героем дает Мара: «Наш поединок – *вечный поединок мужчины и женщины*» [5, с. 43]. Именно этот конфликт вместе с гносеологической коллизией *реальность – кажимость*, становится центральным в новелле. Природа же любви, «вечноженственного» и «вечномужского» начал, а также возможность их познания оказываются основными проблемами «Сестер».

Чтобы вывести постановку названных проблем на общечеловеческий уровень, Брюсов, как и в других новеллах, прибегнул к интертексту и мифопоэтике, в том числе и в форме мотивов. Кроме уже отмеченных, следует сказать о мотиве метели, восходящему, как представляется, не столько к лирике А. Пушкина, сколько к роману Л. Толстого «Анна Каренина» и циклу А. Блока «Снежная маска», где символически представлена *стихия любви-страсти*. Мотив метели начинает функционировать в первой главке («За окнами начинал крутиться снег» [5, с. 30]), а затем, варьируясь, проходит через всю новеллу, обозначая и нарастающий разгул «диких страстей» в героях: «На дворе начиналась вьюга» [5, с. 30]; «Ветер кружил бессильные белые стаи. Ветер вскрикивал за воротами и над забором» [5, с. 32]; «Вьюга стонала за окном свой чудовищный вальс. Ничего там не было видно, кроме месива из белых точек» [5, с. 35]. Развязке кровавого конфликта соответствует его угасание и приход утра (света) на смену ночи (тьмы): «За окнами тускло светало сквозь бушующую метель. Бледные пятна света ложились на стены, на мебель, на ковер. Мир медленно изменялся» [5, с. 45].

Не менее интересной в аспекте интертекстуальных отношений представляется связь брюсовской новеллы с песнями М. Метерлинка «Три сестры слепые...»; «Трех девушек ночью убили они...»; «Милый с ней прощался...», «Пришли и сказали...», входившими в сборник «Теплицы». В 1900 г. эти песни были переведены Брюсовым, который, судя по всему, переосмыслил историю, рассказанную М. Метерлинком, когда писал своих «Сестер». Произведения сближают тип хронотопа, персонажей, образов и мотивов. У Метерлинка «три сестры слепые», находящиеся в башне и прядущие, как подразумевается, «нити судьбы», ожидают прихода «царя желанного». Поскольку же «надежды нет», возникает предощущение чего-то неминуемого и губительного для его жизни [8]. Эти переключки дают возможность расширить интертекстуальное поле образов трех сестер и их мифологической составляющей.

В греческой мифологии существовало представление о судьбе, которая управлялась тремя сестрами, богинями

судьбы, или, иначе, мойрами [7, с. 169]. Греки называли их Клото («сдающая жребий»), Лахезис («прядущая») и Атропос («неотвратимая»), все они – дочери богини Ананке. По представлениям древних греков, три сестры прядут нить жизни и обрезают ее, завершая тем самым пребывание человека на земле. В отличие от этого мифа, где нить жизни обрезают старшая из сестер – Атропос, в новелле Брюсова это, видимо, совершает средняя сестра – Мара. Отличительной чертой брусковского сюжета является и смерть (или самоубийство) не только героя, которому «обрезают нить жизни», но и самих сестер. Это позволяет рассматривать новеллу в контексте интерпретации Брюсовым *страсти как судьбы* и как «*поединка рокового*» в судьбе героев.

В поэтике новеллы «Сестры» важную роль играет и символика цифр. Так, символическими являются значения цифр «три» и «четыре»: «Сестры медленно и молча вернулись в залу... все *трое* молчали и думали об одном [5, с. 29–30]; «сестры, у двери, глядят друг другу в лицо. Все *трое* бледны» [5, с. 32]; «ты нашей любви отдавал *треть* души, ровно *треть*, взвесив на весах» [5, с. 36]; «дверь в *третий* раз пошевельнулась» [5, с. 43]. В последней главке: «*Четыре* трупа не могли поведать о тайнах страшной ночи» и «...мелким шрифтом, на *четвертой* странице» [5, с. 46]. Представляется, что, варьируя мотивы «тройки» и «четверки», Брюсов обыгрывал традиционный взгляд на *любвонный треугольник*, усложняя его и заменяя на *любвонный четырехугольник*. Настойчивый повтор цифры «три», возможно, указывает и на библейские образы трех сестер-мучениц (Веры, Надежды, Любви), и на образ триединой богини судьбы. «Три» – это результат соединения противоположностей, полная ассимиляция всего и взаимодействие со всем. Число «четыре» тоже очень выразительно представлено в различных культурах. Например, «четверка» («4») в Японии и Китае похожа на иероглиф «смерть» [7, с. 629–631]. Судя по всему, Брюсову было близко такое истолкование: в его новелле символика «четверки» тоже предвещала неизбежность гибели героев в финале.

Важную функцию в «Сестрах», как и в большинстве новелл книги «Земная ось», выполняла стилизация. Подзаголовок («Из судебных загадок») и охарактеризованные особенности поэтики (тип героя, воссоздание измененного состояния его сознания, во время которого он невольно становится соучастником кровавого преступления и т. п.) свидетельствуют о том, что это произведение стилизовано под «детективную», «таинственную» новеллу в духе Э. По. Детективному жанру соответствует замкнутый хронотоп новеллы – герои «заперты» ночью в имении, за окнами которого бушует метель. Но в силу символичности и многозначности всех составляющих поэтики брусковской новеллы, такая замкнутость хронотопа служит не обнаружению убийцы и конкретизации картины преступления, а, напротив, утверждению невозможности однозначного разгадывания тайны преступления. В то же время замкнутый хронотоп позволяет сосредоточиться на осмыслении внутренних коллизий главного героя и всех трех сестер. Персонажи новеллы внешне не свободны, но страсть, сти-

рая все границы между ними, обнажает их внутреннюю человеческую сущность.

Таким образом, ключевыми в новелле «Сестры» являются проблемы любви, страсти, смерти и связанные с ними гносеологические вопросы познания глубинных тайн человеческого духа и природы. Любовь-страсть к каждой из трех сестер усиливалась в герое его полигамное, животное чувство и в то же время была стремлением к обретению всеобъемлющей любви. Подобно блоковской Прекрасной Даме, падшей звезде-комете, Незнакомке, сестры оживляли в герое лучшие надежды и чувства и, одновременно, доводили его до безумия. Кроме того, видимо, следует учитывать, что в каждой из трех героинь отразился образ Нины Петровской, сыгравшей незаурядную роль в судьбе самого Брюсова. Значительную роль в новелле играет система взаимосвязанных мотивов, таких как автоинтертекстуальные (любви и страсти, жизни и смерти, тайны, двойничества, призрачности, сна и др.), «чужие» (чеховских – сестер, ожидания всеобъемлющего счастья и гармонии; тютчевских – ночи, любви как поединка рокового; толстовских и блоковских – метели как стихии любви-страсти; Э. По – неразличения яви и сна), мифологические (грехопадения, убийства «брата своего», Эроса и Танатоса, триединой богини судьбы), числовая символика цифр («три» и «четыре»). Все это дает возможность рассматривать новеллу в рамках символистской неомифологии и брусковской художественной гносеологии – его поиска ключей к тайнам человека и мира.

1. Мочульский К. В. Александр Блок. Андрей Белый. Валерий Брюсов / сост., авт. предисл. и коммент. В. Крейд. М. : Республика, 1997. 479 с.

2. Ильев С. П. Мифопоэтическая основа книги рассказов «Земная ось» Валерия Брюсова // Серебряный век: диалог культур : сб. науч. ст. по материалам науч. конф., посвящ. памяти проф. С. П. Ильева. Одесса : Астропринт, 2007. С. 15–34.

3. Гуллакян С. А. Предметный мир в сборниках В. Я. Брюсова «Земная ось» и «Ночи и дни» // Брюсовские чтения 1996 года : сб. ст. / под ред. С. Т. Золян [и др.]. Ереван : Лингва, 2001. С. 53–61.

4. Осипова О. И. Жанровые модификации в прозе Серебряного века: Ф. Сологуб, В. Брюсов, М. Кузмин : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2014. 438 с.

5. Брюсов В. Я. Земная ось (Рассказы и драматические сцены). М. : Скорпион, 1907. 166 с.

6. Петровский Н. А. Словарь русских личных имен (ок. 2600 имен). М. : Сов. энцикл., 1966. 384 с.

7. Мифы народов мира : энцикл. : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. М. : Сов. энцикл., 1992. Т. 2. 719 с.

8. Метерлинк М. Синяя птица : пьесы, стихотворения, рассказы / пер. В. Я. Брюсова. М. : Эксмо, 2007. 608 с.

© Дубинина Л. А., 2015

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НЕКОТОРЫХ СВАДЕБНЫХ ОБРЯДОВ (НА МАТЕРИАЛЕ УКРАИНСКИХ ВОСТОЧНОСЛОБОЖАНСКИХ ГОВОРОВ)

PHRASEOLOGICAL REPRESENTATION OF SOME WEDDING RITES (BASED ON THE UKRAINIAN DIALECTS OF VOSTOCHNAYA SLOBOZHANSCHINA)

В статье на материале украинских восточнослобожанских говоров рассматриваются особенности фразеологической репрезентации некоторых свадебных обрядов.

Ключевые слова: фразеологизм, обряд, говоры, обрядодействие, верование, жених, невеста.

The article deals with features of phraseological representation of some wedding rites based on the material of Ukrainian dialects of Vostochnaya Slobozhansschina.

Keywords: phraseologism, rite, dialects, ritual actions, belief, bridegroom, bride.

Устойчивые выражения, возникшие как результат фразеологической вербализации свадебных обрядовых действий, являются важным компонентом создания ареальной картины мира. Этнофразеологизмы содержат унаследованные населением региона каноны свадебных церемоний, ставших результатом жизненного опыта многих поколений. Национально-культурная информация связана с архаическими мифологическими представлениями, обычаями, ритуалами. Те обрядодействия, которые сейчас исполнители чаще всего воспринимают только как традиционные и не всегда мотивированные, для предков были важны вследствие восприятия их как магических, гарантирующих счастье и благосостояние.

Изучение фразеологических обрядовых выражений позволяет анализировать восточнослобожанскую ареальную фразеологию с учетом особенностей восточнославянского культурного региона; этнического самосознания украинцев; существенного влияния со стороны православной церкви, которая длительное время регламентировала свадебные обряды (церковное венчание, запрет на вступление в брак во время поста и т. д.); сохранения отдельных элементов языческих ритуалов, претерпевших изменения в современных условиях (выкуп невесты, проезд свадебного поезда через огонь, умывание молодых).

В разное время изучением свадебной обрядовости Слобожанщины, в том числе восточного ее региона (сегодня это часть территории Луганской области), и ее фразеологического фонда занимались этнографы и лингвисты: В. Борисенко, Б. Гринченко, В. Иванов, Г. Калиновский, И. Магрицкая, Т. Маркотенко, О. Плетнева, Н. Сумцов, В. Ужченко.

Традиционная украинская свадьба, как и у других славянских народов, состоит из трех циклов обрядов: досвадебного (предсвадебного), собственно свадебного, послесвадебного, во время которых происходит обрядовый переход от старых семейных и социальных отношений к новым. Со вторым этапом связано значительное количество обрядодействий, репрезентованных в языковой картине мира украинских восточнослобожанских говоров.

Цель исследования – проанализировать фразеологическую репрезентацию некоторых свадебных обрядов, изучить факторы, способствовавшие формированию традици-

онных обрядодействий. Языковой базой стали ареальные фразеологические единицы, собранные нами, а также зафиксированные во «Фразеологическом словаре восточнослобожанских и степных говоров Донбасса» [1].

Для стилистической организации исследования будем использовать в пределах статьи как синонимы следующие термины: фразеологизм, фразеологическая единица, идиома, фразеологическое выражение, выражение, а также ареальная фразеологическая единица, подразумеваемая под ними «словосочетание, в котором семантическая монолитность довлеет над структурной раздельностью составляющих его элементов» [2, с. 505].

Учитывая ограниченные возможности статьи, остановимся на тех свадебных обрядах и их фразеологической репрезентации, которые, по нашему мнению, будут интересны не только украинским исследователям. Такими группами фразеологизмов являются:

1. Выражения, отражающие обрядодействия *выкупа-продажи невесты* (укр. * *наречена*).

Выкуп как элемент свадебного обряда исследователи (И. Огиенко, Д. Зеленин) связывают с древними способами вступления в брак, когда жених и невеста были из разных родов, поэтому за девушку юноша должен был платить представителям ее рода. С продажей самой невесты сливаются продажа места рядом с ней, ее косы (Г. Маслова). Выкуп косы невесты женихом символизировал «приобретение полной власти над женщиной» [3, т. II, с. 617].

Еще и в наше время распространены фразеологизмы *перетинати дорогу, перегоражувати дорогу*, досл. *преграждать дорогу, устраивать препятствия на пути свадебного поезда с целью получения выкупа*: *Дорогу тутечки перетинали вірьовкою, красними лентами, так і через забор лазили* (Дорогу вот здесь перегораживали веревкой, красными лентами, поэтому и через забор лазали); *перев'язувати вірьовкою*, досл. *перевязывать веревкой 'т с'; перев'язувати дорогу*, досл. *перевязывать дорогу 'т с': Дорогу молодому перев'язують, і давай викуп, це обі-*

*Условные сокращения: бел. – белорусское, диал. – диалектное, дон. – донское, досл. – дословно, моск. – московское, пск. – псковское, русск. – русское, сиб. – сибирское, т с – то же самое значение, укр. – украинское.

зателью (Дорогу жениху перевязывают, и давай выкуп, это обязательно). За невесту принято было *требувати викуп*, досл. требовать выкуп 'требовать плату за невесту', *продавати косу*, досл. продавать косу 'т с', могли *ховати молоду (нівесту)*, досл. прятать молодую (невесту) 'т с', а также *продавати молоду*, досл. продавать молодую 'т с', *викупати (купувати) молоду (наречену)*, досл. выкупать (покупать) молодую (невесту) 'платить младшему брату или сестре невесты за место рядом с невестой за свадебным столом': *Коли приїздить жених, то він або його дружка платить комусь із дітей, які сидять рядом із невестою, викупає молоду* (Когда приезжает жених, то он или его шафер (укр. дружка) платит кому-то из детей, которые сидят рядом с невестой, выкупает молодую).

Ареальные фразеологические источники фиксируют такие фразеологизмы названной группы: *пудрити молодого*, досл. пудрить молодого 'выкупать ворота двора невесты' [1, с. 161]; *брати викуп*, досл. брать выкуп 'исполнять обряд свадебного выкупа'; *брати могорич*, досл. брать магарыч 'т с'; *братися за руки*, досл. братья за руки 'создавать препятствие свадебному поезду молодого с целью получения выкупа'; *торгуються за нівесту*, досл. торговаться за невесту 'выполнять обряд свадебного выкупа' [4, с. 22, 23, 145].

Эти обрядовые действия являются традиционными для свадебного обряда славян и находят свое отражение в белорусских и русских говорах: бел. диал. *зайца драць* 'брать выкуп на свадьбе, обычно водкой, преградив дорогу' [5, с. 32]; русск. дон. *выкупать место, выкупать невесту* [6, с. 96, 128]; русск. пск. *выкупить (выкупать) косу* 'платить за право жениха получить невесту' [7, с. 47]; русск. моск., сиб. *косу продавать* 'брать выкуп за невесту' [3, т. II, с. 617].

Об этом свадебном обряде находим сведения и в старых украинских этнографических источниках: «...сидит невеста с подружками, а рядом с ней сидит... малолетний брат или свояк ее, которого спрашивает шафер: "Зачем ты здесь сидишь?" – "Я берегу сестру мою", – отвечает он. Шафер говорит ему: "Она не твоя, а наша". – "А если она ваша, то заплатите мне за продукты, что я на нее потратил", – продолжает этот отрок... получив желаемую сумму, продавец уступает место» [8, с. 70–71]; в очерке начала XX в.: «...около невесты младшие братья требуют выкуп» [9, с. 98]. Н. Сумцов приводит сведения и о таких препятствиях на пути свадебного поезда: нарочито воинственные, с палицами, молодые люди перед воротами; толпа детей, которая не пропускает жениха к столу [10, с. 18]. Замыкание ворот в свадебном обряде перед поездом жениха символизирует готовность семьи невесты защищать ее, что является отголоском взятия в давние времена женщин из другого рода силой [11, с. 117]. В славянской свадебной церемонии *ворота* символизируют препятствие, которое ритуально преодолевают участники обряда: у сербов ворота открывали после того, как сваты сбивали выстрелом тыкву с крыши; у русских перед закрытыми воротами происходили переговоры между представителями сторон жениха и невесты, что завершалось выкупом ворот [3, т. I, с. 439–440].

2. Идиомы, отражающие перевоз приданого. Традиционным условием заключения брака было получение жени-

хом *приданого* (укр. *посаг, придане, приданки, приданок*), которое являлось «носителем ритуального состояния» [12, с. 193]. На почве приданого издавна строились отношения супругов [11, с. 471]. Форму и размеры приданого определяли заранее, они зависели от имущественного положения семей жениха и невесты, свадебных трат, условий, на которых заключали брак. Сейчас родители будущих супругов также оговаривают участие в свадебных расходах и объясняют их следующим образом: в соответствии с количеством гостей, приглашенной каждой из сторон; поровну, независимо от количества «своих» гостей; в зависимости от материального положения родителей (семья может быть и многодетная, и неполная); если жених и невеста достаточно самостоятельны, расходы могут делить на три части, поскольку празднуют три семьи: родители жениха, родители невесты и новая семья. Приданое традиционно остается практически всегда обязательным. Его формы и стоимость также зависят от многих факторов. Обеспеченные родители могут дать в приданое квартиру (дом), а иногда это – совместный подарок родителей с обеих сторон: траты делят поровну. Если молодожены будут жить отдельно от родителей, то приданым, кроме традиционных белья, посуды, может быть дорогостоящая бытовая техника. Обычно родители жениха и невесты согласовывают стоимость приданого и подарков: *аби на людях усе було по порядку – щоб хтось не виглядав хуже* (чтобы на людях было все прилично – чтобы кто-то не выглядел хуже).

И. Огиенко предполагает, что изначально *посаг* назывался *віно* (вино), от *вінок* (венки), был платой жениха отцу невесты или самой невесте за девичий венок, а лишь позже превратился в подарок родителей дочери [13, с. 358]. Название *посаг* возникло от древнерусского слова *посагати* 'выходить замуж' [14, с. 338].

Все, что входило в *посаг*, вместе с невестой перевозили в дом жениха, что отражают фразеологические единицы: *везти перини*, досл. везти перины; *подушки тягнути (забирати)*, досл. подушки тянуть (забирать): *Перед свадьбою жених забирає подушки, так у нас називають придане, до хати своїх батьків* (Перед свадьбой жених забирает подушки, так у нас называют приданое, в дом своих родителей); *постіль везти*, досл. постель везти; *везти скриню*, досл. везти сундук; *постель забирати*, досл. постель забирать: *Раньше як було. Кажуть: у п'ятницю постель забирають, у суботу розписуються* (Раньше как было. Говорят: в пятницу постель забирают, в субботу расписываются). Все эти фразеологизмы являются результатом метонимического перенесения названий частей приданого на само понятие *приданое*, поэтому артефакты *подушки, постель, перина, сундук* являются не только материальным компонентом свадьбы, но и приобретают отличное «символическое значение посредством своего функционального предназначения» [15, с. 297] и связь со свадебными традициями.

С лексемой *подушка* зафиксированы также фразеологизмы *кидати подушки*, досл. подбрасывать подушки 'когда на второй день свадьбы идут к теще на угощение, на улице подбрасывают подушки – символический обряд удачного перевоза приданого'. Интересным с точки зрения этнографии является обрядовое действие *сідати на*

подушку, садиться на подушку 'заручиться первой выйти замуж' – когда сидящей на подушке невесте жених подает руку и она встает, подруги стараются как можно быстрее сесть на подушку, та, которая успеет сесть, первой выйдет замуж [1, с. 188]. Об этом находим упоминание в этнографическом сборнике конца XIX в.: место на скамье, где сидела невеста во время расплетания косы, стараются поскорее занять ее подруги, та, которой это удастся, первой выйдет замуж [16, с. 55]. Таким образом, все причастное к невесте наделяется магическими свойствами и призвано выполнять некоторые действия для определения судьбы близких подруг. Это подтверждает и обычай, распространенный в русских селах, который описывает П. Шейн: невеста после венчания старалась подтянуть ногой к двери полотенце, на котором стояли молодые во время венчания, чтобы ее подруга быстрее вышла замуж (цит. по: [17, с. 80]).

Фразеологизм *тягти бебехи*, досл. тянуть бебехи 'перевозить приданое в дом молодого' [1, с. 30] имеет похожее выражение в сопредельных с Луганщиной русских селам Ростовской области (где сохраняются украинские говоры): *привозити бебухи*, досл. привозить бебухи. В словаре украинского языка Б. Гринченко одно из значений лексики *бебехи* подано как 'перина, подушки' [18, с. 36], что, собственно, и составляет часть приданого.

Существует и фразеологизм-антоним *забрати [свої] бебехи*, досл. забрать [свои] бебехи 'расстаться, разойтись' [1, с. 30].

3. Выражения, отражающие обряды, связанные с защитными действиями. *Огонь* – одно из важнейших понятий сознания человека. «Если бы мы не знали, что божества огня и света занимали важное место в языческих верованиях славян, то могли бы убедиться в этом из значительного количества слов, имеющих в основе своей представления об огне и свете» [19, с. 9]. *Огонь* – один из наиболее значимых в картине мира концептов, он наполнен этнокультурным содержанием, «имеет длительную историю и содержит в себе большой объем знаний» [20, с. 86]. Используют огонь и в свадебной обрядовости: через него переезжает свадебный поезд на пути к дому невесты; когда жених и невеста идут к дому жениха, их путь тоже пролегает через огонь. Архетипный образ огня, «света как носителя идеи жизни, бытия, очищения» [21, с. 65] соответствует общепсихологической концепции оптимистического восприятия действительности, закодированной в украинском менталитете. По народным верованиям, повозка с молодоженами и приданым должна была переехать через огонь, поскольку он имеет «очистительное и защитное» значение (Н. Сумцов).

Во фразеологической системе украинских восточно-слобжанских говоров сохраняется этнофразеологизм *очищатися вогнем*, досл. очищаться огнем 'переходить через огонь в воротах двора жениха (о молодоженах)'. Об этом обряде находим сведения в исторических работах: поезд с молодыми встречают с песнями, а у ворот раскладывают костер [22, с. 611, 876, 884]; костер раскладывали у ворот перед домом невесты на пути свадебного поезда жениха [9, с. 99].

Идиома *перев'язувати дорогу*, досл. перевязывать дорогу 'создавать препятствие на пути свадебного поезда'

также содержит защитную символику: кроме того, что за проезд требуют *відкупну* (выкуп, откупной), под веревкой, которой преграждают дорогу, раскладывают и поджигают солому для того, чтобы все возможные злые пожелания не попали в дом невесты и не пристали к ней. Существует мнение о связи огня и детородной функции женщины [23, с. 239], что и объясняет защитные действия, выполняемые посредством огня, по отношению к невесте. Обряды, связанные с переходом/переездом молодых через огонь, во многом сохраняются и в наше время.

4. Фразеологизмы обряда посыпания. Посыпание молодых – это точно такой же важный обычай, как и выпекание каравая, покрывание молодой, это одна из немногих «этнографических реалий» (М. Данилович), которая и сегодня является практически повсеместно в обозначенном ареале обязательной. Цель посыпания двойная: это пожелание и большого урожая, и благополучия новобрачных [24], которых хотят увидеть «богатыми, здоровыми и веселыми, предохранить от порчи, сделать их детородными, чтобы они размножились, как пшеница» [10, с. 82]. И в наше время пшеница символизирует «полную луну и небесную Праматерь» [25, с. 105]. Об устойчивости и распространенности обрядового действия посыпания свадебного поезда свидетельствуют многочисленные упоминания о нем в сборнике очерков В. Иванова [22, с. 15, 106, 220, 745, 809, 826, 873, 1001].

Глубокая символика заложена в обряде и соответствующем фразеологизме *посипати молодих*, досл. посыпать молодых. Информанты так описывают и объясняют этот обряд: при выходе из дома невесты ее мать поверх голов молодых сыплет деньгами, конфетами – на счастье; посыпает молодых, чтобы сладкой была их жизнь; посыпает мать жениха, встречая молодых на пороге своего дома, показывая свою искреннюю радость.

На обозначение этого обрядового действия существуют и другие фразеологические единицы: *посипати пшеничкою*, досл. посыпать пшеничкой; *посипати хмелем*, досл. посыпать хмелем (хмель является символом плодородия [26, с. 445], пышного цветения [11, с. 620], любви жениха [19, с. 71]). Ср. у В. Даля: «Встречая молодых из церкви, их осыпают хлебом и хмелем» [27, с. 554].

Таким образом, традиционная свадебная обрядовость дает возможность рассматривать ее фразеологическую репрезентацию как достаточно логичную систему вербальных характеристик соответствующих обрядовых действий. Семантика и структура обрядовых фразеологизмов восточно-слобжанских говоров являются схожими с семантикой и структурой соответствующих выражений, распространенных в восточнославянской диалектной речи, что свидетельствует о давности традиций и их фразеологической вербализации. Свадебная обрядовость, берущая свое начало со времен язычества, претерпела достаточно много изменений на протяжении исторического развития общества, трансформировались и мировоззренческие представления жителей анализируемого ареала. Однако и в наше время сохраняются отдельные обряды (часто в редуцированном виде), активно используются фразеологизмы для их обозначения, что позволяет не только изучать фразеологическую репрезентацию свадебной об-

рядовости, но и говорить о ее дальнейшем развитии, уже с учетом новейших реалий.

1. Ужченко В. Д. Фразеологічний словник східнослов'янських і степових говірок Донбасу. 4-е вид. Луганськ: Альма-матер, 2002. 263 с.

2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Едиториал УРСС, 2004. 576 с.

3. Славянские древности: этнолингвистический слов.: в 5 т. / под ред. Н. И. Толстого. М.: Междунар. отношения. Т. I. 1995. 579 с.; Т. II. 1999. 697 с.

4. Магрицька І. Словник весільної лексики українських східнослов'янських говірок (Луганська область). Луганськ: Знання, 2003. 172 с.

5. Лепешаў І. Я. 3 народнай фразеалогіі: дыферэнц. слоў. Мінськ: Выш. шк., 1991. 110 с.

6. 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.

7. Словарь псковских пословиц и поговорок / сост. В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. СПб.: Норинт, 2001. 176 с.

8. Калиновський Г. Опис весільних українських простонародних обрядів // Весілля: у 2 кн. / упорядкув. текстів, прим. М. М. Шубравської. К.: Наук. думка, 1970. Кн. 1. С. 67–74.

9. Бабенко В. А. Этнографический очерк народного быта Екатеринославского края / В. А. Бабенко. Екатеринославль: Тип. губерн. земства, 1905. 102 с.

10. Сумцов Н. Ф. Символика славянских обрядов: избр. тр. М.: Изд. фирма «Восточная литература» РАН, 1996. 296 с.

11. Жайворонок В. Знаки української етнокультури: словник-довідник. К.: Довіра, 2006. 703 с.

12. Тищенко О. Неофразеологія у польському політичному дискурсі на етнокультурному тлі (на матеріалі польської мови у зіставленні з українською) // *Frazeologia / red. nauk. Walerij Mokienko i Harri Walter. Universität Greifswand. Institut für Slawistik, Uniwersytet Opolski. Instytut Filologii Polskiej*, 2008. С. 184–200.

13. Іларіон, митрополит. Дохристиянські вірування українського народу: іст.-реліг. моногр. 2-е вид. К.: Обереги, 1994. 424 с.

14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева; под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. 3-е изд., стер. СПб.: Азбука, 1996. Т. 3. 832 с.

15. Левченко О. П. Фразеологічна символіка: лінгвокультурологічний аспект: моногр. Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2005. 352 с.

16. Живописная Россия. Отечество наше в его земельном, историческом, племенном, экономическом и бытовом значении. Т. 5. Малороссия, Подолия и Волынь. Полтавская, Черниговская, Волынская, Подольская, Харьковская и Киевская губернии / под общ. ред. П. П. Семенова. СПб.: М.: Изд. М. О. Вольфа, 1897. Ч. 1. 332 с.

17. Маслова Г. С. Народная одежда в восточнославянских традиционных обычаях и обрядах XIX – н. XX в. М.: Наука, 1984. 216 с.

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

19. Потєбня А. А. Символ и миф в народной культуре. М.: Лабиринт, 2000. 480 с.

20. Приходько Г. В. Концепт «огонь» в картине мира русского народа // Наука. Университет. 2005: материалы шестой науч. конф. Новосибирск, 2005. С. 86–89.

21. Кононенко В. І. Мова і народна культура // *Мовознавство*. 2001. № 3. С. 62–69.

22. Жизнь и творчество крестьян Харьковской губернии: очерки по этнографии края / под ред. В. В. Иванова. Харьков, 1898. Т. I. 1008 с.

23. Мифы народов мира: энцикл.: в 2 т. М.: Большая Рос. энцикл., 1997. Т. 2. 719 с.

24. Борисенко В. К. Нова весільна обрядовість (на матеріалі південно-східних районів України). К.: Наук. думка, 1979. 121 с.

25. Знойко О. П. Міфи київської землі та події стародавні. К.: Молодь, 2004. 336 с.

26. Войтович В. Українська міфологія. К.: Либідь, 2002. 664 с.

27. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Рус. яз., 1999. Т. 4. 688 с.

© Дьякова Т. А., 2015

РЕАЛИЗАЦИЯ ФАКТОРА АДРЕСАТА ВО ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКИХ И ВНУТРИПОЛИТИЧЕСКИХ РЕЧАХ Р. ХЕРЦОГА

REALISATION OF THE FACTOR OF THE ADDRESSEE IN ROMAN HERZOG'S SPEECHES ON FOREIGN AND DOMESTIC POLICY

Материалом предлагаемого исследования послужили десять речей Р. Херцога (экс-президента ФРГ). Цель факторного анализа – разработка моделей, понятий и методов, позволяющих анализировать и интерпретировать массивы экспериментальных или наблюдаемых данных вне зависимости от их физической природы.

Ключевые слова: прагматика, политическая лингвистика, публичная речь, фактор адресата, факторный анализ.

This research is based on ten speeches by Roman Herzog (the ex-president of the Federal Republic of Germany). The purpose of the factor analysis is to develop models, concepts and methods that allow analyzing and interpreting files of the experimental or observable data regardless of their physical nature.

Keywords: pragmatics, political linguistics, public speech, the factor of the addressee, factor analysis.

Материалом предлагаемого исследования послужили десять речей Р. Херцога (экс-президента ФРГ). Весь речевой материал был поделен нами на две примерно равные группы текстов: первая группа связана с внутренними проблемами и обращена к немецкой аудитории, а вторая группа выступлений относится к международной деятельности политика [1].

Данные две группы текстов отличаются друг от друга типом адресной направленности. Первую группу текстов мы будем в дальнейшем называть внутривнутриполитическими текстами, так как они направлены вовнутрь и обращены к гражданам своего государства. Второй тип текстов мы называем внешнеполитическими текстами, так как они направлены, соответственно, вовне и обращены к гражданам других государств. Р. Херцог произнес эти речи перед иностранными гражданами Польши, Израиля, Венгрии, Австрии, Бразилии, Франции и других стран.

Для анализа была использована случайная выборка текстов, т. е. из каждой речи мы брали отрывки минимальным объемом 800 слов; часть текста, из которой мы брали фрагмент, выбиралась произвольно, а объем был величиной постоянной. Обычно при факторном анализе исследованию подвергается от 5 до 30 параметров объекта [2]. В нашем исследовании мы рассматриваем 12 характеристик немецкой общественно-политической речи: к семи универсальным параметрам, выявленным Т. В. Юдиной (композиция, иностранные слова, риторические вопросы, повторы, бинарные конструкции, лексические и синтаксические противопоставления), мы добавили еще пять, имеющих явно выраженную коммуникативно-прагматическую направленность (оценочные существительные, прилагательные и оценочные прилагательные, оценочные композиты, оценочные иностранные слова) [3]. Включение прилагательных в ряд исследуемых характеристик объясняется тем, что использование прилагательных как одного из наиболее эффективных стилистических средств является показателем мастерства автора текста [4, с. 162–164].

Далее данные фрагменты речей были проанализированы на предмет частотности употребления вышеперечис-

ленных параметров. Поскольку для факторного анализа в системе STATISTICA необходимо иметь не менее шести переменных, а у нас в каждой группе было по пять речей, мы подсчитали их среднее значение и взяли его в качестве шестой переменной.

Целью факторного анализа, как и других разделов математической статистики, является разработка моделей, понятий и методов, позволяющих анализировать и интерпретировать массивы экспериментальных или наблюдаемых данных вне зависимости от их физической природы. Факторный анализ является эффективным формальным средством генерации новых понятий и гипотез в самых различных науках.

В основе различных моделей факторного анализа лежит следующая гипотеза: наблюдаемые или измеряемые параметры являются лишь косвенными характеристиками изучаемого объекта или явления, на самом же деле существуют внутренние (скрытые, не наблюдаемые непосредственно) факторы, число которых мало и которые определяют значения наблюдаемых параметров. Многочисленные экспериментальные исследования по обработке психологических, социологических, экономических и других данных подтверждают, что определяемые факторы, как правило, хорошо интерпретируются в качестве некоторых существенных внутренних характеристик изучаемых объектов [2].

Задача факторного анализа – представить наблюдаемые параметры в виде комбинаций факторов и, может быть, некоторых дополнительных, не существенных величин – помех. Данный метод является эффективным средством получения короткого описания взаимоотношений между параметрами (признаками) при среднем числе параметров (средним принято называть число параметров, лежащих в диапазоне приблизительно от 5 до 30 [2]).

Ключевую идею факторного анализа хорошо выразил один из его основоположников – Т. Келли: «Факторный анализ не пытается искать истину в бесконечном времени, бесконечном пространстве или для бесконечной выборки; наоборот, он стремится дать простое описание конечной группы объектов, функционирующих конечным числом

способов, в терминах некоторого пространства небольшого числа измерений» (цит. по: [5, с. 16]). Таким образом, главная цель факторного анализа – сжатое и экономное описание информации.

Первым этапом факторного анализа является выявление корреляционной связи между параметрами. Корреляционная связь – это согласованные изменения двух и более признаков. Она отражает тот факт, что изменчивость одного параметра находится в некотором соответствии с изменчивостью другого.

Корреляционные связи различаются по форме, направлению и степени (силе). По форме корреляционная связь может быть прямолинейной и криволинейной.

По направлению корреляция бывает положительной («прямой») и отрицательной («обратной»). При положительной корреляции более высоким значениям одного параметра соответствуют более высокие значения другого, а более низким значениям одного параметра – низкие значения другого. При отрицательной корреляции соотношения обратные. При положительной корреляции коэффициент корреляции имеет положительный знак, например $r = +0,207$, при отрицательной – отрицательный знак, например $r = -0,207$.

Степень, сила или теснота корреляционной связи определяются по величине коэффициента корреляции. Максимально возможное абсолютное значение коэффициента корреляции $r = \pm 1,00$; минимальное $r = 0$. Нулевая величина коэффициента корреляции говорит об отсутствии связи между параметрами. Используются две системы классификации корреляционных связей по их силе: общая и частная (см. табл. 1).

Таблица 1

Общая и частная системы классификации корреляционных связей по их силе

Частная классификация	Общая классификация
1) высокая значимая корреляция (при r , соответствующем уровню статистической значимости* $p < 0,01$)	1) сильная или тесная (при коэффициенте корреляции $r > 0,70$)
2) значимая корреляция при r , соответствующем уровню статистической значимости ($p < 0,05$)	2) средняя (при $0,50 < r < 0,69$)
3) тенденция достоверной связи (при r , соответствующем уровню статистической значимости $p < 0,10$)	3) умеренная (при $0,30 < r < 0,49$)
4) незначимая корреляция (при r , не достигающем уровня статистической значимости)	4) слабая (при $0,20 < r < 0,29$)
	5) очень слабая (при $r < 0,19$)

*Уровень значимости – это вероятность того, что мы сочли различия существенными, а они на самом деле случайны. Например, при $p \leq 0,01$ имеется в виду, что вероятность того, что различия недостоверны, составляет 0,01 %.

Первая классификация ориентирована только на величину коэффициента корреляции, а вторая определяет, какого уровня значимости достигает данная величина коэффициента корреляции при данном объеме выборки.

Обычно принято ориентироваться на вторую классификацию, поскольку она учитывает объем выборки. Сильная или высокая корреляция – это корреляция с коэффициентом $r > 0,70$, а не просто корреляция высокого уровня значимости. На это следует обращать особое внимание. В наши дни, когда факторный анализ проводится на компьютере, вычисление корреляций является, по сравнению с другими этапами анализа, наиболее легким этапом. Для того чтобы стать исходным материалом для следующей стадии факторного анализа, корреляции между параметрами оформляются в виде матрицы-таблицы.

Сразу отметим, что конечным итогом факторного анализа является получение такой структуры факторов, в которой параметры, входящие в один фактор, тесно коррелируют между собой (положительно или отрицательно) и слабо коррелируют ($r < 0,29$) с параметрами, которые входят в другие факторы. В факторном анализе параметр считается входящим в фактор, если он имеет корреляционную связь с фактором $r > 0,5$.

На втором этапе факторного анализа в результате всех расчетов определяются факторные нагрузки и факторные веса.

Факторные нагрузки (коэффициенты при факторах) отражают степень связи каждого из исследуемых параметров с тем или иным фактором. Любой параметр имеет факторные нагрузки по всем выделяемым факторам, но, как правило, при этом какой-то параметр доминирует, и это выражается в большей величине нагрузки по этому фактору. Такой параметр считается представляющим именно этот фактор.

Факторные нагрузки должны быть рассчитаны оптимальным образом. Для этого используются разные способы факторизации. Выбранный нами метод главных компонент в качестве критерия оптимальности использует минимум расхождения между корреляционной матрицей исходных параметров и той, которая получается после оценивания нагрузок.

Факторные нагрузки, как и корреляции, представляются в виде матрицы (таблицы) данных. Что касается отмеченной выше дефиниции «факторные веса», то для того, чтобы описать ее сущность, мы должны ввести важное для факторного анализа понятие, которое составляет одну из его основ. Рассмотрим более подробно понятие «дисперсия».

Согласно определению, дисперсия представляет собой среднюю квадратов отклонений индивидуальных значений признака (параметра) от их средней величины [3]. Главное, что определяется при вычислении дисперсии, – это степень изменчивости, вариативности параметра. Вариативность параметра предполагает следующее: в разных речах один и тот же параметр, например композиты, будет иметь разное значение, и с помощью определения дисперсии как раз и выясняется, насколько варьируются значения одного параметра в разных речах.

После определения индивидуальной дисперсии, т. е. для каждого параметра в отдельности, вычисляют суммарную дисперсию. Происходит это довольно сложным путем, который, как можно было ожидать из названия, вовсе не сводится к простому суммированию всех индивидуальных дисперсий. В самых общих чертах суммарная дисперсия означает вариативность и изменчивость всех параметров исследуемых речей. Значение суммарной дисперсии принимается равным единице или 100 %.

Факторные веса как раз и отражают вклад каждого из факторов в суммарную дисперсию. При использовании метода главных компонент первый фактор есть комбинация исходных параметров, которая учитывает максимум их суммарной дисперсии; второй фактор учитывает максимум оставшейся дисперсии и т. д. Это происходит до тех пор, пока вся дисперсия не будет учтена. Сумма дисперсий всех факторов равна сумме дисперсий всех исходных параметров.

Таким образом, получается, что первый фактор всегда имеет наибольшую дисперсию, а это значит, что посредством этого фактора можно в максимальной степени объяснить изменчивость параметров исследуемого типа речей.

Учитывая то, что каждый последующий фактор по величине меньше предыдущего, но больше последующего, можно сказать, что по мере увеличения порядкового номера фактора он будет иметь все меньшую информативность. Так, второй фактор будет иметь меньшую информативность по сравнению с первым, третий – по сравнению с первым и вторым и т. д.

Но на этом анализ еще не заканчивается. Полученное факторное решение подвергается геометрическому «вращению» осей для получения простой структуры факторов (это одно из важных требований факторного анализа, поскольку такая структура устойчива и интерпретируема).

Геометрически описать параметры можно в виде точек на оси координат. При этом оси представляют собой факторы, количество осей равно числу факторов. Вращение осей вокруг начала координат происходит до тех пор, пока не удастся подобрать такое расположение осей в пространстве, которое будет отвечать следующим условиям простой структуры:

- 1) многие точки лежат вблизи осей (факторов);
- 2) большое число точек располагается вблизи начала координат;
- 3) относительно малое число точек располагается вдали от начала координат и от обеих осей.

Таким образом, параметры, образующие фактор на плоскости, располагаются вблизи осей координат.

Есть множество методов «вращения» факторов. Метод «варимакс», применяемый нами (и в большинстве современных научных исследований), дает возможность не просто наилучшим образом приблизиться к решению, декларируемому принципом простой структуры, но его решение оказывается также инвариантным (устойчивым) относительно факторов.

Следующий этап факторного анализа состоит в определении количества отбираемых для интерпретации факторов. Существует точка зрения, согласно которой для ин-

терпретации данных следует отбирать только три первых фактора, поскольку они (при среднем числе параметров) имеют наибольшую величину (описывают значительную часть общей дисперсии). Именно этого подхода мы придерживаемся в нашем исследовании.

При отборе факторов используются многочисленные критерии. Приведем наиболее важные из них:

1. Критерий Кайзера рекомендует рассматривать лишь факторы, чьи собственные значения превышают единицу.

2. Scree-test (критерий каменистой осыпи) – координата точки, в которой убывание зависимости собственных значений от их номера замедляется наиболее сильно, определяет число факторов.

3. Определение остаточных коэффициентов корреляции. Остаточные коэффициенты корреляции – это неучтенные в полученной факторной модели корреляции между параметрами. Если они значимы, то принимается решение о добавлении одного фактора.

Описанные критерии применяются комплексно. Наконец, последний этап факторного анализа включает в себя задачу идентификации и интерпретации полученных результатов.

Первоначально следует определить названия факторов, так как их идентификация (название) имеет большое значение. Подбирая факторам подходящие названия, исследователь руководствуется значениями факторных нагрузок и факторных весов.

Подобранное название обычно отвечает природе параметров, имеющих наибольшие коэффициенты корреляции с рассматриваемым фактором. Кроме того, название должно быть согласовано с остальными параметрами, которые имеют малые значения коэффициента корреляции с данным фактором.

Названия, однако, не могут быть предметом дискуссии; если другой исследователь захочет дать факторам другие названия, то он волен сделать это. Следует отметить, что присвоение названий не является задачей факторного анализа; тем не менее в конкретных задачах для целей классификации может оказаться весьма желательным найти для факторов подходящие наименования.

Факторный анализ проводился нами с помощью пакета прикладных программ STATISTICA [6].

Первоначально и во внешнеполитических, и во внутривнутриполитических речах Романа Херцога при факторизации параметров выделяется четыре фактора. В соответствии с принципом отбора материала и методикой анализа в речах Р. Херцога рассматриваются только три фактора. Во внешнеполитических речах политика задействовано десять из возможных двенадцати параметров, не используются только синтаксические противопоставления и риторические вопросы. Во внутривнутриполитических речах этого же политика используются все двенадцать первоначально заданных параметров, его речевое поведение можно охарактеризовать как более свободное по сравнению с речевым поведением в вышеуказанной группе речей.

Таким образом, можно сказать, что речевой портрет данного политика имеет законченную структуру. В речах Р. Херцога используются практически все рассматриваемые нами лексико-грамматические параметры, за исклю-

чением двух уже названных нами параметров во внешнеполитических речах.

Для наглядности описания представим значимые параметры внешнеполитических и внутривнутриполитических речей Р. Херцога в виде единой таблицы (см. табл. 2).

Таблица 2
Значимые параметры речей Р. Херцога

Факторы	Внешинополитические речи	Внутриполитические речи
I	Композиты (0,96)	Оценочные иностранные слова (-0,96)
	Бинарные конструкции (0,91)	Оценочные прилагательные (0,794)
	Повторы (-0,90)	Иностранные слова (0,79)
	Оценочные существительные (-0,66)	Лексические противопоставления (-0,76)
	Прилагательные (-0,65)	Композиты (0,50)
II	Оценочные иностранные слова (0,95)	Оценочные композиты (0,95)
	Оценочные композиты (-0,89)	Оценочные существительные (-0,91)
	Иностранные слова (-0,67)	Риторические вопросы (0,82)
	Прилагательные (-0,63)	Иностранные слова (0,58)
		Бинарные конструкции (0,54)
III	Лексические противопоставления (-0,99)	Прилагательные (0,98)
	Оценочные прилагательные (0,95)	Повторы (-0,89)
	Оценочные существительные (-0,68)	Бинарные конструкции (0,83)
	Иностранные слова (0,66)	Композиты (0,68)
		Синтаксические противопоставления (-0,62)

В первую очередь следует подчеркнуть тот факт, что первый фактор во внешнеполитических речах Р. Херцога почти полностью совпадает по содержанию с третьим фактором во внутривнутриполитических речах.

Так, в первый фактор во внешнеполитических речах входят композиты (0,96), бинарные конструкции (0,91) и повторы (-0,90); третий фактор внутривнутриполитических речей также включает в себя повторы (-0,89), бинарные конструкции (0,83), композиты (0,68) и со средним уровнем значимости синтаксические противопоставления (-0,62). Мы видим, что совпадение затрагивает и знак корреляции – в обоих факторах композиты и бинарные конструкции отрицательно коррелируют с повторами. Можно предположить, что в зависимости от адресатной направленности текста оратор строит свою речь тем или иным образом, что соответственно изменяет и оценочную структуру факторов.

Первый фактор во внешнеполитических речах имеет наибольшую значимость, а во внутривнутриполитических речах практически равный по составу параметров фактор является наименее значимым. Это наблюдение может являть-

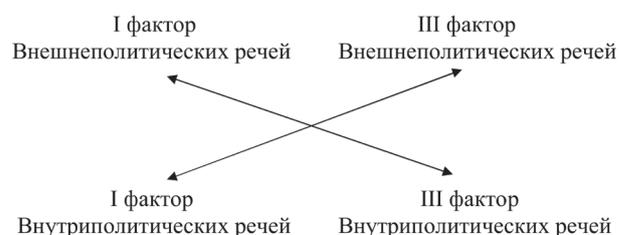
ся свидетельством специфики речей данного политика, указывать на их более четкую структурированность и ориентацию на фактор аудитории (адресата).

Во вторую очередь следует отметить, что основные параметры первого фактора внутривнутриполитических речей совпадают с параметрами третьего фактора внешнеполитических речей. В первый фактор внутривнутриполитических речей входит пять параметров, а в третий фактор внешнеполитических – четыре.

Итак, три значимых параметра (лексические противопоставления, оценочные прилагательные и иностранные слова) совпадают. В обоих факторах не совпали только параметры с нагрузкой средней значимости: оценочные существительные во внешнеполитических речах и композиты во внутривнутриполитических. В первом факторе внутривнутриполитических речей, в отличие от третьего фактора внешнеполитических речей, имеют место еще оценочные иностранные слова, но в этом факторе присутствуют также иностранные слова, которые совпадают с иностранными словами в третьем факторе внешнеполитических речей.

Таким образом, почти все параметры первого фактора во внутривнутриполитических речах переходят в третий фактор во внешнеполитических речах, следовательно, практически равный по составу параметров фактор становится из значимого наименее значимым фактором.

Можно отметить своеобразную взаимозаменяемость факторов в двух типах речей Р. Херцога, происходит своего рода трансформация факторов в зависимости от оценочной структуры речи и фактора адресата. Первый фактор во внутривнутриполитических речах заменяет третий фактор во внешнеполитических, и наоборот. Такого рода структуру распределения факторов в речах можно проиллюстрировать с помощью следующего рисунка:



Трансформация факторов в зависимости от оценочной структуры речи и фактора адресата в речах Р. Херцога

Данная закономерность в «симметричном» распределении параметров по факторам может являться свидетельством специфики указанных видов речей политика, указывать на их четкую оценочную структуру и ориентацию на фактор адресата.

Как мы уже отмечали выше, бинарные конструкции представлены в первом факторе (0,91) внешнеполитических речей Р. Херцога и в третьем факторе (0,83) его внутривнутриполитических речей. Кроме того, они имеются со средним уровнем значимости во втором факторе (0,54) внутривнутриполитических речей. Использование бинарных конструкций направлено в первую очередь на то, чтобы сосредоточить внимание слушателей на определенных проблемах и вопросах.

В речах Р. Херцога используется большое количество композитов и оценочных композитов. Например, во внешнеполитических речах политика сложные слова занимают ведущую позицию в первом факторе (0,96), во внутриполитических речах данный параметр имеет место только со средним уровнем значимости в первом факторе (0,50) и в третьем факторе (0,68). Оценочные композиты занимают одну из ведущих позиций во втором факторе (-0,89) внешнеполитических речей, во внутриполитических речах оценочные композиты занимают первую позицию (0,95) также во втором факторе. Это может говорить о той важной роли, которую играют сложные слова в структурировании политического выступления. Кроме того, композитные конструкции являются одним из основных отличительных признаков немецкого языка.

В связи с тем, что композиты и оценочные композиты входят практически в каждый фактор, еще раз отметим тот факт, что немецкие сложные слова являются важным средством смысловой и коммуникативной связанности текста. С помощью композитных конструкций во многих случаях возможно также создание некоторой размытости и неопределенности высказывания политика. Интересным фактом является распределение риторических вопросов в двух типах речей. Риторические вопросы выступают значимым параметром во втором факторе внутриполитических речей (0,82) и не входят в параметры другого типа исследуемых политических речей. Это также может указывать на особенность построения речей именно данного политика и на принятие им во внимание целого ряда экстралингвистических факторов, в частности фактора адресата, так как рассматриваемый параметр является таким риторическим приемом, который может оказать сильное воздействие на аудиторию и на принимаемые ею решения.

В заключение следует упомянуть и распределение в речах двух типов прилагательных и оценочных прилагательных. Во внешнеполитических речах оценочные прилагательные занимают ведущую позицию в третьем факторе (0,95), а во внутриполитических текстах они занимают ведущую позицию в первом факторе (0,794). Прилагательные же во внешнеполитических речах встречаются только со средним уровнем значимости в первом (0,65) и во втором (-0,63) факторах, а во внутриполитических речах они используются как ведущий параметр третьего фактора (0,98). Такое своего рода зеркальное расположение прилагательных и оценочных прилагательных в рассматриваемых речах также может свидетельствовать о релевантности фактора адресации в структурировании политического выступления. В свою очередь неоднократно

подтверждение того, что речи Р. Херцога имеют определенную структуру и строятся с учетом фактора адресации, свидетельствует еще и о мастерстве оратора. Даже такой параметр, как оценочные существительные, который не играет значимой роли в ведущих параметрах, не имеет совпадений в каких-либо факторах речей Р. Херцога. Во внешнеполитических речах оценочные существительные встречаются со средним уровнем значимости в первом (-0,66) и в третьем (-0,68) факторах, а во внутриполитических оценочные существительные встречаются как ведущий параметр второго фактора (-0,91).

Таким образом, мы видим, что значимые совпадения параметров в факторах отсутствуют, за исключением оценочных композитов во втором факторе. Стоит еще раз отметить ораторское мастерство политика. В речах Р. Херцога используются разнообразные оценочные параметры. В текстах разного типа четко прослеживается взаимозаменяемость ведущих факторов внешнеполитических и внутриполитических текстов, где использованы практически все заданные параметры.

Следовательно, можно сделать вывод о наличии в речах Р. Херцога оценочной структуры, которая ориентирована на ведущий фактор в любом политическом выступлении – на фактор адресата, именно с учетом этого и распределяются по факторам все исследуемые параметры.

1. Herzog R. Die Reden zur deutschen Geschichte: Wahrheit und Klarheit. Hamburg : Hoffmannund Campe, 1995. 144 s.

2. Браверманн Э. Вступительная статья // Харман Г. Современный факторный анализ. М. : Статистика, 1972. С. 5–9.

3. Юдина Т. В. Стратификация немецкой общественно-политической речи. М. : МГУ, 1993. 93 с.

4. Sommerfeldt K.-E. Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig : Bibliogr. Institut, 1988. 327 s.

5. Харман Г. Современный факторный анализ. М. : Статистика, 1972. 486 с.

6. Езан И. Е. Оценка в публичной речи: на материале выступлений современных немецких политиков : дис. ... канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 2004. 211 с.

© Езан И. Е., 2015

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАНАДЫ

Статья посвящена исследованию лексического состава французского языка Канады. Показано, что лексика канадского варианта французского языка неоднородна, в ней присутствуют и лексические единицы общего с французским языком Франции словарного фонда, и канадизмы, и архаизмы, и английские заимствования.

Ключевые слова: французский язык Канады, лексический состав языка, вариативность.

Исследования в области лексики французского языка Канады и ее отличий от лексики французского языка Франции велись с XVIII в. Благодаря бельгийскому священнику Потье был создан первый сборник канадизмов. Сами франкоканадцы стали пристально изучать собственный язык лишь с середины XIX в. В 1880 г. появился «Франко-канадский глоссарий» Оскара Данна, а в 1894-м – «Канадско-французский словарь» Сильвы Клапен. В 1930 г. вышел в свет «Глоссарий французского языка в Канаде» под руководством А. Ривара и Л.-Ф. Жоффриона, в 1957-м был опубликован «Всеобщий словарь французского языка в Канаде» Л.-А. Белиля. С 1960-х гг. начинается новый этап в исследовании французского языка Канады. Многие канадские университеты участвуют в анализе языкового материала, собранного в научных экспедициях. Результатом их плодотворной работы стало издание «Тезауруса французского языка Квебека» (*Trésor de la langue française au Québec*). В это же время Управление по французскому языку проводит францизацию (языковую стандартизацию), цель которой была, во-первых, нормализовать французский язык для пользования им внутри страны, во-вторых, привести его в соответствие со всеобщими нормами французского языка в мире. В связи с этим Управление по французскому языку публикует списки терминов для различных областей деятельности, рекомендуемых к употреблению, а также составляет ежегодные отчеты о проделанной работе. В настоящее время каждый, кто имеет доступ к Интернету, может ознакомиться с терминологическим словарем, содержащим лексику по техническим, экономическим и научным областям.

Многие исследователи отмечают неоднородность лексики французского языка Канады. В ней можно выделить слова основного словарного фонда, общие с французским языком Франции и составляющие основную часть франкоканадской лексики, и лексические элементы, являющиеся отличительными признаками французского языка канадцев (так называемые канадизмы) и включающие как архаизмы и диалектизмы, так и неологизмы, английские и индейские заимствования [1, с. 224].

При сопоставлении с французским языком Франции во французском языке Канады можно выделить следующие типы вариантов:

THE PECULIARITIES OF CANADIAN FRENCH

The article is devoted to the research of the lexical composition of Canadian French. It is shown that the vocabulary of the Canadian variant of French is heterogeneous. It comprises lexical units similar to those in the French language of France, canadianisms, archaisms as well as English borrowings.

Keywords: Canadian French, lexical composition of the language, variability.

1) функциональные варианты: историзмы, архаизмы, регионализмы;

2) семантические варианты: денотативные, коннотативные, сигнификативные, лексико-грамматические;

3) формальные: фонетические, графические, словообразовательные, фразеологические;

4) канадизмы-неологизмы.

Функциональные варианты – это такие лексемы (слова, словосочетания, устойчивые выражения и фразеологические единицы), которые, имея во французском языке Канады обычную частоту употребления, считаются исключительно редкими в других (прежде всего в центрально-французском) вариантах французского языка [2, с. 311].

Происхождение функциональных вариантов связано в основном с диалектной лексикой. Эта лексика является наиболее многочисленной. Иммигранты Новой Франции были выходцами в основном с северо-запада страны (Нормандия, Бретань, Перш, Мэн, Анжу) и составляли примерно 34 % переселенцев. Поселенцы с Запада (Пуату, Сэнтонж) составляли 29 %, а из Центрального региона (Иль-де-Франс, Орлеан, Турен и Берри) – 20 %. Каждый регион Франции имел свой собственный диалект или говор. Первые канадские поселенцы владели различными языками и диалектами, представляющими языковое меньшинство во Франции.

Распространение диалектизмов в языке франкоканадцев зависело от двух факторов:

1) от времени вхождения слова в употребление, т. е. от времени прибытия в колонию: чем позже это происходило, тем прочнее было языковое единство колонии и, соответственно, тем большее сопротивление встречали новые слова;

2) от численности колонистов, пользовавшихся тем или иным диалектом [3, р. 401].

При всем этом был необходим единый язык общения на территории проживания франкоканадцев, им и стал тот французский язык, который складывался в метрополии в качестве единого литературного письменного варианта. Люди, разговаривающие на своем диалекте дома, на работе говорили на французском. Кроме этого, на территории Канады уже были люди, говорившие на французском языке Франции – это были религиозные деятели, представители

администрации, мелкой буржуазии. Для первого поколения французов, родившегося на территории Канады, основным языком стал французский, а вторым – тот диалект или местное наречие, на котором разговаривали родители.

Кроме так называемых диалектизмов или регионализмов, во французском языке Канады присутствуют и архаизмы. Понятие «архаизм» по отношению к языку франкоканадцев имеет особое значение: это языковые явления, характерные для литературного французского языка Франции времен заселения Канады и не свойственные ее современному языку в качестве нормативных. Многие из них и по сей день существуют в языке Франции, но приобрели оттенок архаичности или живут в собственно французских диалектах. Большое количество таких слов функционирует в современной лексике Канады, составляя ее особенность по отношению к общепользовательской лексике. Их употребление считается вполне нормативным, например: *bavasser* «проговориться, проболтаться, болтать» – совр. франц. *bavarder*, *commettre des discretions*; *bailler* «давать» – совр. франц. *donner*; *fiable* «достойный» – совр. франц. *digne de confiance*; *ostination* «дискуссия» – совр. франц. *discussion*; *jaunasse* «желтоватый» – совр. франц. *jaunâtre*; *ramancher* «ремонттировать» – совр. франц. *réparer*; *s'accoter* «опереться» – совр. франц. *s'appuyer* и др. [1, с. 224].

Семантические варианты – это лексемы, которые одинаково известны в Европе и в Канаде, но на двух территориях имеют различия в денотативной, сигнификативной или коннотативной части значения слова.

Приобретение словом нового значения часто идет за счет расширения его семантической структуры. Отсюда – достаточно обширная группа слов, которые могут употребляться как в общепринятом, так и в собственно канадском значении. Например: *chantier* «лесоразработка, место, где валят лес» (общепользовательское значение – «стройка»); *billot* «ствол срубленного дерева, предназначенного для сплава, кругляк» (в общепользовательском – «плаха»); *noirceur* «темнота, мрак» (общепользовательское значение – «чернота»); *charrue* «снегоочиститель» (общепользовательское значение – «плуг»); *gang* «полевая дорога, способ отмежевания земли одной фермы от другой» (общепользовательское значение – «ряд»); *roudreg* «мести (о снеге)» (общепользовательское значение – «пудрить») и т. д.

Особое место занимает морская терминология, известная во французском языке Франции, но используемая в несколько ином значении. Это связано с тем, что в Канаде не было дорог, основным путем был водный. Совершенно естественно, что значение этого вида транспорта нашло своё отражение в языке. Так, вместо глагола *monter* «сидеть в машину» используется глагол *embarquer* «сесть на судно» и, соответственно, *débarquer* «сходить на берег, высаживаться с парохода»; *le tapis de linoléum* «линолеум» часто называется *grélare* «брезент» и моют его в Канаде не при помощи *serpillière* «половой тряпки», а при помощи *vadrouille* «корабельной швабры»; а выражение *lacer ses souliers* «зашнуровывать ботинки» заменено на *amarrer* «привязывать, пришнуровывать (парус)».

Формальные варианты представляют собой лексемы, которые отличаются от общепользовательских своей специфичностью в плане выражения на уровне означающего языково-

го знака. К формальным вариантам можно отнести варианты графические, фонетические, словообразовательные и фразеологические. Примером фонетической вариативности могут служить следующие слова: *anchet* (общепользовательское *achet*) – «земляной червь», *arçon* (общепользовательское *ameçon*) – «рыболовный крючок», *ardille* (общепользовательское *argile*) – «глина», *arêche* (общепользовательское *arête*) – «кость», *béatis* (общепользовательское *béatilles*) – «мясная начинка». Словообразовательная вариативность может быть как префиксальной, например: *déchanger* (общепользовательское *changer*) – «менять», *inciter* (общепользовательское *exciter*) – «возбуждать», *rejoindre* (общепользовательское *joindre*) – «связываться с кем-либо», так и суффиксальной, например: *débossier* (общепользовательское *débosser*) – «устранять вмятины», *déclouter* (общепользовательское *déclouer*) – «выдергивать гвозди», *informeur* (общепользовательское *informateur*) – «информатор». Примером фразеологической вариативности могут быть такие выражения, как канад. *à demande* – «постепенно» / общепользовательское *à la demande* – «по просьбе»; канад. *à l'endos* / общепользовательское *au dos* – «на обороте»; канад. *à plein ventre* / общепользовательское *à plat ventre* – «ничком»; канад. *à titre complimentaire* / общепользовательское *à titre gracieux* – «безвозмездно». Канадианизмы-неологизмы представляют собой такие лексемы французского языка Канады, которые полностью образовались в нем, считаются его принадлежностью и как таковые отсутствуют в общепользовательском стандарте [3, с. 311–338].

Для отражения картины нового мира и иных условий жизни, предметов быта, с которыми колонисты столкнулись в Канаде, были необходимы новые слова. В 1967 г. Жерар Дажене признавал канадианизмами только следующие: *achigan*, *caribou*, *élabrière*, *frasil*, *maskinongé*, *mille et millage*, *original*, *ouananiche*, *tuque*. В 1969 г. Управление французского языка Квебека начинает исследование специфической лексики французского языка Канады, а именно канадианизмов-неологизмов, т. е. неологизмов, образованных от основ общепользовательского языка, но тем не менее не зафиксированных в словарях французского языка Франции, например: *épluchette* от глагола *éplucher* обозначает праздник, организуемый в Канаде и США во время уборки кукурузы; *élabrière* (от *érable* «клен») – участок земли, посаженный кленами, сок которых в Канаде используется для получения сахара.

Довольно часто канадские неологизмы – это слова, возникшие при помощи словообразовательных элементов, общих как для французского, так и для франкоканадского языков, но сочетающихся различными способами. Например, *enfouçure* (вместо франц. *enfoucement*), *doutance* (вместо франц. *doute*), *demeurance* (вместо франц. *demeure*), *froidure* (вместо франц. *froid*). Такие слова могут оказаться как старой или диалектной формой, так и словами, вновь образованными, но созданными по аналогии с французскими, живущими в языке канадцев и не воспринимающимися как архаичные. Причиной существования подобных неологизмов можно, пожалуй, считать присутствие в речи франкоканадцев значительного числа архаизмов и диалектизмов, которые и служат моделью для образования новых лексических единиц [1, с. 226–227].

Французский язык Канады отличается от французского языка Франции также наличием двух типов заимствований, а именно заимствований из индейских языков и из английского языка.

Соседство с индейскими и эскимосскими народами способствовало проникновению индейской лексики в язык франкоканадцев. Во французском языке Канады можно встретить некоторое количество слов из алгонкинского, эскимосского, ирокезского, абенакского и микмакского языков. Французы приехали в Америку с целью использования природных ресурсов. Основной промышленностью было меховое производство, что обеспечивало постоянный контакт с индейскими племенами. Всю заимствованную лексику можно разделить на несколько семантических полей, например: виды лодок (*kaayak, comiak*), одежда (*attigi* – нижняя рубашка из летних шкур, мехом вовнутрь, *kuteluk* – обтягивающий жакет, сделанный из кожи, с меховой отделкой, *parka* – жакет с капюшоном, отделанный мехом), сани (*komatik* – сани с собачьей упряжкой, *toboggan* – ручные сани). Некоторый пласт лексики, обозначающей животный и растительный мир, также вошел во французский язык Канадцев из языка индейцев и эскимосов. Например: *original m* американский лось, *richou m* мокасина («индейская национальная обувь»), *maskinongé m* канадская щука («одна из разновидностей щуки»), *atosa m* клюква (ягода), *ouapaniche m, f* семга, *achigan m* черный окунь («рыба, которая водится в река Квебека»), *caribou m* карибу («канадский олень»), *maringouin m* комар, москит («насекомое, укус которого вызывает легкую припухлость и сильный зуд»), *rembina m* калина (ягода). Кроме того, топонимическими терминами франкоканадцы обязаны индейцам: *Québec* («узкое место»), *Ontario* («большое озеро»), *Manitoba* («луга, водоемы»), *Hochelaga* («плотина, построенная бобрами»), *Gaspé* («край света»), *Rimouski, Ottawa, Chicoutim, Témiscamingu, Yamaksa, Manicouagan*, даже слово *Canada* было заимствовано у ирокезских племен (*Canata*) и означало оно «деревня, община» [1, с. 227–228].

Английское влияние стало заметно сказываться на языке франкоканадцев особенно со второй половины XVIII в., когда Канада официально превратилась в английское владение. Язык правительственных учреждений, язык англосаксонской культуры, язык нового потока переселенцев из Великобритании оказал большое влияние на французский язык канадцев. Все стороны языка подверглись воздействию английского: в фонетике – значительное ослабление напряженности произношения, столь свойственной французскому языку, в лексике – прямые заимствования слов, прежде всего, для обозначения новых понятий и предметов, изменение значений французских слов под влиянием значения сходных слов английского, некогда заимствованных им из французского, но прошедших иной путь семантического развития, новые суффиксальные образования от английских корней. Менее заметно влияние английского синтаксиса на построение французской фразы, хотя и оно имеет место. Имеются также прямые лексико-грамматические кальки [4, с. 167].

Долгое время франкоканадцы не сознавали различий между французским языком Франции и его канадским вариантом в силу отсутствия контактов с Францией. Состояние родного языка стало вызывать беспокойство у франкоканадцев лишь с XIX в. Англицизмы начинают восприниматься как угроза французскому языку Канады. Франкоканадцы с большой осторожностью относятся к английскому языку

и становятся самыми решительными защитниками французского языка в мире. В то время как французский язык Франции не перестает обогащаться за счет английских заимствований, отказ от англицизмов в Канаде считается языковой нормой.

В настоящее время уже существующие во французском языке Канады англицизмы замещаются неологизмами, а в Квебеке борьба идет даже с французскими словами, схожими с английскими. Иными словами, если французы предпочитают сохранять оригинальную языковую форму, то франкоканадцам рекомендуется вообще избегать употребления англицизмов.

Лексические заимствования английского происхождения, попавшие в речь франкоканадцев, относятся главным образом к названиям политических, юридических и других институтов, пришедших в жизнь франкоканадцев вместе с исторической связью страны с Англией, например: *les Tories* «члены консервативной партии», *le whip* «член политической партии, отвечающий за дисциплину», *un caucus* «закрытое собрание основных членов политической партии». Кроме лексических заимствований, в канадском варианте французского языка появляется большое количество калек, например: *chambre des communes* «Национальное собрание (палата депутатов федерального парламента в Оттаве)» от англ. *The House Commons*; *conseil de ville* «городской муниципалитет; мэрия» от англ. *city council*; *discours du Trône* «Тронная речь» от англ. *speech from the throne*; *fin de semaine* «выходные» от англ. *week-end*.

Среди прочих заимствований из английского языка в языке франкоканадцев особое внимание обращает на себя группа слов, которые, казалось бы, ничем не отличаются от французских. Ее составляют лексические единицы, идентичные по форме с английскими или проявляющие большое сходство в обоих языках. Заимствованные в свое время из французского языка норманнов и прошедшие в английском языке свой путь семантического развития, они по причине формального сходства оказывают влияние на подобные им французские слова. Ввиду постоянного параллельного употребления франкоканадцами такого рода слов в речи как на французском, так и на английском языке, французские слова теряют свое французское значение (так как значение английского слова имеет более широкую сферу функционирования, являясь общим для английской и французской групп населения Канады) и начинают употребляться в значениях, свойственных соответствующим словам английского языка. Например: *application* «заявление, просьба о найме на работу» – французскому слову это значение не свойственно; *opportunité* «возможность, шанс, случай» – во французском языке в первую очередь «своевременность, уместность»; *compétition* «конкуренция» – франц. «состязание», во французском языке в этом значении употребляется в основном *concurrence*; *correct* «точный» – французское слово в этом значении не употребляется; *ramphlet* «складной рекламный листок» – франц. «памфлет» [5].

Кроме семантических заимствований, есть в языке франкоканадцев слова, сходство которых с английскими сразу бросается в глаза и которые могут оцениваться как английские заимствования. При тщательном рассмотрении

такие «мнимые» англицизмы оказываются просто старыми французскими словами, сохранившимися в речи потомков первых поселенцев. К ним можно отнести, например, *char* «повозка», существованию которого, возможно, способствовало английское *car*; *bason* «соленая свинина, сало», *clause* «фраза» и др. Определение природы этих слов вызывает определенные сложности.

Наряду с заимствованиями отдельных слов, во французский язык Канады входят целые выражения и фразеологические сочетания. Так, франкоканадцы употребляют *maison de pension* (англ. *boarding house*) вместо франц. *pension*; *faire un fou de soi* (англ. *to make a fool of oneself*) вместо франц. *se rendre ridicule*; *servante générale* (англ. *general maid*) вместо франц. *bonne à tout faire*; *aviseur légal* (англ. *legal adviser*) вместо франц. *conseiller juridique*; *jusqu'à date* (англ. *up to date*); *centre d'achat* (англ. *shopping center*) [1, с. 228–230].

Таким образом, французский язык Канады представляет собой сложное образование, сочетающее в себе лексику, характерную для литературно-письменного стандарта,

народного просторечия, диалектов французского языка Франции, различного рода неологизмов и заимствований.

1. Варианты полинациональных литературных языков. Киев : Наукова думка, 1981. 280 с.

2. Клоков В. Т. Французский язык в Северной Америке. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2005. 400 с.

3. Corbeil J. C. Les sources françaises du vocabulaire canadien // *Vie et langage*. 1965. № 60. P. 399–402.

4. Реферовская Е. А. Французский язык в Канаде. Ленинград : ЛКИ, 1972. 214 с.

5. Кругляк Е. Е. Семантические изменения в условиях языкового контакта (на материале общественно-политической лексики французского языка Канады) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2006. 21 с.

© Кругляк Е. Е., 2015

УДК 821.161.1-31

ПЕЛЕВИН VS НАБОКОВ: «S.N.U.F.F.» КАК РЕМЕЙК «ЛОЛИТЫ»

В статье исследуется роман В. Пелевина «S.N.U.F.F.» в сопоставлении с «Лолитой» В. Набокова. Последовательное апеллирование к набокковскому тексту очевидно и обнаруживает параллели на уровне тематики, проблематики, сюжета, системы персонажей и др. Как показал анализ, сопоставление с «Лолитой» позволяет обнаружить существенные расхождения между футуристическим ремейком Пелевина и классическим претекстом, при этом особенно значимой является трактовка темы искусства.

Ключевые слова: набокковский интертекст, ремейк, искусство, параллель.

Как и любой роман В. Пелевина, «S.N.U.F.F.» (2011) вызвал появление многочисленных научных статей, рецензий и отзывов. При этом исследователи в основном сосредоточились на интерпретации романа как социально-политического или сатирического [1; 2; и др.] и гораздо реже – как философского [3; 4]. В соответствии с избранной позицией актуализировались определенные претексты – от Д. Свифта, Э. Т. А. Гофмана, Н. Гоголя и М. Салтыкова-Щедрина до В. Маяковского, Е. Замятина, С. Лема [2; 3; и др.]. В числе прочих, как само собой разумеющееся, упоминался и В. Набоков. Так, И. Роднянская отмечала, что для Пелевина «имя автора “Лолиты” – бренд, обыгрываемый в числе других модных брендов нашего времени» [3]. Между тем сопоставление «S.N.U.F.F.» с «Лолитой» представляется одной из наиболее содержательных па-

Т. В. Надозирная
T. V. Nadozirnaya

PELEVIN VS NABOKOV: “S.N.U.F.F.” AS A REMAKE OF “LOLITA”

In the article the novel “S.N.U.F.F.” by V. Pelevin is compared to “Lolita” by V. Nabokov. Pelevin references successively to Nabokov’s text and there are obvious parallels in the themes, problems, plot, system of characters, etc. The analysis shows that the comparison with “Lolita” allows revealing substantial divergences between futuristic Pelevin’s remake and the classic pretext. Thus, the interpretation of the theme of art is especially meaningful.

Keywords: Nabokov’s intertext, remake, art, parallel.

раллелей, позволяющих обнаружить имплицитный слой «социально-политического» романа Пелевина.

Подчеркнутая намеренность сопоставления «S.N.U.F.F.» с романом Набокова обнаруживается уже на паратекстуальном уровне. Так, двойное заглавие («Лолита. Исповедь светлогожего вдовца») пародирует названия английских «исповедальных» порнографических романов XVIII в. Название же пелевинского текста отсылает читателя к роману американского писателя Ч. Паланника «SNUFF» (2008) о порнозвезде, которая ставит рекорд, занимаясь перед камерами сексом с шестьюстами мужчинами. Как в первом, так и во втором случае отсылки оказываются ложными, поскольку «Лолита» не содержит ни одного непристойного выражения, а «S.N.U.F.F.» – ни одной сцены, которая сколько-нибудь напоминала порнографическую.

Сходство обнаруживают и субъекты повествования. Герои обоих романов выступают в несвойственной им роли писателя, излагая историю своей «единственной любви». Комментируя работу М. Кутюрье, посвященную творчеству Набокова, М. Липовецкий отмечает, что герои «Лолиты», «Бледного огня» и «Ады» обращаются к искусству, чтобы «залатать дыры» в собственной жизни [5]. Это же желание движет и Дамилолой. Как сообщается в самом начале романа, «бывают занятия, спасительные в минуту душевной невзгоды. Растерянный ум понимает, что и в какой последовательности делать – и обретает на время покой. Таковы, к примеру, раскладывание пасьянса, стрижка бороды с усами и тибетское медитативное вышивание. Сюда же я отношу и почти забытое ныне искусство сочинения книг» [6, с. 9].

«Исповедь» Гумберта довольно точно воссоздана в романе «S.N.U.F.F.», который может быть прочитан как футуристический ремейк «Лолиты». Главный герой, одержимый болезненной страстью к девочке; юная героиня, находящаяся в полной власти любовника, доступная, но равнодушная; ее мучительная, нечеловеческая, двойственная природа; удачливый соперник; настойчивое развитие темы возраста, сексуальных извращений, в частности педофилии, и т. д. – все эти компоненты художественного мира «Лолиты» варьируются Пелевиным.

В качестве примера точной структурной цитаты можно привести эпизод, в котором Дамилола рассказывает о Кае. В «Лолите» описанию встречи Гумберта и его «душеньки» предшествует знакомство читателя с понятием «нимфетка». Здесь же впервые возникает чрезвычайно болезненная для героя тема возраста его малолетних возлюбленных. Этот порядок точно соблюден в «S.N.U.F.F.»: сначала вводится термин «сура», затем его пояснение и, наконец, развивается тема возраста согласия.

К набоковскому роману отсылают и многочисленные реминисценции. Наиболее очевидная из них в слегка измененном виде воспроизводит начало исповеди Гумберта: «Кая – это цветок моей жизни... свет моего сердца, счастье моих ночей...» [6, с. 51] (ср.: «Лолита, свет моей жизни, огонь моих чресел. Грех мой, душа моя» [7, с. 17]). Однако в большинстве случаев реминисценции не столь очевидны. Например, в начале романа главный герой «S.N.U.F.F.» представляется как Демьян-Ландульф Дамилола Карпов. Это длинное имя дважды отсылает к автору «Исповеди светлогожего вдовца». Сначала – к его «причудливому псевдониму», а затем – к эпизоду интервью рамздэльской газете, в котором Гумберт отрекомендовался господином Эдгаром Г. Гумбертом, а позже признался, что «Эдгара» «подкинул из чистого ухарства» [7, с. 96]. Эдгар, как и Демьян-Ландульф (тоже, видимо, «подкинутый»), упоминается в тексте лишь единожды.

Еще одна отсылка обнаруживается при аннаграммировании имени Дамилолы Карпова, которое выявляет сокращенное имя героини Набокова (Лола), а «рыбья» фамилия заставляет вспомнить о «птичьем» псевдониме (Сирин). Райская птица появляется в тексте еще раз. Смакуя слово «сура», Дамилола замечает: «Так, мне кажется, должна называться песня, молитва или какая-нибудь птица райской расцветки» [6, с. 52]. Подобным образом смакует имя воз-

любленной и Гумберт: «Ло-ли-та: кончик языка совершает путь в три шажка вниз по небу, чтобы на третьем толкнуть о зубы. Ло. Ли. Та» [7, с. 17].

Красота нимфетки и суры ошеломительна и вызывает у героев сходную реакцию: Гумберт воспринимает ее как взрыв, толчок («Необыкновенно трудно мне выразить с требуемой силой этот взрыв, эту дрожь, этот толчок страстного узнавания» [7, с. 53]), Дамилола как «опустошительный удар по сознанию» [6, с. 59]. Но сердцевину «душеубийственной» прелести нимфетки, составляющую, по мнению Гумберта, главное очарование, определяет двойственность ее природы. В Кае она доведена до предела. Если Гумберт только угадывает за «мускусом и мерзостью» «цветущий сад, и сумерки, и ворота дворца» [7, с. 347], то Дамилола самолично выставляет на максимум параметры красного эмоционально-волевого блока своей подруги – соблазн, существо и духовность. В мире далекого будущего разгадана вековая тайна женского сердца, а встреча с «единственной любовью» гарантирована высокими технологиями («Создатели сур... берут пробу вашей ДНК. А потом они рассчитывают такой тип женской красоты, который будет полностью конганиален вашему геному» [6, с. 61]). Более того, в пелевинском романе подчеркнута снята все сложности, отравлявшие запредельное счастье Гумберта.

Одной из наиболее мучительных и неразрешимых для набоковского героя была проблема априорной чистоты и непорочности маленькой девочки, которую он намеревался осквернить. Эта проблема иронично обыграна, а потому несколько снижена самим Набоковым: не Гумберт соблазняет Лолиту, а она его. Пелевин идет дальше, совершенно освобождая героя от укоров совести: Дамилола – пупарас, а потому может абсолютно легитимно наслаждаться своей сурой. При этом тема возраста в спародированном варианте становится одной из центральных: в Биг Бизе законы о возрасте согласия позволяют людям вступать в сексуальный контакт лишь с сорока шести лет. Подобным образом обыграна и проблема половых извращений: многочисленные представители сексуальных меньшинств становятся в мире будущего очень влиятельной и уважаемой организацией ГУЛАГ.

Еще одной неутраченной болью Гумберта была недолговечность волшебного нимфетства его возлюбленной: «Я знал, что влюбился в Лолиту навеки; но я знал и то, что она не навеки останется Лолитой... Года через два она перестанет быть нимфеткой и превратится в “молодую девушку”... эту Лолиту, мою Лолиту бедный Катулл должен был потерять навеки» [7, с. 84]. Неотвратимость превращения нимфетки «в «молодую девушку», с точки зрения героя, «гаже чего трудно что-нибудь придумать» [там же]. Это, однако, не только не отменяет любви к ней Гумберта, но и парадоксально сообщает ей абсолютное качество – непреходящее, что подчеркивается тройным повторением слова «навек». При описании пелевинской вечно юной Каи мотив времени возникает в его зеркальном варианте: «Атомной батареей хватает на века, и сура всегда переживает хозяина» [6, с. 58].

Только потеряв Лолиту, Гумберт вполне осознает, что в основе его отношения к возлюбленной лежали агрессив-

ная похоть и вожделие, исключавшие всякую возможность полноценного общения («мы испытывали странное стеснение, когда я пытался заговорить с ней о чем-нибудь отвлеченном... об искусстве, о поэзии, о точечках на форели Гопкинса или бритой голове Бодлера, о Боге и Шекспире, о любом настоящем предмете» [7, с. 348]). Он познает «вечный ужас» и решительно отказывается принять какое бы то ни было духовное утешение. Искусственная же природа Каи не только полностью снимает этическую проблематику, но и позволяет Дамилоле выставить своей суре «максимальную духовность», чтобы наслаждаться волнующим общением с собеседником, речь и реакции которого «резонируют с древней мудростью человечества» [6, с. 94].

Воспроизведена в романе Пелевина и известная набоковская «диванная сцена». Именно на диване Дамилола впервые пережил то, что составило величайшее счастье его жизни – допаминовый резонанс. В обоих случаях акцентировано перемещение героя в иную плоскость бытия, сопряженное с переживанием небывалого физического наслаждения. Однако если Гумберт даже на пике своего восторга осознать его скоротечность – он повисает над бездной и переживает последнюю судорогу, то для Дамилолы создана иллюзия вечнодлящегося неускользаемого блаженства, выводящая «за пределы разрешенного природой»: «Вместо привычного отката назад после нескольких шажков в сторону недостижимого счастья, я помчался прямо за ним, круг за кругом, больше не давая ему никуда уйти» [6, с. 252].

Можно говорить о том, что в «S.N.U.F.F.» моделируется ситуация, о которой грезил Гумберт, удостоверяя актуальность жанрового подзаголовка романа – «утшпия». Однако его финал демонстрирует «обнуление утопии» [3], обнаруживая «странный синхронизм» судеб Гумберта и Дамилолы: абсолютно управляемая кукла Кая, которую в любой момент можно поставить на паузу или перепрограммировать, сбегает от своего хозяина, обрекая его на долгие поиски. Пародийная сцена убийства Гумбертом Куильти в «S.N.U.F.F.» оборачивается фарсом: настигнув Каю и Грыма, Дамилола забывает поменять программу и вместо боевых ракет выпускает фейерверки.

Как представляется, сопоставление с романом Набокова позволяет обнаружить существенные расхождения между футуристическим ремейком Пелевина и классическим претекстом. Результатом «Лолиты» становится неуничтожимая любовь, воплощенная в тексте, а «S.N.U.F.F.» представляет собой книгу, сочиненную летчиком и креативным доводчиком во имя ненависти. Особенно тщательно спародирована тема искусства. По М. Липовецкому, в «Лолите», в отличие от многих других романов писателя, где автор-повествователь замечает персонажа, Набоков, наоборот, «отдает Гумберту, то есть герою, все прерогативы положения автора-повествователя»: «Иными словами, персонажу здесь даровано пространство-время *письма*, в котором, как, по-видимому, верит Набоков, единственно осуществима свобода личности от обезличивающей власти хаоса» [5].

Такие же привилегии получает и Дамилола. Однако креативный доводчик – залог того, что текст, Дамилола

как его творец и история его любви как объект авторского внимания оказываются заведомо обезличенными. Все это акцентирует отсутствие свободы личности даже в пространстве письма, поскольку, как справедливо замечает герой Пелевина в последних строках романа, «слова ведь одни на всех, и кто только не пробовал складывать их так и эдак» [6, с. 478]. Напоследок Дамилола цитирует Бунина, а тот, в свою очередь, ссылается на Мопассана. В результате такой многоходовой ссылки предельно размывается смысл источника вплоть до полного его исчезновения.

Таким образом, гумбертова и, видимо, набоковская мысль о «спасении в искусстве», акцентированная в финале романа, оказывается полностью дискредитированной. В связи с этим весьма значимым представляется вектор развития писательской карьеры Грыма: неслучайно на пути к свободе от мира симулякров герой *перестает писать*. Освобождение от мира, сделанного из слов, настойчиво декларируется в творчестве Пелевина. Многочисленные же упреки в небрежности языка его произведений и даже в том, что писатель попросту не в состоянии освоить литературный язык [8], позволяют предположить, что подчеркнутое игнорирование «креативного доводчика» – принципиальная писательская и, пожалуй, мировоззренческая стратегия автора, не желающего создавать художественные версии реальности, которые являются тем более надежными ловушками для смятенного человеческого сознания, чем они достовернее.

В этой связи последовательное апеллирование к «Лолите» тем более значимо. Во-первых, оно позволяет Пелевину показать онтологическую трагичность человеческого существования, которое предстает как череда катастроф и ни при каких условиях не может быть счастливым. Кая сравнивает его с коридором мучений, узкой полосой «между огнем страдания и призраком кайфа, где бежит, завывая от ужаса, так называемый свободный человек» [6, с. 407]. Во-вторых, автор «Лолиты» известен как один из самых виртуозных мастеров слова, а следовательно, могущественных создателей демиургической реальности, и, вступая с ним в диалог, Пелевин демонстрирует не только принципиальную невозможность «спасения в искусстве», но и заведомую губительность таких попыток. Нслучайно Дамилола, дописавший историю своей любви, погибает, а Грым, отказавшийся от письма, остается жив.

Очень привлекательная для Набокова мысль о существовании некоего «дивного узора» из слов, сложив который, можно постичь истину, согласно Пелевину, абсурдна, поскольку именно слова призваны затемнить ее. Этот аспект проблематики обстоятельно осмысливается Пелевиным в романе «Batman Apollo», написанном после «S.N.U.F.F.».

1. Лестева Т. Виктор Пелевин. SNUFF. Утопия или реальность? // Виктор Пелевин: сайт творчества. URL: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-lest2.doc> (дата обращения: 10.07.2014).

2. Муриков Г. Конспирология нашего времени // Виктор Пелевин: сайт творчества. URL: <http://pelevin.nov.ru/stati/murikov3/1.html> (дата обращения: 10.07.2014).

3. Роднянская И. Сомелье Пелевин и соглядатаи // Новый мир. 2012. № 10. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2012/10/r16.html (дата обращения: 10.07.2014).

4. Топоров В. «SNUFF» и вокруг // Актуальные комментарии: [сайт]. URL: <http://actualcomment.ru/daycomment/934> (дата обращения: 10.07.2014).

5. Липовецкий М. Аллегория другого // Паралогии: Трансформация (пост)модернистского дискурса в русской культуре 1920–2000-х годов. URL: <http://www.litmir.me/br/?b=203620&p=54> (дата обращения: 21.03.2014).

6. Пелевин В. S.N.U.F.F. М.: ЭКСМО, 2012. 480 с.

7. Набоков В. Лолита. М.: АСТ, 2004. 432 с.

8. Свердлов М. Как сделан Пелевин. Хорошая защита плохой прозы // Виктор Пелевин: сайт творчества. URL: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-sverd/1.html> (дата обращения: 19.04.2010).

© Надозирная Т. В., 2015

УДК 821.161.1.09

Д. Г. Николайчук
D. G. Nikolaychuk

ДИАЛОГ МУЖСКОГО И ЖЕНСКОГО ВЗГЛЯДА НА МИР В АЛЬМАНАХЕ Н. М. КАРАМЗИНА «АОНИДЫ»

DIALOGUE OF THE MALE AND FEMALE WORLD VIEWS IN N. M. KARAMZIN'S POETIC ALMANAC "AONIDES"

В статье рассматриваются произведения, напечатанные в альманахе Н. М. Карамзина «Аониды». Основное внимание уделяется стихотворениям конкретных жанров, а также парам стихотворений, демонстрирующим своеобразный диалог между мужчиной и женщиной. Доказывается, что формы и содержание этого диалога являются частью издательской стратегии.

Ключевые слова: поэзия XVIII в., сентиментализм, альманах, Н. М. Карамзин, диалог, мужской взгляд на мир, женский взгляд на мир.

The article describes the works published in N. M. Karamzin's poetical almanac "Aonides". Special attention is paid to the poems of particular genres, as well as the couples of poems demonstrating an original dialogue between the man and the woman. It is proved that the form and content of the dialogue are a part of the publishing strategy.

Keywords: 18th century poetry, sentimentalism, poetic almanac, N. M. Karamzin, dialogue, male world view, female world view.

В 1796, 1797 и 1798–1799 гг. Н. М. Карамзин печатает три книжки альманаха «Аониды». В предисловии издатель акцентирует внимание на том, что альманах представляет современное на тот момент состояние поэзии [1, кн. I]. Поэтому в числе авторов как признанные стихотворцы (например, Г. Р. Державин, М. М. Херасков, сам Н. М. Карамзин), так и поэты, опубликовавшие за свою жизнь лишь одно стихотворение (например, Ф. М. Брянчанинов с его «Песней» («Свободой наслаждаясь...»)).

Справедливо замечание Ю. М. Лотмана, что в основе литературной и издательской деятельности Н. М. Карамзина лежала идея служения прогрессу, которая порождала его «внутреннюю независимость и оригинальность» [2, с. 208]. Образ издателя становится связующим звеном альманаха и предстает как «нравственный образец». Эта концептуальная особенность присутствует не только в журналистском, но и в литературном, публицистическом, эпистолярном наследии Н. М. Карамзина. Так, Т. Б. Фрик, изучающая эпистолярный писателя, отмечает, что «тот или иной авторский образ, проявляющийся в общении с конкретным адресатом, реализуется в ряде вербализуемых Карамзиним поведенческих максим, определяемых выбранной автором ролью. Эти роли (как, например, в случае с образами меланхолика и чувствительного философа),

несмотря на то, что часто определены литературной традицией, сентиментальной эстетикой, принятым поведенческим трафаретом... становятся проявлением глубокой философии жизни» [3, с. 199]. В «Аонидах» проявление издательской позиции можно усмотреть не только в собственных поэтических текстах Карамзина, но и в расположении стихотворений внутри издания (например, группировка произведений по принадлежности одному автору, по мотивным переключкам), системе графических выделений, сносок, прибавлений к стихотворениям.

Издавая альманах, Н. М. Карамзин ставит перед собой задачу воспитания светского человека. Огромная роль в просветительской стратегии издателя отводится женщине, так как искусство становится полезным в том случае, если оно «беззаботное, светское, приятное дамам» [2, с. 209]. Ориентация на такой условный «дамский вкус» определяет жанровый состав альманаха, набор сюжетных ситуаций, во многом обусловленный сентиментально-предромантической эстетикой.

В XVIII столетии мир чувств русской женщины привилегированного сословия во многом формировала литература. В этом отношении «Аониды» присоединяются к традиционным представлениям о женском воспитании, культивируя скромность, сдержанность, великодушие, супружеские

добродетели и материнство. В то же время альманах фиксирует происходившие в общественном сознании того времени изменения. Как отмечает Н. Л. Пушкарева, в XVIII в. постепенно начинает признаваться «особенность» мира женских чувств: мемуаристы-мужчины все чаще пытаются сравнить собственную оценку того или иного явления и отношение к нему своих возлюбленных, подруг, жен» [4, с. 53]. В «Аонидах» это отражается в своеобразном диалоге мужского и женского взгляда на мир. Такой диалог является отражением, с одной стороны, идеального светского общения, а с другой – формируемых в рамках сентиментальной культуры образцовых отношений между мужчиной и женщиной.

Выделение феномена диалога в альманахе Карамзина возможно не только в рамках рассмотрения общей коммуникативной стратегии метатекста XVIII в. [5], но с учетом междисциплинарного развития филологической науки, в частности разработки методов дискурсивного анализа художественного произведения. Литературно-художественный дискурс понимается «как диалектическая система, включающая все этапы развития, начиная с вымысла, зарождения идеи и заканчивая отдельным материалом, анализируемым реципиентом» [6, с. 231]. Литературный текст в этом случае анализируется как «коммуникативная структура, являющаяся носителем индивидуальных и национальных особенностей коммуникативного поведения» [7, с. 285].

Создаваемый на страницах «Аонид» диалог мужского и женского взгляда на мир художественно воспроизводит диалог участников светского общения. Он реализуется в публикации произведений мужского и женского авторства; в стихотворениях, написанных поэтами-мужчинами от лица женщины; в парах стихотворений, одно из которых написано мужчиной, а следующее за ним ответное – женщиной, или наоборот (сюда же можно отнести «прибавления» издателя к стихотворениям женского авторства); в жанровом составе издания, а именно в жанрах мадригала (стихотворного комплимента) и «ответа на вопрос», представляющих имитацию диалога мужчины-автора и женщины-адресата.

Женское или мужское авторство стихотворений не всегда означает выражение соответствующей точки зрения: если отсутствуют сноски издателя к заголовку стихотворения, выявить гендерную принадлежность лирического субъекта без авторской подписи становится практически невозможно, так как определяющим в литературе этого периода является «мужской» поэтический стиль. Поэтому диалогичность целесообразнее выделять в тех стихотворениях, которые нацелены на изображение уникальности женского мировосприятия (например, стихотворения Е. С. Урусовой).

В данной работе мы рассмотрим отдельные стихотворения, содержащие «диалогический» элемент, а также пары произведений, демонстрирующие своеобразный диалог между мужчиной и женщиной.

Стихотворение Е. П. Свиньиной «Любовь и дружба» [1, кн. I, с. 258–260] само по себе построено как диалог, так как состоит из монолога Хлои и ответной реплики персонажа-мужчины. В женском монологе звучит идея осуждения

страстей, причем страсть отождествляется с любовью: любовь часто лжива, «разсудка не имеет» и «унижает чувства в нас», в то время как дружба – чувство более надежное, искреннее, способное человека успокоить, избавить от недостатков. В ответной реплике персонаж признается Хлое, что «пылает» к ней дружбою, но хочет оставить в своем сердце и «уголок» для любви. Н. М. Карамзин, словно продолжая линию героя-мужчины, приписывает «*Прибавление к последней строфе*» [1, кн. I, с. 260–261]. Шутливые строки издателя посвящаются коварности любви, состоящей в том, что любовное чувство часто не оставляет в человеческом сердце места для дружбы.

Согласно традициям и моральным нормам того времени, более весомым в обществе было мнение мужчины. «От женщины ожидалось “самоограничение”, самопожертвование, готовность быть духовной опорой мужчине» [4, с. 54]. Безусловно, публикация женского произведения в «Аонидах» свидетельствует о том, что оно не противоречит издательской позиции. Однако в альманахе отсутствует установка, согласно которой последнее слово всегда должно принадлежать мужчине – поэту или издателю.

В стихотворении В. В. Измайлова «Любовь и ветерочик. Стихи к С***» [1, кн. III, с. 150–153] мужчина является адресантом. В сноске описывается история создания: во время салонной игры – чтения стихотворений на заданные слова – «любезной девушке» пришла мысль «испытать в поэзии» автора, и она предложила ему рифму «любовь и ветерочик». Данные слова присутствуют в каждой строке стихотворения, лейтмотивом которого становится мысль, что «любовь есть ветерочик» [1, кн. III, с. 151]. Именно это высказывание опровергается в ответных стихах адресата-девушки: «Не лъзя, не лъзя, чтоб ветерочик / Унесть с собою мог любовь / <...> Но есть ли так, как ветерочик, / Вспорхнула некогда любовь, / Любовь такая ветерочик – / Она не есть еще любовь» [1, кн. III, с. 154]. Они помещаются в альманахе сразу после произведения В. В. Измайлова с примечанием: «Любезная девушка отвечала мне следующими стихами». Примечателен тот факт, что издателю абсолютно неважно, является девушка поэтом или нет: с одной стороны, этот художественный прием способствует сближению с читателем, с другой стороны, снимает какие-либо приоритеты, представляя женскую точку зрения как достойную внимания.

Диалогичность реализуется в определенных жанрах – мадригала и ответа на вопрос. Стихотворение И. И. Дмитриева «Мадригал» [1, кн. II, с. 286] ориентацию на диалог обнаруживает в подзаголовке: «Девице, которая спорила со мною, что мушны щастливее женщин». С точки зрения прекрасной половины человечества, счастье мужчин состоит в том, что они свободны и наслаждаются свободой. Автор произведения «изящно» опровергает это утверждение в форме устойчивой оппозиции галантной поэзии «свобода/плен»: «Скажи, ты сердцу мил! (курсив Н. М. Карамзина. – Д. Н.) Свободу и покой / Тотчас на цепи променяю» [там же].

Жанр ответа на вопрос сам по себе предполагает сюжетную схему, содержащую отсылку к первоисточнику и раскрывающую причины возникновения ответного текста. Отправной точкой может выступать женская фраза. Диало-

гичность в таком случае формируется за счет объединения в одном тексте предложенного тезиса и его раскрытия другим участником разговора. Женская фраза может быть представлена и в форме утверждения, и в форме вопроса. Например, стихотворение П. А. Пельского «*Ответ Лизе*» [1, кн. II, с. 164–165] начинается словами: «Мне Лиза говорит...» Далее цитируется высказывание девушки о том, что весна ей нравится больше, чем зима: весна пленяет красотой и нежностью цветов, а «зима скучна», и «долго снег не тает». Лирический субъект-мужчина, шутя над женскими «причудами» («Ты Лиза мне жалка, ты мучишь лишь себя»), обнаруживает другое видение ситуации: те розы и лилеи, что завораживали весной, зимой для него не исчезают, зато ярче расцветают в женской красоте. Галантный диалог обыгрывает отождествление женской красоты с красотой цветов.

Стихотворение М. М. Хераскова «*Ответ на вопрос*» [1, кн. I, с. 82] по синтаксическому оформлению также соответствует названию и жанру: «Где сердце у меня, / Ты спрашиваешь смело? / Ответную стена: / Из груди улетело!» [там же]. Свобода сердца, семантически связанная в стихотворении с полетом и постоянным движением, перестает существовать для героя и сменяется пленом в очах возлюбленной. Лишь одного желает влюбленный – соединить свое сердце с сердцем любимой: «...сердце у меня... <...> / Теперь в твоих очах / Навек остановилось» [там же].

Оппозиция «свобода/плен» (с образами «цепь», «силки», «сети» и т. п.), кроме рассмотренных стихотворений И. И. Дмитриева и М. М. Хераскова, встречается в других произведениях альманаха («Птичка» М. М. Хераскова, «Песня» Ф. М. Брянчанинова, «Идиллия» А. В. Храповицкого). В контексте «Аонид» важно, что предметом диалога оказываются ключевые в издательской стратегии понятия: «поэзия», «любовь», «дружба», «счастье», «покой», «красота» и т. д. Выделенная курсивом в «Мадригале» Дмитриева прямая речь «ты сердцу мил» манифестирует также одну из ключевых констант сентиментализма.

Большинство произведений «Аонид» адресовано женщине, но не во всех читателю удастся наблюдать двусторонний процесс коммуникации: как правило, высказывается одна точка зрения – лирического персонажа. Реализуя принцип диалогичности не только в расположении стихотворений альманаха, но и экспериментируя над жанрами, используя арсенал всевозможных метатекстовых средств (выделения, сноски, прибавления), Н. М. Карамзин создает объемную картину мировосприятия, представляя читателю мужской и женский взгляд.

Как правило, мужская и женская точка зрения четко разграничиваются в коммуникативной структуре, если существуют в пределах одного лирического текста, еще более наглядно это разграничение представлено в парах. Произведение, демонстрирующее и мужской, и женский взгляд, обычно строится как стихотворный комплимент, выражающий хвалу определенным чертам характера героини или включающий признание в чувствах. Основная тематика таких стихотворений – любовная, что объясняется светской, галантной формой взаимоотношений мужчин и женщин. Любовь занимает одну из ключевых позиций

и в воспитательной программе издателя, так как она определяет истинное счастье человека. В стихотворениях «Аонид» тема любви часто сопровождается мотивами времени и свободы, так как настоящая любовь не поддается измерению (она вечная) и не боится уз. Свобода, трактуемая в первую очередь как отсутствие любовной привязанности, воплощается в образах живой и неживой природы с такими семантическими признаками, как легкость, невесомость, подвижность (образы бабочки, ветра).

«Любовный плен», противопоставленный свободе, в стихотворениях поэтов-мужчин обыгрывается в коммуникативном поведении галантного кавалера. Отрицательные коннотации «плена» появляются в стихотворении женщины: «Страсть хитры сети разставляет» [1, кн. I, с. 259]. Диалогичность в альманахе формируется за счет сопоставления разных трактовок любви – мужской и женской. Представления о разности любви характерны для XVIII в. Так, «в своих стихах и письмах М. Н. Муравьев замечает, что женская натура может быть сложнее и глубже мужской в эмоциональном смысле, что женщина может быть “счастлива сердцем” не так, как мужчина, “отвлеченный своим правом и должностями”» [4, с. 54]. В то время как любовные стихотворения от лица мужчины в основном ограничены сентиментальным каноном, в стихотворениях женщин-поэтесс и ответных женских репликах любовь осмысливается за рамками сентиментальной философии. Большая эмоциональность женщин выражается средствами предромантической поэтики.

Так, стихотворение Е. П. Свиньиной «*Любовь и дружба*» представляет любовь как «лютой яд», «мучительницу», «безумие» (показательна оппозиция «любовь/рассудок»), тоску (противоположное «приятной грусти») сентиментализма), которая приобретает негативную окраску в совокупности с масонскими мотивами («жизнь брэнная»). Однако нельзя утверждать, что понимание «дружбы» в стихотворении соответствует позиции издателя: эмоциональный градус восприятия так же завышен, как и у любви («дружбы жар», «пылаю дружбою»). В ответных стихах девушки на «Любовь и ветерочик» В. В. Измайлова ветер становится бурей: «Хоть буря будь, не ветерочик, / Тверда останется любовь» [1, кн. III, с. 154]. Лексема «буря» именно в стихотворении любовного содержания становится маркером женского мировосприятия, так как в произведениях поэтов-мужчин буря символизирует поиск себя, смысла жизни, но не любовные терзания. В мировоззрении издателя любовь – это то, что вдохновляет, направляет, но не составляет основу жизнестроительства. В «Послании к женщинам» Карамзина «шумящий ветр страстей» несет корабль, но «кормилом жизни сей» является ум. Другое дело – женский образ мысли, сосредоточенный на любви.

Внутренним нравственным цензором человека в сентиментальных произведениях, в том числе содержащих диалогический элемент, выступает сердце. Как и у Н. М. Карамзина, в стихотворениях других поэтов альманаха сердце – это «внутренний человек», наделенный ментальными свойствами и внутренней речью» [8, с. 20]. Оно живет по своим законам, не всегда в согласии с лирическим героем (например, в не рассмотренных нами стихотворениях П. А. Пельского). В диалоге между мужчиной и женщиной

персонаж, выражающий точку зрения, близкую издателю, всегда прислушивается к своему сердцу.

Таким образом, не выходя за рамки значимых для издательской позиции аспектов (вопросов счастья, предназначения человека, истинных ценностей), Карамзин в диалогическом представлении мужского и женского взгляда на мир находит непринужденную форму общения с читателем, которая исключает открытый дидактизм, предоставляет читателю возможность поразмышлять над разными точками зрения и выбрать наиболее для себя подходящую.

1. Аониды, или Собрание разных новых стихотворений. М. : Унив. тип. у Ридигера и Клаудия. Кн. I, 1796. 268 с. ; Кн. II, 1797. 380 с. ; Кн. III, 1799. 370 с.

2. Лотман Ю. М. Сотворение Карамзина. М. : Книга, 1987. 336 с.

3. Фрик Т. Б. Эпистолярный Н. М. Карамзина сквозь призму образов автора и адресата // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 1 (43) : в 2 ч. Ч. 2. С. 198–201.

4. Пушкарева Н. Л. Частная жизнь русской женщины XVIII века. М. : Ломоносовъ, 2012. 212 с.

5. Киселев В. С. Метатекстовые повествовательные структуры в русской прозе конца XVIII – первой трети XIX века : дис. д-ра филол. наук. Томск, 2006. 408 с.

6. Кенжегараев Н. Д. Особенности дискурсивного анализа художественного текста // Молодой ученый. 2012. № 4, т. 2. С. 228–231.

7. Куган Е. И., Седых А. П. Литературный дискурс как феномен коммуникации и манифестация национальной языкотворческой личности // Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований. Пенза ; Москва ; Решт : Науч.-изд. центр «Социосфера», 2012. С. 285–288.

8. Попова Е. В. Символическое наполнение лексем «сердце» и «душа» в «Письмах русского путешественника» Н. М. Карамзина // Вестн. Том. гос. ун-та. 2010. № 334. С. 18–21.

© Николайчук Д. Г., 2015

УДК 81'06

Е. Г. Таратина, А. И. Авдеева
E. G. Taratina, A. I. Avdeeva

ЖЕНСКИЕ АНТРОПОНИМЫ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ЧУВАШИИ

В настоящей статье прослеживается история именования женщины в чувашской традиции с языческих времен до начала XX в.

Ключевые слова: антропоним, структура имени, взаимодействие языков.

FEMALE ANTHROPONYMS IN CHUVASHIA BEFORE THE REVOLUTION

This article traces the history of female naming in Chuvashian tradition from the heathen times to the beginning of the 20th century.

Keywords: anthroponym, name structure, language interaction.

Как известно, ни один язык не существует изолированно, языки взаимодействуют, обогащая и дополняя друг друга. На развитие фонетической, лексической, грамматической системы одного языка, безусловно, влияют особенности другого языка. Особенно ярко такое взаимовлияние языков проявляется в условиях билингвизма, т. е. при употреблении индивидуумом или группой людей двух языков в пределах одной республики. Особенность билингвизма в Чувашии заключается, на наш взгляд, в том, что чувашский язык сам по себе уникален и отличается от других тюркских языков (например, татарского, башкирского, азербайджанского, турецкого и др.), так как он единственный живой потомок языка камских булгар и сохранил ряд его особенностей. В силу этого характер взаимодействия чувашского языка с русским языком отличается от характера взаимодействия других тюркских языков с русским.

Наиболее ярко взаимодействие языков наблюдается в лексике, в том числе и в антропонимике. В современной Чувашии редко встретишь такие исконные чувашские имена, как Сетнер, Юман, Илемпи, Чечекпи, Чунпи и др.

Традиционный чувашский антропонимикон чрезвычайно богат. Например, в известном собрании дохристианских мужских личных имен В. К. Магницкого представлено 10 567 имен [1], но в данном словаре не представлены женские имена, потому что в ревизских сказках и иных документах, которыми пользовался исследователь, вплоть до середины XIX в. женские имена не указывались. О проникновении в чувашский антропонимикон тюркских, арабских, татарских элементов в ходе истории повествуется в исследовании М. Р. Федотова [2, с. 48]. Об усвоении русских имен чувашским языком пишет Л. В. Данилова в статье «Усвоение русских имен в чувашском языке и его диалектах» [3]. Во всех работах в основном исследуются чувашские мужские имена и развитие мужского антропонимикона.

Предметом настоящей статьи является именование женщины в чувашской традиции с древних языческих времен до начала XX в. В качестве материала для исследования мы проанализировали около 30 случаев употребления женских антропонимов, зафиксированных в памятниках чувашского фольклора (например, в легендах и мифах,

собранных М. Н. Юхмой [4] (Юхма Мишши), около 500 случаев употребления женских антропонимов, зафиксированных в ревизских сказках переписных и государственных крестьян Чебоксарского уезда 1782 г., 1858 г., и около 650 случаев употребления антропонимических единиц, зафиксированных в метрических книгах 1782–1787 гг., 1860 г. На основе собранного материала мы выявили особенности именования женщин и его изменения с древних времен до начала XX в.

В чувашской антропонимике, как и в любой другой, выделяют два хронологических периода – дохристианский (до конца XVIII в.) и христианский (начиная с конца XVIII в.).

Дохристианские женские имена можно разделить на следующие группы в зависимости от того, что было положено в основу наречения:

1. Имена, данные в зависимости от времени рождения: Нарспи (от нарĕс – «февраль» и -пи от перс. биби – «госпожа, хозяйка», т. е. «девушка, которая родилась в феврале»); Эрнепи (эрне – «пятница» + -пи, т. е. «девушка, родившаяся в пятницу»); Тунепи (тунтикун – «понедельник» + -пи, т. е. «родилась в понедельник»); Ытлапи (ытларикун – «вторник» + -пи, т. е. «родившаяся во вторник») и др.

2. Имена, предполагающие определенную черту внешнего вида: Айпи (ай – «луна» + -пи, т. е. «прекрасная, как луна»); Илемпи (илем – «красота» + -пи, т. е. «прекрасная девушка»); Сарпике (сарĕ – «желтый» + -пике, т. е. «девушка с золотистыми волосами») и др.

3. Имена, предполагающие определенную черту характера: Салампи (салам – приветствие в чувашском языке + -пи, т. е. «приветливая»); Ырпи (ырĕ – «доброта» + -пи, т. е. «добрая»); Йĕпхĕр (от йĕп – «игла, колючка» + хĕр – «девушка», т. е. «колючая девушка») и т. д.

4. Имена-пожелания: Телейпи (телей – «счастье» + -пи, т. е. «счастливая девушка»); Савни (от савни – «любимая»); Мухтепи (от мухтав – «похвала» + -пи, т. е. «девушка, достойная похвалы») и т. д.

5. Имена-обереги (тотемы): Чепчен («малиновка»), Чакак («сорока»), Чĕкеç («ласточка»), Çерçi («воробей»), Шăпчăк («соловей»), Куккук («кукушка») и т. д.

В. К. Магницкий в своей работе «Чувашские традиционные имена» пишет, что чувашские антропонимы во многом схожи с древними именами татар, мордвы, вотяков и черемисов [1, с. 68]. Действительно, в чувашской антропонимике встречаются женские имена, заимствованные из араб-мусульманской культуры, но это происходит гораздо реже. Например, женское имя Элиме произошло от арабско-мусульманского Алиме, что означает «знающая», «сведущая», Сарихва – Зарифа («красивая») и т. д. В татарском женском антропонимике есть имя Галим, которое также означает «всезнающая».

Значительное место в чувашском дохристианском антропонимике составляют заимствованные арабо-персидские имена и имяобразующие элементы. Этот факт можно датировать XIII в. В женских именах Кĕлнисса (кĕл от перс. голь – «цветок» + -нисса, т. е. «женщина, похожая на цветок»), Туйнисса (туй – «праздник» + -нисса, т. е. «праздничная девушка») представлен формант «-нисса», восходящий к иранскому слову «ниса» – «женщина». Исконно чувашские и заимствованные имена смешались друг с другом, вслед-

ствие этого заимствованные элементы перестали казаться чужеродными, сложилась единая система, получалась своеобразная контаминация в образовании женского имени.

С середины XVIII в., когда началось насильственное массовое крещение чувашей, население становилось полужыческим-полухристианским. Именно в этот период в чувашский антропонимикон проникает большое количество русских имен. Из ревизских сказок 1782 г. видим, что с конца XVIII в. исконные языческие чувашские имена постепенно вытесняются адаптированными русскими христианскими именами. В ревизских сказках 1782 г. встречаются такие женские имена, как Пронна (Прасковья), Улена (Алена) – это уже видоизмененные русские имена. Но в XIX в. в документах (метрических книгах, ревизских сказках) женские антропонимы даются не в адаптированном варианте: Анна, Варвара, Мария, Прасковья и т. д. Однако в быту употреблялись имена, адаптированные к фонетической и грамматической системе чувашского языка: Федосия – Хĕветус, Ксения – Уқсине, Екатерина – Кĕтерне. Характер изменения русских имен и причины этих изменений приведены в следующей таблице:

Усвоение русских женских имен в чувашском языке

Русские имена	Чувашское соответствие	Характер изменения
Агафья	Акахвĕ	Фонетические: оглушение [г] и переход его в [к]; [хв] в соответствии с [ф]; переход [ја] в [и] для соответствия закону ударения чувашского языка
Дарья	Тарьĕ	Фонетические: оглушение начального согласного [д] и переход его в [т]; переход [ја] в [јэ] связан со спецификой постановки ударения на последний слог в чувашском языке
Ирина	Уринĕ	Фонетические: перехода в е связан со спецификой постановки ударения в чувашском языке
Марфа	Мархва	Фонетические: переход [ф] в [хв]
Ольга	Ульха	Фонетические: оглушение [г] и переход его в [х]; так как в чувашском языке отсутствует звук [о], то он изменялся на [у]
Ксения	Уқсинĕ	Семантические: от чув. укса – «деньги» (на основе схожести звучания)

Структура чувашского женского антропонима также претерпела ряд изменений. В дохристианский период чувашки не называли друг друга по имени, считая это плохим знаком. При обращении друг к другу чувашки употребляли слова, обозначающие родственные связи: йăмăкăм («сестренка»), хĕрĕм («доченька»), аппа («тетя») и др., причем так обращались не только к родственникам, но и к посторонним людям соответствующего возраста.

В эпоху христианизации изменяется структура женского имени, что находит отражение в метрических книгах и ревизских сказках.

В метрических книгах при записи женщины указывали лишь ее имя, а далее фиксировали информацию о ее родителях или муже, если речь шла о замужней женщине. Например, в метрической книге о родившихся за 1860 г. читаем: *Евдокия – Деревни Аапъ – касовъ изъ чувашъ крестьянинъ Иван Яковлевъ и законная жена его Елена Никитина, оба православного вероиповеданія или Марія – Деревни Татаркаевъ изъ чувашъ крестьянинъ Тимофей Ефимовъ и законная жена его Перасковья Степанова, оба православного вероиповеданія.*

В ревизских сказках указывали имя отца девушки или имя ее мужа (при записи замужней женщины) и ее возраст. например, в ревизской сказке за 1858 г. читаем: *Егора Трофимова жена Татьяна Гаврилова, Гаврилова дочь Наталья, Ивана Ефимова жена Марфа Иванова.*

В дореволюционный период у большинства чувашей фамилий не было. Их функцию выполняли прозвища и отчества, образованные от личных имен отца. Появление фамилий связано также с принятием христианства. Л. П. Петров в своей работе «Из истории чувашских дохристианских имен» отметил, что с исчезновением дохристианских личных имен большинство из них перешли в фамилии, в ряд родовых и официальных фамилий, и в этом качестве сохранились до настоящего времени [5, с. 68]. Например, такая фамилия, как Партасов, произошла от мужского дохристианского имени Пъртаҫси. Поэтому структура женского антропонима была следующей:

1. Для замужней женщины:

Имя мужа в род. п. ед. ч. + отчество мужа (притяжательное прилагательное от имени его отца) + жена + имя женщины в им. п. + отчество (притяжательное прилагательное от имени ее отца): *Егора Трофимова жена Татьяна Гаврилова.*

2. Для незамужней девушки:

Притяжательное прилагательное от имени ее отца + дочь + женское имя: *Гаврилова дочь Наталья.*

В дореволюционный период в антропонимике чувашей-христиан в основном были распространены церков-

ные календарные имена. В связи с подъемом культурного уровня чувашей в начале XX в. начинает действовать тенденция к двойным именам. Например, девочка, называемая подругами Риммой, в классном журнале и в свидетельстве о рождении записана Биктемировой Светланой. Первое имя – подставное, употребляемое до совершеннолетия вместо основного, а второе – основное, используемое после совершеннолетия.

Итак, изменение женских антропонимов в дореволюционной Чувашии прошло очень долгий путь. Некоторые имена и имяобразующие элементы заимствованы из других языков, в основном из русского, под влиянием которого складывался состав чувашского женского антропонимикона и формировалась структура чувашского женского имени.

1. Магницкий В. К. Чувашские традиционные имена. Казань, 1905. 101 с. URL: http://http://bulgari-istoria-2010.com/booksRu/Magnitsky_V_K_-_Chuvashskie_Traditsionnye_Imena.pdf (дата обращения: 15.05.2015).

2. Федотов М. Р. Словарь чувашских нехристианских личных имен. Чебоксары : ЧГИ гуманитарных наук, 1998. 148 с.

3. Данилова Л. В. Усвоение русских имен в чувашском языке и его диалектах // Диалекты и топонимия Поволжья : сб. ст. Чебоксары : Изд-во Чебоксар. ун-та, 1977. Вып. 5. С. 41–50.

4. Юхма М. Н. Древние чувашы (Древняя и средневековая история чувашского народа). Чебоксары, 1998. 454 с.

5. Петров Л. П. Из истории чувашских дохристианских имен // Вопросы традиционной и современной культуры и быта чувашского народа : сб. ст. Чебоксары : Ордена «Знак Почета» НИИЯЛИЭ при Совете Министров Чувашской АССР, 1985. С. 60–77.

© Таратина Е. Г., Авдеева А. И., 2015

УДК 81'27:811.411.2

ВОЕННАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена военным терминам. В ней рассматриваются способы образования военных терминов в арабском языке.

Ключевые слова: термин, военная терминология, словообразование, арабский язык.

MILITARY TERMINOLOGY IN THE ARABIC LANGUAGE

The article is devoted to military terms. It considers the ways of military term formation in the Arabic language.

Keywords: term, military terminology, word formation, Arabic.

Трудность освоения арабской военной терминологии связана с двумя факторами:

1) большое разнообразие диалектов арабского языка и существенные отличия между ними;

2) постоянное развитие военной мысли, замена старых терминов на новые, а также дополнение общего военного лексикона в арабском языке.

Военная терминология – совокупность военных терминов – слов и словосочетаний, обозначающих определенные военные понятия; основная часть военной лексики [1, с. 386]. Военная терминология складывается в национальном языке поэтапно, отражая лингвокультурную ситуацию, характерную для конкретной эпохи.

Общими свойствами всех терминов в любом виде военной терминологии являются следующие: однозначная соотносительность термина в пределах одной отрасли военного дела; номинативность термина; системность термина. В отличие от обычного слова, военный термин может быть соотношен только с одним объектом реальной действительности, представленным либо одним понятием, либо одним денотатом, либо каким-либо числом одинаковых объектов.

По лексико-грамматическим критериям в литературном арабском языке (далее – ЛАЯ) выделяются три основных разряда слов: имя *مِسَا* [ism], глагол *لَعَف* [fi'l], частица *فَرَح* [harf]. Например: *بِتَاك* [kaatibun] «писатель», *سَرِد* [darasa] «он учил», *هَلْ* [hal] – вопросительная частица [2, с. 39].

В пределах имени по некоторым морфолого-синтаксическим признакам выделяются прилагательные *تَعَن مِسَا* [ism na't]. Например, *كَبِيْر* [kabiir]. По лексическим – числительные *دَدَع مِسَا* [ism 'adad]. Например, *رَشَع* ['ashara] «десять». Именным частям речи свойственны категории:

– рода: мужской *رَكْمَد* [muzakkar] и женский *شَوْم* [muannas]. Например, *مَلْعَم* [mu'allimun] – м. р., *مَلْعَمَة* [mu'allimatun] – ж. р.

– числа: единственного *دَرَفَم* [mufrad], двойственного *مُثَانِنَا* [muthanna] и множественного *دَجَم* [djam'].

Грамматические способы слово- и формообразования в ЛАЯ делятся на «внешние», т. е. аффиксальные, не затрагивающие основу и корень слова, и «внутренние», традиционно называемые внутренней флексией (чередованием фонем), изменяющие основу слова. Во многих случаях внешняя флексия сочетается с внутренней.

Также есть особый способ словообразования – отглагольное существительное. В литературном арабском языке такие слова называются *مَسْدَر* [masdar]. Например, *رَكَش* [shakara] «он поблагодарил», *رَكْش* [shukrun] «благодарность» [2, с. 52].

В арабском языке часто встречается использование *لَعَا ف مِسَا* [ism faa'il] – причастий действительного залога. Например, *بِتَاك* [kaatibun] «пишущий».

Ниже приведены некоторые основные военные термины – личные средства вооружения и защиты бойца, а также техника, стоящая на вооружении крупных арабских стран.

Пистолет *دَرَف* [fardun], слово произошло от глагола *دَرَف* [farada] «быть единственным», так как первые пистолеты были однозарядными и имели единственный патрон. Термин образован по модели *مَسْدَر*.

Автоматическая винтовка *بُنْدُكِيَاتُونَا* [bundukiiatun utumatikiiatun] – дословно «автоматическое ружье». Слово «ружье» имеет то же самое написание, что и слово «венецианский» *بُنْدُكِيَاتُونَا* [bundukiiatun]. Впервые на Ближний Восток огнестрельное оружие попало из Европы, и арабы стали называть новое оружие по названию страны-экспортера. Слово «автоматический» в данном термине является транслитерацией английского слова «automatic».

Пуля: 1) *بُنْدُكِيَاتُونَا* [bundukatun] – слово произошло от глагола *بُنْدَكَ* [bandaka] «стрелять», т. е. пуля – это то, чем стреляют. В свою очередь, глагол «стрелять» имеет общие корни со словами «ружье» и «венецианский».

2) *رَاسَاَاتُونَا* [rasaasaton] – слово произошло от существительного *رَاسَاَا* [rasaasun] «свинец», т. е. пуля – «сделанная из свинца».

Обойма *هَزَنَاتُونَا* [haznatun] – слово произошло от глагола *هَزَنَاتُونَا* [hazana] «запасать», т. е. обойма – «запас патронов».

Нож *سِكِينَاتُونَا* [sikkinun] – слово произошло от существительного *سِكِينَاتُونَا* [sakiinatun] «тишина», т. е. нож – «бесшумный».

Ракета *سَاَارُوهُنَا* [saaruuhun] – слово произошло от причастия *سَاَارَاهُنَا* [saarihun] «кричащий, ревуший», так как старт ракеты напоминает рев.

Граната *كُنْبُلَاتُونَا* [kunbulatun iadauiatun], дословно «ручной пушечный снаряд». «Пушечный заряд» образован от глагола *كُنْبَلَا* [kanbala] «бомбить». Термин образован от описания функции.

Бронезилет *سُتْرَاتُونَا* [sutraturun uaakiiatun min ar-rasaasi], дословно «верхняя мужская одежда защиты от пули», термин создан по описанию функции.

Каска *دِرْعَا* [dir'u ar-ra'si], дословно «броня головы», термин создан по описанию функции.

Танк *دَبَابَاتُونَا* [dabbaabatun], слово образовано от причастия *دَبَابَاتُونَا* [dabbaaabun] «ползающий». Первые танки имели низкую скорость и буквально ползали по полю боя.

Бронетранспортер (БТР) *نَاكِيْلَاتُونَا* [naakilaturun mudarra'atun], дословно «переносящий войска броненосец», термин создан по описанию функции.

Самолет *تَائِرَاتُونَا* [taa'iratun] – слово образовано от глагола *تَائِرَا* [taara] «летать» как причастие действительного залога «летающий».

Истребитель *مُتَائِرَاتُونَا* [mutaaridatun], термин образован от глагола *تَائِرَا* [taarada] «преследовать» как причастие действительного залога «преследующий».

Бомбардировщик *تَائِرَاتُونَا* [taa'iratun kaazifatun], дословно «самолет бросающий», термин создан по описанию функции.

Перехватчик *مُتَائِرَاتُونَا* [mu'tarid at-tariiki], дословно «мешающий пути». Основная его функция – перехватывать, т. е. «мешать пути» авиации противника. Образован по способу причастия действительного залога.

Вертолет: 1) *تَائِرَاتُونَا* [taa'iratun 'amuudiiatun], дословно «вертикальный самолет». Термин назван по описанию одной из функций. Вертолеты взлетают вертикально.

2) *غِيلِيُكُوبْتَار* [ghiliukubtar], термин является транслитерацией английского слова helicopter «вертолет».

Беспилотный летательный аппарат *تَائِرَاتُونَا* [taa'iratun biduuni taiiari], дословно «самолет без пилота». Термин назван по описанию функции.

Пилот *تَائِيَارُونَا* [taiiaron], образован от глагола *تَائِيَارُونَا* [taiiara] «запускать в полет». Термин образован по описанию функции. Пилот – тот, кого запускают в полет.

Военный корабль *كَاتَاتُونَا* [kat'atun safiinatun], дословно «режущий корабль». Первые военные корабли не имели вооружений и могли только наносить таранные удары, «разрезая» корпус корабля противника. Термин образован по описанию функции.

Эскадренный миноносец (эсминец) تفاسين [nassafatun], дословно «сапер», «взрыватель». Термин образован по основной функции – подрывать корабли противника.

Таким образом, военные термины в арабском языке могут быть образованы несколькими способами. Часть терминов образована через масдар. Термины, возникшие во второй половине XX в., чаще всего образованы путем описания их функции и не обозначаются одним словом. Наиболее распространенный способ – описание объекта. Гораздо реже встречается заимствование иностранных слов и использование ل ع ا ف م س ا – причастий действительного залога.

УДК 82.091::821.161.2+821.111-3

СТЕРЕОТИП ЕВРЕЯ В УКРАИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

В статье раскрывается тема моделирования стереотипа еврея в украинском и английском историческом романе первой половины XIX в. Доказывается, что образ еврея в художественных текстах В. Скотта, П. Кулиша, Е. Гребенки часто является прототипом злодея, который происками и уловками пытается ужиться со своими нынешними или бывшими обидчиками и часто – их провести и уничтожить. В то же время он является униженным и бесправным изгоем в христианской общине, человеком «низшего сорта».

Ключевые слова: стереотип, роман, историческая проза, образ еврея, имагология.

Стереотипы – «застывшие образы» (по выражению В. Хорева), – будучи по своей природе образами ирреальными, обладают исключительной способностью убеждать благодаря легкости их восприятия [1, с. 23]. Художественная литература является одним из материалов исследования форм экспликации стереотипов, иллюстрацией их ментальной основы, что позволяет в призме прошлых представлений увидеть степень укоренения и истоки современной перцепции.

В статье мы хотели бы коснуться имагологического аспекта, который отражает всю сложность «еврейского вопроса» в исторических произведениях украинской литературы первой половины XIX в. Специфику отражения этнических стереотипов в романах «Михаил Чарнишенко...» (1843) П. Кулиша, «Чайковский» (1843) Е. Гребенки мы рассмотрим в компаративном аспекте, привлекая для сравнения исторические произведения шотландского романиста В. Скотта «Ivanhoe» (1820) и «The Surgeon's Daughter» (1827). До сих пор сравнительно-типологическое сопоставление этих произведений в ближайшей плоскости не становилось предметом исследовательского внимания.

1. Дормидонтов А. А., Нелюбин Л. Л., Васильченко А. А. Учебник военного перевода. М. : Воениздат, 1972. 656 с.

2. Юшманов Н. В. Грамматика литературного арабского языка. СПб. : Юрид. центр Пресс, 1999. 160 с.

© Хадыева З. М., Зубовский М. С., 2015

THE JEW STEREOTYPE IN THE UKRAINIAN AND ENGLISH HISTORICAL NOVEL OF THE FIRST HALF OF THE 19th CENTURY

The article deals with the theme of modeling the Jew stereotype in the Ukrainian and English historical novels of the first half of the 19th century. It is proved that the Jew image in the literary texts of W. Scott, P. Kulish, Ye. Grebinka is often a prototype of the villain, who intrigues and tricks trying to get on with his current or ex-offenders, and often to deceive and destroy them. At the same time, he is a humiliated and powerless pariah in the Christian community, a man of the “lower class”.

Keywords: stereotype, novel, historical fiction, the image of the Jew, imagology.

На формирование негативных этностереотипов еврея в коллективном сознании Англии и Украины повлияли определенные исторические факты, на которых остановимся подробнее, ведь именно они определяют и объясняют основу стереотипных моделей в исследуемых произведениях.

В Англии первой половины XIX в. правовой статус евреев, закрепленный еще в протекторате О. Кромвеля, был, по сравнению с Украиной, достаточно высоким. Евреи, рожденные на территории королевства, считались британскими подданными с территориально неограниченным правом жительство, а их притеснения, скажем, в избирательных или профессиональных правах были такими же, как и в отношении католиков. Впрочем, в сознании рядового англичанина образ еврея формировался под влиянием христианской традиции и народных предрассудков [2, с. 20, 50]. Такой стереотип породил, несмотря на толерантное отношение государства, даже настоящие парламентские дебаты.

Современные исследователи отрицают существование у украинцев XVIII – первой половины XIX в. агрессивного антисемитского стереотипа. Отчуждение между украинца-

ми и евреями имело устойчивый характер и было основано на кардинальном различии систем ценностей: религиозное начало (евреи в сознании тогдашних украинцев – прежде всего «потомки» убийц Христа, их религия – определенно антихристианская, а потому дьявольская), образ жизни (был связан с объективными причинами – постоянными запретами заниматься сельским хозяйством и слухами о жизни в закрытых для христиан гетто), поведенческие стереотипы («хитрые евреи» всегда обманывают и предадут христиан), определенное место в социально-экономическом строении общества (формирование сферы «еврейских» профессий – торговля, посредничество, аренда, право, банковское и таможенное дело). Соответственно, в украинском фольклоре еврей – это, как правило, негативный, реже – иронический образ с определенным набором «плохих» качеств. В. Нахманович констатирует, что в то время как «народом был произведен философский подход, позволяющий спокойно и объективно оценить место евреев в истории и современной жизни, обозначить сферы возможного взаимодействия, отработать модели в целом бесконфликтного сосуществования», можно заметить откровенно враждебную, по сравнению с народной, интерпретацию евреев как «служителей зла» и глорификацию казацких погромов XVII–XVIII вв. в поэзии Т. Шевченко и фольклорных и публицистических трудах М. Драгоманова [3].

Таким образом, обозначим общие стереотипные модели восприятия евреев в Украине и Англии, сложившиеся в первой половине XIX в. Согласно идее Ф. Зимбардо и М. Ляйппе, можно выделить три основных элемента такого восприятия: исторический, экономический и культурный [4, с. 258]. В представлении казаков и простолюдинов времен Богдана Хмельницкого евреи, невзирая на их социальный статус, были, наряду с польской шляхтой и униатами, злейшими врагами простого населения и православной веры и потому подлежали преследованию и уничтожению. В стереотипах, которые доминировали среди английского населения, преобладает экономический фактор: еврей становится прототипом хитрого и циничного бизнесмена, который не остановится перед строгим законом (как Божьим, так и моральным и правовым) для обогащения. В Украине – это тип трактирщика или арендатора христианской церкви (показательной является характеристика еврея-арендатора церкви в «Истории русов, или Малой России»: «*Жиды, яко непримиримые враги христианства, те мировые бродяги и притча в человечестве, с увлечением взялись за такое надежное для них гадкое, но прибыльное дело и немедленно ключи церковные и веревки колокольные отобрали себе в трактиры. При всякой надобности христианской должен староста идти к еврею, торговаться с ним и, по важности службы, платить за нее и выпросить ключи, а жид при том, насмеявшись вволю с богослужения христианского и обругав все, христианами почитаемое, называя его языческим, или, по-ихнему, поганским, приказывал старосте возвращать ему ключи под присягой, что ничего впрок не отправлено*» [5, с. 114–115]). Культурная составляющая в национальных стереотипах первой половины XIX в. не была весомой: культура и специфика жизни в еврейских семьях и общинах, как и знания об иуда-

изме, были terra incognita для абсолютного большинства христиан.

В романе П. Кулиша «Михаил Чарнышенко...» образ казака-выкреста – гадяцкого полковника Крыжановского – является отражением реальной исторической личности. О Крыжановском упоминается в историко-политическом и отчасти публицистическом трактате «История русов, или Малой России», одном из главных исторических источников, который использовал П. Кулиш и часто цитировал в романе. Неофит Антон (до перехода в христианскую веру – Моисей) Крыжановский занимался откупками и арендой в гетманской администрации, а во время подготовки к предстоящей военной кампании согласился вербовать конный полк. До ее начала он уже имел немало имений и, получив именным указом Петра III от февраля 1761 г. должность бригадира Шлезвиг-Гольштейнского, уже меньше чем через год был назначен гадяцким полковником. После военного переворота, даже без опеки высокого покровителя, Крыжановский оставался на этом посту как минимум еще десять лет [6, с. 12–13].

П. Кулиш корректирует биографию полковника, дополняет ее «сербским» следом – чтобы связать с баном Радивоем – и романтическим ореолом демонического персонажа. Писатель завершает жизненный путь Крыжановского позорной смертью от руки мстительного Радивоя, используя, таким образом, характерный для романтизма литературный прием неожиданной драматической встречи, которая суммирует недоговоренные события.

В. Петров замечает, что образ полковника-выкреста является центральным в романтической интриге романа «Михаил Чарнышенко...», ведь связан со всеми персонажами и, по мнению ученого, «берет свое начало от Исаака Вальтер-скоттовского» [7, с. 278]. Впрочем, Исаак с «Ivanhoe» В. Скотта противоположен типу: он – ростовщик, вынужден быть очень осторожным и хитрым, чтобы сохранить богатство, а часто – ведь бесправный – свою жизнь и жизнь близких. Его хитрость и жажда граничат с симбиотическим приспособлением к суровым реалиям жизни. Интересно, что В. Скотт едва ли не впервые в английской литературной традиции конструирует образ ростовщика с сознательным выражением авторского сочувствия к судьбе еврейского народа: «*...for, except perhaps the flying fish, there was no race existing on the earth, in the air, or the waters, who were the object of such an unintermitting, general, and relentless persecution as the Jews of this period. Upon the slightest and most unreasonable pretences, as well as upon accusations the most absurd and groundless, their persons and property were exposed to every turn of popular fury; for Norman, Saxon, Dane, and Briton, however adverse these races were to each other, contended which should look with greatest detestation upon a people, whom it was accounted a point of religion to hate, to revile, to despise, to plunder, and to persecute*» [8, p. 69]. В то же время писатель подчеркивает, что природные настойчивость и жадность евреи успешно применяют в ростовщичестве и что наблюдательность, трусость и изобретательность являются их характерологическими чертами.

Крыжановский удачно интегрируется в украинское казацкое сообщество: для этого, как мы уже писали, он принимает христианство и постепенно эмансипируется

настолько, что приобретает высокую военную должность. С одной стороны, он сознательно отказывается от идентификации со своим этносом, но с другой – продолжает выполнять распространенную и привычную социальную роль украинского еврея-арендатора. Его карьера, с точки зрения казацких законов, немислима, к тому же она резко контрастирует с еще недавним временем восстаний Хмельницкого, когда евреи в Украине были жертвами казацкого террора и принудительно выкрещивались. Впрочем, смягчения запретов относительно включения евреев в казацкий реестр происходит уже со времен гетманства Мазепы, когда утихают антагонистические противоречия [9, с. 62]. Добавим, что преодоление этих противоречий подтверждает непрочность религиозного антисемитизма среди казаков. Со временем многие представители еврейских семей после принятия православия, соответствующей социальной инкорпорации, в том числе из-за родства, попали в казацкую администрацию и в будущем формировали украинскую элиту (как скажем, роды Боруховичей, Марковичей и Герциков) и даже активно приобщались к культурному развитию украинства [10, с. 241]. Такое включение состоятельных евреев в казацкую верхушку объяснялось пониманием их сверхважной роли в кредитовании потребностей казачества, что обуславливало гибкий и прагматичный подход в «еврейском вопросе» [11, с. 256]. В конце концов, именно такое общее восприятие евреев как арендаторов и эксплуататоров способствовало устойчивости негативных стереотипов среди населения, а в романе П. Кулиша высказывается в негативных оценках Крыжановского. То, что Крыжановский – «жид», объясняет, по мнению казаков, его коварную и дьявольскую натуру, и этого не способно изменить даже его обращения в христианство [12, с. 214].

В образах Герцика и его матери Рохли из романа «Чайковский» Е. Гребенки представлена идея о принципиальной неспособности евреев интегрироваться в христианское общество – этому, мол, мешают не только различия в верованиях, но и присущие этой нации природные коварство, мстительность и лицемерие. В романе не противопоставляются украинцы и евреи, – противопоставляются их «врожденные» национальные характеры (как утверждает полковник Иван пойманному Герцику, «ты говоришь, как жид, смотришь, как жид, а голову выстриг, чтоб обмануть меня» [13, с. 282]). Так, мстительность и зависть Герцика превосходят его любовь к Марине, и он доносит на нее и Чайковского сечевым казакам, следуя принципу «если не мне – то никому». Кровавое возмездие руководит помыслами Рохли, которая подло отравляет больных казаков, превратившись для этого в цыганку-знахарку. Безрассудная месть за убитого мужа, отобранных у нее детей и разрушенную казацким погромом жизнь приводит к тому, что Рохля опрометчиво убивает собственного сына и сходит с ума. Показательным является и тот факт, что в обществе разоренного еврейского городка женщина становится изгнанницей – евреи упрекают ее за якобы проданных казакам детей, а после разговора с пилигримом-евреем и, очевидно, после его благословения она начинает свою смертельную миссию мести православным христианам.

Оппозицию матери и брату составляет дочь и сестра – шинкаря Татьяна. Она искренне и преданно любит каза-

ка Чайковского, ради любимого готова рисковать жизнью, но, не найдя взаимности, умирает от отчаяния. Этот образ разрушает стереотипный ряд образов евреев в романе Е. Гребенки.

В «придворном шуте» Герцике воплощена характерная черта стереотипа еврея – удивительная одаренность и талант к технике и искусству (умелость в ремонте техники спасает ему жизнь при первом знакомстве с будущим хозяином – полковником Иваном), которые часто объяснялись их «знакомством» с дьявольскими силами.

Похожей на Татьяну из романа П. Кулиша является Ревекка из романа «Ivanhoe» В. Скотта. Она также полюбила христианина без взаимности. В момент признания Ревекки о своей национальности Айвенго меняет приязнь к девушке на высокомерную прохладу: он, ревностный католик, даже не может себе представить возможность союза с еврейкой, которая, впрочем, также понимает свою беспомощность перед силой предубеждений: «*It was not that Ivanhoe's former carriage expressed more than that general devotional homage which youth always pays to beauty; yet it was mortifying that one word should operate as a spell to remove poor Rebecca, who could not be supposed altogether ignorant of her title to such homage, into a degraded class, to whom it could not be honourably rendered*» [8, p. 300]. Правда, В. Скотт не забывает подчеркнуть «ложное» толкование евреями Священного Писания относительно богоизбранности их народа. Так, он обращает внимание на религиозные убеждения Ревекки, которая ожидает будущего дарения всех благ евреям после несчастий, выпавших на их долю. Ревекка вступает в своеобразный теологический диспут с тамплиером Буа-Гильбером и становится в нем победительницей, указав на полное несоответствие принципов его веры и устава ордена церковников преступным намерениям молодого человека.

Упоминания о евреях в романе Е. Гребенки постоянно маркируются негативными коннотациями и сравнениями: «на станции жида и пол со скрипом», «заговорил со мной, как с жидом», «жида и прочую мерзость били, грабили, жгли, а церковь не забывали», «жид нечистый», «Гей, хлопцы, – сказал полковник, – чуе, ли вы, пахнет неверною костью?» «Чуем, – отвечали молодцы, – жидом пахнет», «много денег, как у жида», «пришел в свою поганую хату жид Борох» и др. Интересно, что перед смертью Герцик признается в том, что он еврей [13, с. 397]. Это единственный случай в романе, когда не употребляется слово «жид» – дань внедряемой в то время постепенной замене в светской (в том числе и литературной) речи этнонима «жид», который уже приобрел антисемитское, отчетливо негативное и оскорбительное значения, церковнославянским и библейским словом «еврей». (Как известно, искоренение традиции пользоваться этнонимом «жид» в официальных документах Российской империи началось с соответствующего указа Екатерины II в 1787 г. по просьбе общины одного из белорусских штетлов [14, с. 304].)

Через три года после публикации «Чайковского», в 1846 г., Е. Гребенка публикует рассказ «Иерусалим» в коллективном сборнике «Картины русской живописи», где представляет рассказ паломника о посещении Палестины.

Интерпретация дохристианской истории города является изображением богоборческой деятельности его жителей, которые отходят от Бога, игнорируют предостережения ветхозаветных пророков и в итоге достигают апогея своего малодушия, отдав на муки и казнь Богочеловека. С тех пор Иерусалим становится проклятым местом и испытывает немало потрясений. Рассеяние евреев после разрушения Иерусалимского Храма римскими войсками понимается в рассказе как осуществление пророчества Иисуса Христа об упадке города. Попытки же возродить Иерусалим так и не становятся успешными, ведь этого не хочет сам Бог: «Сколько раз человеческая рука пытается воздвигнуть свое слабое здание, столько же раз рука Божия разрушает его» [15, с. 450].

Так же и В. Скотт в романе «The Surgeon's Daughter» доказывает невозможность осуществления проекта интеграции «неверных» евреев в христианское общество. Такое мнение иллюстрирует образ дочери богатого португальского еврея де Монкады. Переехав в Лондон, отец входит в столичный мир, имеет связи среди влиятельных христиан. Один из них – дворянин из знатной семьи, – просит руки Цилии, но не может побороть в себе чувство превосходства по сравнению с хоть и богатыми, но евреями, и получает резкий отказ: «*Tresham made his proposals to Moncada, perhaps in a manner which too evidently showed that he conceived the high-born Christian was degrading himself in asking an alliance with the wealthy Jew*» [16]. Впрочем, Трэшам и Цилия становятся любовниками, но их разлучают, впоследствии Цилия рождает сына, который получает имя Ричард Мидлмэз. В произведении Мидлмэз становится воплощением всех низменных черт, соблазняет невинную девушку – на этот раз христианку Мени Грей, – словно сводя счеты за честь матери. В конце концов Ричард погибает ужасной смертью, и, по мнению автора, вполне заслуженно, учитывая его злодеяния.

В проанализированных произведениях украинских писателей мы не заметили актуализации образа еврея-арендатора с «ключами от церкви», свойственного для вертепа, интермедий и религиозных школьных драм XVIII в. и ранней исторической литературы начала XIX в. и впоследствии развитого, по наблюдению М. Шкандрия, в некоторых произведениях Н. Гоголя, Т. Шевченко, Н. Костомарова и П. Кулиша [17, р. 19]. В стереотипных моделях восприятия евреев в украинской и английской литературах первой половины XIX в. есть общая основа, однако с определенными особенностями: в романах английских авторов преобладает образ еврея-ростовщика, который наживается на доверчивых христианах («Ivanhoe» В. Скотта), в произведениях украинских писателей этот образ имеет историческую составляющую – еврей является «вечным» сообщником врагов (татар, польской шляхты, представителей имперской администрации) в борьбе против Украины, и даже те, которые принимают православную веру, всегда готовы коварно предать и убить («Михаил Чарнишенко...» П. Кулиша, «Чайковский» Е. Гребенки). Те же образы евреев, которые демонстрируют положительные черты, так же часто, как и образы евреев-злодеев, свидетельствуют о непонимании особенностей еврейской культуры или же ее поверхностной и потому примитивной рецепции. Пол-

ная интеграция евреев в христианскую культуру, как правило, отвергается авторами обеих литератур («Ivanhoe», «The Surgeon's Daughter» В. Скотта, «Чайковский» Е. Гребенки, «Михаил Чарнишенко...» П. Кулиша) именно из-за стереотипных глубоких разногласий на религиозной почве.

Таким образом, герой-еврей в художественных текстах В. Скотта, П. Кулиша, Е. Гребенки (часть текстов других авторов мы были вынуждены исключить из-за ограничения рамками статьи) часто становится воплощением злодея. В то же время он является униженным и бесправным изгоем в христианской общине, человеком «низшего сорта», и даже при условии частичного вхождения в общество эта «врожденная» черта постоянно подчеркивается авторами. Образы же «прекрасных евреек» Ревекки и Татьяны – это демонстрация глубокой «культурно-исторической» пропасти между женщинами и их любимыми – представителями христианской культуры. Уже в более поздний период положительные образы евреев оказались слишком неправдоподобными, чтобы войти в общую парадигму изображения еврейства в литературе – в украинской литературе, как известно, такие характеры появляются только на рубеже XIX–XX вв.

1. Хорев В. Имагология и изучение русско-польских литературных связей // Поляки и русские в глазах друг друга / отв. ред. В. А. Хорев. М. : Индрик, 2000. С. 22–32.
2. Кац Я. Исход из гетто: социальный контекст эмансипации евреев, 1770–1870. Гешарим : Иерусалим ; М. : Мосты культуры, 2007. 262 с.
3. Нахманович В. Евреи в украинских народных песнях третьей четверти XIX в. // *Historians* : [сайт]. URL: <http://historians.in.ua/index.php/doslidzhennya/46-nakhmanovich> (дата обращения: 16.05.2015).
4. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. СПб. : Питер, 2000. 448 с.
5. *Історія русів* / укр. пер. І. Драча. 2-е изд. К. : Веселка, 2003. 366 с.
6. Лазаревский А. М. Люди старой Малороссии. 8. Крыжановские // Киевская старина. 1885. № 5. С. 7–13.
7. Петров В. Вальтер-Скоттівська повість з української минувшини // *Розвідки*. К. : Темпора, 2013. Т. 1. С. 272–293.
8. Scott W. *Ivanhoe*. [Б. г.] : Penguin Books, 1994. 528 p.
9. Томазов В. Вони служили Україні : 3 історії козацьких родів єврейського походження // *Хроніка* 2000. 1998. № 21–22. С. 62–72.
10. Феллер М. Єврейсько-українські взаємини в історичній перспективі // *Нариси з історії та культури євреїв України*. 3-е изд. К. : Дух і Літера, 2009. С. 232–256.
11. Плохий С. Наливайкова віра: Козацтво та релігія в ранньомодерній Україні. 2-е изд., испр. К. : Критика, 2006. 495 с.
12. Куліш П. О. Чорна рада. Михайло Чарнишенко. К. : Персонал, 2008. 452 с.
13. Гребінка Є. Чайковский. Роман // *Гребінка Є. Твори* : у 3 т. К. : Наук. думка, 1980–1981. Т. 2. 1981. С. 275–406.

14. Будницкий О. В. Евреи в Российской империи (1772–1917) // Западные окраины Российской империи / науч. ред. М. Долбилов, А. Миллер. М. : Новое лит. обозрение, 2006. С. 301–340.

15. Гребінка Є. Иерусалим // Гребінка Є. Твори : у 3 т. К. : Наук. думка, 1980–1981. Т. 3. 1981. С. 437–452.

16. Scott W. The Surgeon's Daughter // Project Gutenberg : [сайт]. URL: <http://www.gutenberg.org/files/6428/6428-h/6428-h.htm> (дата обращения: 16.05.2015).

17. Shkandrij M. Jews in Ukrainian Literature : Representation and Identity. New Haven : Yale University Press, 2009. 265 p.

© Чик Д. Ч., 2015

УДК 81'371

Т. А. Юдина
T. A. Yudina

СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ «ГОРОД» В СТРУКТУРЕ КОНЦЕПТА «ОРЕНБУРГ» (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ XIX–XX ВЕКОВ)

Концепт «Оренбург» представлен несколькими семантическими компонентами, одним из которых является семантический компонент «город». В статье приводится описание данного семантического компонента на материале художественных произведений XIX–XX вв.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концепт, семантический компонент, языковая картина мира, художественный текст.

SEMANTIC COMPONENT OF “CITY” IN THE STRUCTURE OF THE CONCEPT OF “ORENBURG” (ON THE BASIS OF THE PROSE WORKS OF THE 19th–20th CENTURIES)

The concept of “Orenburg” is represented by several semantic components, one of which is a semantic component of “city”. The article provides a description of this semantic component based on the materials of the fiction of the 19th – 20th centuries.

Keywords: cognitive linguistics, concept, semantic component, language picture of the world, fictional text.

Любой художественный текст представляет собой некое семантическое пространство, понимаемое как ментальное образование, в формировании которого участвует литературное произведение с определенным набором языковых единиц и читатель, интерпретирующий текст. Семантическое пространство художественного текста включает в себя эксплицитные и имплицитные смыслы.

Определение всего объема семантических признаков, связываемых со словом в сознании носителя языка, дает возможность представить психологически реальное значение. Исследование семантики языковых единиц позволяет репрезентировать в языке концепт и получить доступ к содержанию концепта.

В современной науке концепт рассматривается как некоторое ментальное национально-специфическое образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о рассматриваемой объекте, а планом выражения – совокупность языковых средств: лексических, фразеологических и др. Концепт понимается как «любая дискретная содержательная единица коллективного сознания, отражающая предмет реального или идеального мира и хранимая в национальной памяти носителей русского языка в вербально обозначенном виде» [1, с. 51]. Кроме того, концепт представляет собой «совокупность семантических компонентов и когнитивных характеристик» [2, с. 87]. Рассматриваемый нами концепт «Оренбург» представлен

несколькими семантическими компонентами, одним из которых является семантический компонент «город».

Целью данной статьи является описание семантического компонента «город» концепта «Оренбург» в прозаических произведениях русских писателей XIX–XX вв., биографически связанных с Оренбургским краем.

Мы проанализировали около 150 прозаических текстов, содержащих описание г. Оренбурга, его окрестностей, достопримечательностей и др. Весь материал объединили в семь семантических групп, одной из которых является «город». Она состоит из трех микрокомпонентов: 1) город как географическое место; 2) город как место строений; 3) город как населенное людьми место.

Рассмотрим первый микрокомпонент – «город как географическое место». Оренбург как локально фиксированный объект связан с естественно-природным пространством. В концепте «Оренбург» находят свое отражение такие географические показатели, как водоемы, рельеф, растительность, животный мир, а также особенности климата.

Важной характеристикой Оренбурга как географического места является река Урал, упоминание о которой встречается в прозаических текстах 35 раз в форме прямых и косвенных наименований. Прежнее название реки Урал – Яик встречено единожды в очерке «У казаков» В. Короленко, а также в других произведениях в словосо-

четаниях: *родной Яик* (В. Даль); *Яик Горыныч* (Н. Корсунов); *за древний, седой Яик*; *вольный Яик* (В. Правдухин). Видим, что здесь преобладают олицетворения: *седой Яик*, *вольный Яик*, а также используются фольклорные традиции: *Яик Горыныч*.

Гидроним *Урал* встречается в прозаических текстах в виде отдельной лексемы 6 раз и многократно в словосочетаниях: *по течению реки Урала* (В. Даль); *тихие воды Урала*; *Урал обмелел*; *крутые яры Урала* (В. Правдухин); *на набережной Урала* (П. Свинын). Описывая Урал, писатели передают цветовое разнообразие реки: *сизо-голубой Урал*; *изумрудно-голубоватый Урал* (В. Правдухин); *серебряная, окаймленная лесами лента этой исторической вольнолюбивой реки* (Н. Каразин). Помимо прямых номинаций реки Урал, писатели используют и косвенные наименования: *у широкой болотистой реки, разделяющей город на две части* (С. Гусев-Оренбургский); *большой водяной зверь*; *привычная река – такая ослепительная и чудесная дорога к морю* (В. Правдухин); *с правой стороны реки – горы, овраги, лес, густая зеленая трава и тень, с левой, противоположной – далеко ушла ровной плоскостью степь без единого кусточка* (Н. Степной). При характеристике реки авторы используют лексику, «очеловечивающую» объект: *Урал замерз* (В. Даль); *сердитые волны Урала* (П. Кудряшев); *омывал свои берега сизо-голубой Урал* (В. Правдухин); *заволновалась там река* (М. Михайлов); *быстро бегущая река* (С. Аксаков).

В прозаических текстах довольно часто встречаем описание различных водных объектов края: небольших рек, озер, болот, ручьев и т. д. Для характеристики небольших рек используется суффикс *-к-* в лексеме *река* на словообразовательном уровне и эпитет *степной* на лексическом: *реки средней величины*; *реки степные*; *реки, речки и суходолы* (С. Аксаков); *студеные ключевые речки* (Г. Успенский); *небольшая речка, именуемая Малой Каргалкою* (П. Кудряшев); *с тихими извилистыми речками, озерами* (В. Короленко).

При описании озер авторы используют следующие словосочетания: *болото чистое, луговое*; *степные озера*; *чудесные озера*; *цепь омутов или небольших озер*; *берег сонного озера* (С. Аксаков); *горькие, соленые и пресные озера* (В. Даль). Свообразие озер края подчеркивают разнообразные эпитеты, отражающие местоположение озер – *степные, луговые*; вкусовые качества воды – *соленые и пресные*; необыкновенность – *чудесные*. Кроме эпитетов, можем выделить сравнение *озеро, как светлое зеркало* и олицетворение *сонное озеро*.

Оренбургский край в прозаических текстах характеризуется через описание прудов, ключей и родников: *наш широкий пруд*; *родники в озерах*; *большие пруды, заросшие камышами*; *быстрые родниковые ручьи, прозрачные и холодные, как лед*; *небольшой ручей*; *горные родники* (С. Аксаков); *самородный пруд* (П. Свинын); *бьют чистейшие ключи*; *обилие родников* (И. Коннов).

В прозаических произведениях свое отражение находит и своеобразие рельефа Оренбуржья. Наиболее часто встречается описание гор, выраженное различными номинациями: *Рифейские каменистые горы*; *угрюмые Рифейские горы* (П. Кудряшев) (подчеркивается возраст гор, на

что указывает древнее название Уральских гор); *крутая гора*; *голые крутые взлобки гор*; *очень высокие горы*; *скаты величавых горных хребтов* (обращается внимание на высоту и значимость гор); *непрерывная цепь высоких и скалистых гор*; *отдельно друг от друга стоящие горы* (С. Аксаков) (выделяется антонимическое представление длительности и численности гор).

Кроме гор, оренбургский край ассоциируется у писателей и с небольшими возвышенностями: *степные сырты и увалы*; *крутые холмы*; *небольшие пригорки*; *степной Сырт изрезан множеством увалов, крутых, глубоких оврагов* (В. Правдухин); *утесь*; *высокие холмы* (А. Толстой); *холмистые, с мягкими очертаниями возвышенности* (Г. Успенский); *редкие холмики* (Н. Чертова); *увалы и низкие холмы* (Г. Коновалов); *холмы на холмы грядами* (Н. Каразин); *склоны холма так круты* (И. Коннов); *далекие и близкие холмы* (В. Пистоленко); *грунт беспрестанно волновался пригорками*; *голые вершины известковых шиханов* (М. Авдеев); *маленькие бузры-горы* (Н. Степной).

Без внимания писателей не осталась и растительность Оренбургской области. Прежде всего авторы описывают ковыль, разнообразные травяные покровы, а также характеризуют немногочисленные леса края. При описании ковыля авторы используют как прямые, так и косвенные наименования данного растения. Среди прямых номинаций выделим следующие: *земля вся ковыльная* (Л. Толстой); *ковыльная шура степи* (В. Правдухин); *осенью ковылистые степи совершенно изменяются*; *особенного вида приземистый, рассыпчатый ковыль*; *ковыль развивает пуховые нити*; *перлово-сизые волокна ковыля* (С. Аксаков); *желтоватый ковыль*; *седой придорожный ковыль*; *куст старого серебристого ковыля* (В. Даль); *наш родной ковыль* (В. Короленко); *между полыней и ковылей* (Н. Корсунов); *серебряными волнами стлался белый ковыль* (М. Михайлов); *ковыль оцетинился тонкими иголками* (В. Пистоленко). Среди косвенных отметим такие номинации, как *степь, похожая на открытое море* (А. Толстой); *белой шалью расстилается степь* (И. Уханов); *седые степи* (В. Правдухин); *белье наши степи* (Н. Чертова); *слегка серебристою зыбью* (С. Аксаков); *косматые степные былинки* (М. Михайлов); *серебристый ковер степных далей* (В. Пистоленко).

В прозаических произведениях значительное место отводится описанию лесов и лесной растительности. Для этого используются следующие лексико-тематические группы: 1) виды лесов: *лесистая урема*; *зеленая, цветущая и душистая урема*; *березовая роца* (С. Аксаков); *кудрявая роца* (П. Кудряшев); *чудные роцицы* (Г. Успенский); *прекрасные роци* (С. Аксаков); *прибрежная роца*; *непроходимый лес* (П. Кудряшев); *лес – «краса природы»*; *разнообразное чернолесье*; *дремучий лес*; *разнородные черные леса* (С. Аксаков); *зеленые дубовые, осокоревые и осиновые леса* (В. Правдухин); *перелески* (В. Пистоленко); *частые дубравы*; *дальние темные боры* (В. Даль); 2) растительность лесов: *березы* (С. Аксаков, П. Кудряшев, Г. Успенский); *осокори*; *огромные дубы* (С. Аксаков); *дуб в отрогах Уральских гор – редкостное явление* (Н. Степной); *черемуха и рябина*; *калина*; *жимолость*; *душистые черемухи*; *лесная малина*; *боярышник*; *осинник*; *ежевика*;

ракуты и ветлы; липа (С. Аксаков); *лес серебряных тополей* (А. Толстой); *трепещущие осины; печальные осокори* (П. Кудряшев); *местами густой лес* (М. Авдеев).

Описание травяного покрова степного пространства связано с передачей цветовых и обонятельных характеристик различных трав, а также цветов и ягод. Цветовые характеристики представлены следующими словосочетаниями: *яркие и большие полевые цветы; полынь отливает белесоватым цветом* (М. Авдеев); *блестящим ароматным лаком покрыты их листья; трава поблекла, потемнела и прилегла к земле; белая низенькая полынь; молодая зеленая отава; иглы яркой степи, как щетка, пробьются сквозь черное покрывало* (С. Аксаков); *опаленные травы* (Г. Коновалов). Обонятельные характеристики выражены такими лексемами: *особенным ароматом они (травы) наполняют воздух; запахи цветов и растений дышат сильнее, благовоннее; ароматная, превосходная вкусом и целебная для здоровья ягода; ароматная полевая клубника и мелкая вишня; благовоние цветов и трав* (С. Аксаков); *она (полынь) источает свой горько-волнующий дух* (Н. Корсунов); *потянуло душистой полынью* (Г. Коновалов). Разнообразие и изобилие растительности края передается при помощи различных эпитетов в следующих словосочетаниях: *пышная зелень* (М. Авдеев); *чудесная растительность* (С. Аксаков); *всюду богатая растительность* (Н. Каразин); *подснежные тюльпаны* (С. Аксаков); *степные тюльпаны* (В. Пистоленко); *множество тюльпанов* (В. Пистоленко); *высокая полынь* (М. Авдеев); *тучная, высокая трава; пышные и высокие травы* (С. Аксаков); *густая трава* (Н. Степной); *сухие округлые шары перекасти-поля* (В. Правдухин); *долины изобилуют разными ягодами* (А. Толстой).

Описание животного мира Оренбуржья составляют 39 лексем и сочетаний слов. Как правило, это перечисление видов птиц: *жаворонки, дрозды-рябинники, чибицы, удода, скворцы, журавли* (С. Аксаков); *соловьи* (П. Кудряшев); *галки, воробьи, стаи голубей* (С. Гусев-Оренбургский); *утки и стрепеты, тетеревы* (А. Толстой); *грачи, филин* (П. Кудряшев); *беркут* (В. Правдухин); видов рыб: *щуки и жерехи, окуни, лещи, стерляди, язи, головли, лини, кречеты, стрепеты, караси, форель, нырки и крохали (рыба), все породы форелей* (С. Аксаков); видов насекомых: *шмели, рои диких пчел* (С. Аксаков).

Словосочетания, характеризующие особенности климата Оренбургского края, мы объединили в следующие лексико-тематические группы: 1) описание весны: *апрель берет свое: везде лужи, везде бегут мутные ручьи, зачернели проталины* (С. Аксаков); 2) описание летнего периода: *лето было самое жаркое, все болота высохли* (А. Толстой); *июльская жара* (И. Уханов); *лета жарки и сухи* (П. Свиныин); *жаркое, знойное лето; знойные, ясные летние дни* (В. Даль); *пышет знойный полдень; жара нашего кратковременного лета* (С. Аксаков); 3) описание осени: *тянулась глубокая осень, сухая, ветреная и морозная* (С. Аксаков); *по-осеннему низко и плоско лежат голубоватые окрестности* (И. Уханов); 4) описание зимнего времени года: *зимы бывают бурны и холодны* (П. Свиныин); *суровая пятимесячная зима; строгая, суровая зима; при 30 слишком градусах степного мороза, с северным*

бураном (В. Даль); *ужасен вид возмущения зимней северной природы; вид зимней природы имеет свою красоту* (С. Аксаков). При описании зимы особое место занимает характеристика зимних метелей, буранов, пурги: *грозная степная метель* (М. Михайлов); *страшные зимние метели; буран со всей яростью; буран свирепел; буран был страшный, зги не видать; зимние вьюги; жестокость зимних метелей в степях оренбургских; долгая, скучная, буранная зима* (С. Аксаков); *степные бураны* (В. Даль); *буран разыгрался в степи* (О. Крюкова); *ужасная буря* (П. Кудряшев); *она (пурга), седая, сгорбленная, шагает широко, размашисто* (Н. Каразин); а также описание сильных морозов и обильных снегов: *жестокый крещенский мороз сковал природу, сжимал, папил, жег все живое; морозы без снегу доходили до двадцати градусов; морозы сильные; огромная снеговая туча; волнение снежного океана; на волнистых снегах; сильный снег; сугробы снега; снежная громада* (С. Аксаков); *крутые морозы* (И. Уханов).

Микрокомпонент «город как место строений» семантического компонента «город» концепта «Оренбург» конкретизируется при описании микротопонимов города. Наиболее часто упоминаемыми в оренбургских прозаических произведениях являются микротопонимы *Форштадт* (встречается 5 раз) (В. Даль, В. Правдухин, П. Свиныин) и *Голубиная слободка* (3 раза) (П. Свиныин). Единичными упоминаниями представлены *гора Маяк* (П. Свиныин); *Советская улица* (С. Антонов); *Хлебная площадь* (В. Правдухин).

Наиболее часто упоминаемыми городскими объектами являются храмы и соборы (27 номинаций): *собор* (В. Даль, В. Правдухин); *громадный, похожий на мечеть собор* (С. Антонов); *узкий купол старой церкви святого Георгия; пузатый, тяжелый собор по-прежнему внешне главенствует над городом; Казанский кафедральный собор* (В. Правдухин); *церковь св. Георгия* (П. Свиныин); *самый верхний крест Золотого Собора; купол прибрежного Золотого собора* (П. Кудряшев); *о золотом соборе, древнейшем в Оренбурге* (О. Крюкова); *высокие, издали белеющиеся церкви* (Н. Каразин); *колокольни городских церквей* (В. Короленко); *церковный звон* (С. Антонов); *двухсотлетний «золотой» собор* (С. Гусев-Оренбургский); *кафедральный собор с протодиаконом* (А. Плещеев); *несколько церквей; колокольни церквей* (В. Правдухин); *[церквей] в городе пять; соборы Золотой и Зеленый; приходская церковь; лютеранская церковь; церковь Вознесения* (П. Свиныин); *светлые кресты оренбургских соборов* (О. Крюкова).

Прочие городские объекты также нашли свое отражение в прозаических текстах. Так, встречаем упоминания о губернаторском доме: *губернаторский дом* (С. Гусев-Оренбургский); *губернаторский дворец* (В. Даль). Большое внимание уделяется изображению промышленных построек: *кирпичные заводы; громоздкие фабрики* (С. Гусев-Оренбургский); *около сотни заводов и фабрик* (В. Правдухин), а также образовательных учреждений: *семинария, здание духовной семинарии, киргизская школа, два огромных кадетских корпуса, две мужских гимназии, три женских гимназии, военное училище, женский монастырь* (В. Правдухин); *здание Неплюевского корпуса*

(О. Крюкова). Кроме того, обозначены и другие городские постройки: *гауптвахта* (П. Свињин); *опрятные домики-мазанки* (Н. Каразин); *цирк*; *каменные дома*; *дома были двухэтажные, четырехэтажные и даже пятиэтажные, с чугунными балконами* (С. Антонов); *тюрьма* (С. Гусев-Оренбургский); *каменные лавки с окованными дверьми и железными запорами* (В. Даль); *Меновой – каменная крепость* (В. Пистоленко); *башня с часами* (П. Свињин); *клуб, где по субботам играли в карты, а по четвергам танцевали* (А. Плещеев); несколько больниц; большая библиотека; вокзал; неуклюжие дома; деревянный мост (В. Правдухин).

Говоря о микрокомпоненте «город как населенное людьми место», следует рассматривать *город* в метонимическом значении и говорить о жителях города. В оренбургской прозе довольно часто встречаются названия национальностей: *татары* (М. Авдеев, В. Даль, А. Крюков, В. Правдухин, П. Свињин); *башкиры* (В. Правдухин, А. Толстой); *киргизы, мецерьяки, калмыки, мордва, чувашаи, черемисы, тептяры* (М. Авдеев); *казаки* (С. Антонов); *уральские казаки* (С. Аксаков); *яицкие казаки* (В. Пистоленко); *илецкие казаки* (В. Правдухин); подчеркнута разнородность местного населения: *разнообразная и живописная толпа* (В. Короленко); *отовсюду набежавшими разнородным народонаселением* (С. Аксаков); *в оренбургском крае есть много семей татар, башкир и тептярей* (В. Даль); *к русскому типу примешивается что-то азиатское* (М. Михайлов).

В прозаических произведениях показаны различные условия населения края: *крестьянство* (Г. Успенский); *му-*

жики из дальних и ближних деревень (С. Гусев-Оренбургский); *мужики, мещане, торговцы* (В. Короленко); *богатые купцы* (В. Даль); *русские и азиатские купцы* (А. Крюков); обращено внимание на этнические особенности жителей Оренбуржья: *казаки в старинных живописных сарафанах с парчовой оторочкой* (В. Короленко); *раздольные степные песни* (И. Уханов); *смешение новомодных платьев со старобитными сарафанами; они все говорят, жеманно пришептывая; хвалят радушие, гостеприимство, хлебосольство уральцев* (М. Михайлов); *оренбургские барышни в праздничные дни носили платья из бумажной бухарской бахты* (О. Крюкова).

Таким образом, семантическая группа «город» концепта «Оренбург» представлена определенным набором лексем и словосочетаний, выделенных из художественных произведений писателей, биографически связанных с Оренбургом.

1. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. 104 с.

2. Юдина Т. А. Семантический компонент «степь» как один из ключевых концепта «Оренбург» (на материале художественных произведений XIX–XX вв.) // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 86–88.

© Юдина Т. А., 2015

ИСТОРИЯ



Королёва Г. И.

Трансформация концептуальных основ исторической науки в современной Украине

Потапов А. К.

Политическая ситуация в республиках Прибалтики в годы перестройки (на материалах отечественной историографии)

Чернышева Е. В.

Положение в земстве вольнонаемных служащих: дискуссия начала XX века

Чуркин М. К.

«Путешественники поневоле»: крестьянские миграции в Сибирь в переселенческом дискурсе второй половины XIX – начала XX века

Чуркина Н. И.

Каналы коммуникации государства и общества в образовательном пространстве Западной Сибири (конец XIX – начало XX века)

**ТРАНСФОРМАЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ
ОСНОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ
В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНЕ**

В статье обосновывается тезис о том, что в период становления государственности Украины (1991–2015) политическая и научная элита страны трансформировала базисные установки истории как науки с позиции идеологического запроса на деформацию общественного сознания. Утверждается, что насаждаемая версия истории-мартирологии ведет к цивилизационной и социальной маргинализации и архаизации украинства. Анализируются аргументы творцов новой концепции истории Второй мировой и Великой Отечественной войн. Показано, что на современном этапе активно идет процесс деформации исторического прошлого Украины как государства и украинцев как нации.

Ключевые слова: историческая наука, история-мартирология, трансформация исторической концепции, деформация истории, патриотизм, Вторая мировая война, Великая Отечественная война.

**TRANSFORMATION OF CONCEPTUAL BASIS
OF HISTORY IN MODERN UKRAINE**

The article substantiates the idea that during the formation of the statehood of Ukraine (1991–2015) the political and scientific elite of the country has transformed the basics of history as a science from the perspective of ideological deformation request of public consciousness. It is alleged that the inculcated version of history-martyrology leads to civilizational and social marginalization and archaism of the Ukrainian heritage. The arguments of the creators of a new concept of history of the Second World War and the Great Patriotic War are analyzed. It is shown that the process of deformation of the historical past of Ukraine as a state and the Ukrainians as a nation is active at the present stage.

Keywords: history, history-martyrology, transformation of historical concept, deformation of history, patriotism, the Second World War, the Great Patriotic War.

На протяжении всей истории независимости Украины шел активный процесс трансформации содержания исторического образования, что главным образом обусловлено потребностью государства в гражданах, которые чувствуют себя частью историко-аксиологического пространства. Проблема концептуальных изменений в оценке исторического прошлого присуща странам «транзитного состояния», к которым относится Украина. Особую актуальность проблема «новой трактовки» истории приобрела в годовщину 70-летия Победы стран антигитлеровской коалиции во Второй мировой войне (1939–1945) и Победы советского народа в Великой Отечественной войне (1941–1945) над блоком стран, где доминировали фашистская и нацистская идеологии. Однако задача выстраивания национальной идентичности должна осуществляться на достойных примерах прошлого, но без деформации истории.

Целью исследования является анализ «новой концепции» истории Украины, процесс создания которой активно проходит в настоящее время, и соответствия ее современному уровню научных знаний о социальном прошлом страны и человечества в целом. Важной частью изысканий является рассмотрение аргументов и контраргументов историков Украины и России относительно оценки великой Победы над фашизмом. Значимость этой проблемы во многом определяет социальные ориентиры украинской нации на будущее.

История имеет прямое отношение к формированию личности человека и воспитанию гражданина, потому что представляет модели поведения и определенные общественные предпочтения. С нашей точки зрения, современный вариант «исторической памяти» Украины реконструирует идеологизированную версию истории, что расходится с за-

дачами общества по воспитанию жизненных позиций молодого поколения на перспективу. Воспитание социальной историей является важной частью гражданского патриотического воспитания. Патриотизм – это не просто «любовь к Родине», а базовая составляющая национального самосознания, выражающаяся в ощущении любви, гордости и преданности по отношению к Родине, ее истории, культуре, традициям и быту, в чувстве нравственного долга по ее защите. При этом патриотизм предполагает признание права других национальных сообществ на самобытность и самоценность и существование без конфронтации друг с другом [1, с. 358]. Рассмотрим данный аспект на конкретных примерах исторического образования.

Известно, что история украинского народа является частью мировой и европейской истории, при этом своеобразие ее заключается в том, что веками Украина формировалась как страна евразийского классического типа, симбиоз различных культур и народов. Однако существующая модель имеет серьезный недостаток в виде этноцентристской и моноэтнической версии истории украинской нации при игнорировании истории других этносов и конфессий, которые жили/живут на территории Украины. Качественное изменение ценностей привело к ужасающим последствиям в виде гражданской войны на Донбассе и отторжения большей частью населения Украины ценностей другой части общества. Можно утверждать, что обновленная концепция истории формирует в общественном сознании идею того, что существование современной политической нации украинцев возможно исключительно за счет победы над «врагом», роль которого играет часть украинского общества в виде русскоязычных жителей Крыма и Донбасса и ближайший братский народ – россий-

ская нация. Серьезность этого вопроса достигает уровня национальной безопасности.

Проблемной является телеологическая схема истории, которая представляет историю бытия украинского народа от Киевской Руси до 1991 г. в свете заранее заданной главной цели – создания «независимого государства Украины». Все социальные группы или отдельные представители народа, которые не поддерживали / не поддерживают «правильную линию», утвержденную современной политической и культурной элитой Украины, осуждаются как враги Украины [2]. Это, с одной стороны, приводит к абсолютизации идеала борьбы и конфликта как важнейшей ценности истории, а с другой – ведет к дегуманизации истории, когда ценность человеческой жизни и общезначимые морально-этические нормы предстают как малозначимые факторы.

Серьезной проблемой является создание образа жертвы Украины, которую соседние государства, начиная с нашествия монголов в XIII в. и до 1991 г., хотели аннексировать или превратить в колонию. Трактовка исторического пути Руси – Украины как истории колонии способствует формированию комплекса «неполноценности» современных украинцев, формирует низкие общественные стандарты, в то же время служит для оправдания украинской политической элитой неэффективности управления государством. При этом академические исследования указывают, что подобная версия истории «угнетенной нации-жертвы» не соответствует историческим реалиям, так как в истории существовали позитивные варианты взаимодействия различных слоев украинцев с правящей политической и интеллектуальной элитой имперских государств. Например, полноправными соавторами российской политики были Ф. Прокопович, братья Разумовские, Безбородко, Кочубей и сотни других высокопоставленных исторических деятелей из Малороссии [2, с. 175–201].

Мы считаем, что подобный подход является странным ввиду того, что современным идеалом развитых обществ мира выступает достижение общественного консенсуса, создание неконфликтного пространства исторической памяти за счет акцента на положительном опыте прошлого. Концепцию телеологического хода истории необходимо заменить открытой историей, в которой не действуют несуществующие законы исторического развития, так как ход истории определяется конкуренцией социальных элит. Сквозным должен стать территориальный принцип, в соответствии с которым все этносы, которые жили/живут на территории Украины, считаются частью прошлого Украины.

В современном историческом образовании произошел перекокс в сторону стремления «европеизировать» прошлое Украины. С этой целью утверждена схема исключительно негативных последствий сосуществования Украины и русского абсолютизма в рамках одного государства при противопоставлении «гуманной политики» Австро-Венгерской конституционной монархии. Однако отсутствует анализ факта того, что Галичина под властью либеральной Австрии была самой отсталой провинцией империи, умалчивается о существовании концентрационных лагерей Талергоф и Терезин для русинов и ограничении доступа украинцев к государственному управлению. В то же время концептуально не анализируется, как часть Российской им-

перии – Малороссия, находясь в статусе «колонии», превратилась в развитый индустриальный регион, а доступ к сфере образования, науки и культуры для ее жителей был достаточно широким [2, с. 203–247]. Подобные двойные стандарты воспитывают ложное представление об историческом пути наших великих предков.

Еще одним «нововведением» исторической школы стало утверждение одновекторности Украины в сфере современных международных отношений. Исключительно позитивно представляются последствия вхождения Украины в состав Европейского Союза и установления дружественных связей с США. При этом априори утверждается идея негативных результатов сотрудничества с Россией, которая якобы имеет имперские планы по воссозданию Российской империи и ведет новый тип войны против Украины – сетевую войну. При этом отсутствует научный анализ последствий выбора стратегического партнерства для экономического роста и политической стабилизации Украины.

Совершенно не учитывается факт того, что инициатором создания Украины как государства, имеющего статус де-юре, стал основатель СССР россиянин В. И. Ленин. В противовес в общественном сознании утверждается идея, что основным содержанием исторического процесса XX в. была борьба с «ненавистным» советским режимом «истинных патриотов Украины» (например, Организации украинских националистов – Украинской повстанческой армии (ОУН-УПА), диссидентов и др.). Подобная трактовка противоречит фактам, ведь на Украине миллионы рабочих и крестьян принимали участие в стачановском или коммунистическом движениях, выдающиеся литераторы, художники, актеры самоотверженно творили в сфере искусства, а ученые совершали открытия на благо своей родины – СССР и Украинской ССР. Однако на их деятельность наложено своеобразное табу.

Следует отметить, что на начальном этапе становления независимого государства в 1990-х гг. важнейшей тематикой национальной историографии Украины стала разработка концепции Второй мировой и Великой Отечественной войн. Развитие научных изысканий о войне предполагало отрицание некоторых советских идеологических штампов (например, отказ от таких факторов победы, как преимущество социалистического строя, решающая роль компартии и лично И. Сталина). Вместе с тем историки занялись исследованием ряда тем, которые в советское время фактически находились под запретом. К ним относились: объективные потери СССР в войне, ошибки и неудачи советской военно-политической элиты, решающая роль народа в спасении Родины, отношение тоталитарного режима к собственному народу, действия репрессивно-карательной системы, показ безмерной народной трагедии, недостатки в организации советского движения Сопротивления; исключительно негативное освещение проблемы коллаборационизма, отношение власти к статусу военнопленных и людям, оказавшимся на оккупационных территориях, межнациональные отношения в военный период, оценка депортации народов и др.

Вместе с тем базовые положения советской концепции Второй мировой и Великой Отечественной войн в основном

остались без изменения [3]. Это нашло отражение в Законах Украины «О статусе ветеранов войны, гарантии их социальной защиты» (1993) и «Об увековечении Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов» (2000). В настоящее время российская историография, а также историческая школа части современной Украины (прежде всего ЛНР и ДНР) оперируют следующими основополагающими тезисами в оценке войны:

1. Термин «Великая Отечественная война» (1941–1945) подразумевает войну Советского Союза и его союзников по антигитлеровской коалиции против нацистской Германии и ее сателлитов как составную часть Второй мировой войны.

2. Виновником и инициатором начала Второй мировой и Великой Отечественной войн является нацистская Германия, которая имела целью установление мирового господства.

3. Нацистская Германия и ее сателлиты 22 июня 1941 г. вероломно напали на Советский Союз, что положило начало Великой Отечественной войне.

4. Великая Отечественная война советского народа имела справедливый, освободительный характер.

5. Временные поражения Красной армии в 1941–1942 гг., как и перелом в войне 1943 г., имели серьезные объективные и субъективные причины.

6. Все республики и народы СССР, в том числе Украинская ССР и украинцы, смогли выстоять благодаря братской взаимопомощи, без которой, как писал О. Довженко, «украинский народ погиб бы в той войне».

7. Весомый вклад в Победу внесли русский, украинский и белорусский народы, это нашло отражение в том, что именно РСФСР, УССР и БССР вошли в число стран – учредителей ООН (1945).

8. Огромную роль в достижении Победы сыграло советское партизанское и подпольное движение, а также героический труд работников тыла.

9. Победа СССР носила закономерный характер. Ее главными факторами являются патриотизм советского народа, морально-политическое единство и дружба народов братских республик, а также союз со странами антигитлеровской коалиции.

10. Победа советского народа в Великой Отечественной войне имела решающее значение в победе антигитлеровской коалиции над фашизмом во Второй мировой войне.

11. Победа Советского Союза в Великой Отечественной войне имела всемирно-историческое значение, так как благодаря ей человечество было спасено от фашистской неволи и гибели.

12. Советский народ испытал нечеловеческие страдания в период оккупации страны. Войска Германии и ее сателлиты применяли запрещенные антигуманные методы по отношению к гражданскому населению (концлагеря, массовые расстрелы и др.).

13. Блок стран агрессора (Германия и ее сателлиты) организовал экономический грабёж оккупированных территорий СССР, Европы и Азии.

14. Вооруженные формирования ОУН-УПА являлись пособниками Германии, так как боролись не против войск

оккупантов, а против Красной армии и собственного народа. После окончания войны (вплоть до начала 1950-х гг.) ОУН-УПА продолжили диверсионную антинародную деятельность, что мешало восстановлению народного хозяйства и мирной жизни украинцев.

15. Добровольческая стрелковая дивизия СС «Галиция», преимущественно сформированная из членов ОУН-УПА, воевала на стороне нацистской Германии. Ее военнослужащие принимали участие в убийстве советских и польских партизан и подпольщиков, истребляли в ходе карательных операций на территории Украины и Белоруссии мирных жителей разных национальностей.

Однако после «оранжевой революции» 2004 г. и деятельности новоизбранного президента Украины В. Ющенко политическое руководство и научная элита страны предприняли определенные шаги по созданию «новой концепции войны». В «научный оборот» была введена новая аргументация в оценке войны, например ссылки на то, что западная историография никогда не использовала термин «Великая Отечественная война». Подчеркивалось, что англо-американская историческая школа традиционно употребляла название «Восточный фронт Второй мировой войны», немецкая – «российская кампания» (нем. Russlandfeldzug) или «восточный поход» (нем. Ostfeldzug).

Логическим развитием деформационных тенденций в истории стали указы президента Украины В. Ющенко о признании членов (ОУН-УПА) воюющей стороной во Второй мировой войне и борцами за независимость Украины (2006) и о присвоении звания Героя Украины руководителю фракции ОУН С. Бандере (2010). Заметим, что в то время депутаты Европарламента официально выразили сожаление по этому поводу и призвали новоизбранного президента Украины В. Януковича пересмотреть эти действия. В 2011 г. Высший административный суд Украины признал последний указ незаконным.

Итак, новая концепция истории Второй мировой и Великой Отечественной войн в историографии Украины включила следующие ключевые положения [4]:

1. Из историографии войны изъята терминология «Великая Отечественная война советского народа против агрессии фашистской Германии», что подразумевает отказ от признания освободительного и справедливого характера войны, которую вел СССР. Это нововведение обосновывается тем, что данная терминология является советской идеологемой (идеологема – политический термин, часть какой-либо идеологии, элемент идеологической системы, значение которой может меняться в соответствии с политической прагматикой). Советское руководство использовало ее для оправдания экспансионистской политики сталинского тоталитарного режима против Украины и стран Европы.

2. Украинская ССР в составе Советского Союза имела статус колониально зависимой территории (прежде всего от России), поэтому большинство населения не считало советскую Родину своим Отечеством. Для поработанной страны отечественной войной может быть только война за независимость. Военные операции Красной армии 1942–1944 гг. на территории Украины носили не «освободительный», а агрессивный характер. Вследствие этого в целом

война 1941–1945 гг. имела захватнический, антиукраинский характер.

3. Ответственность за развязывание Второй мировой войны наравне несут Германия и Советский Союз. В предвоенный период Сталин и Гитлер выступали на международной арене в качестве союзников. Именно они договорились о разделе между собой сфер влияния в Европе. В результате в период с 1939-го по 1940 г. СССР совершил нападение на шесть государств: Польшу, Финляндию, Эстонию, Литву, Латвию, Румынию с населением 23 млн человек. Войска СССР и Германии после захвата Польши в 1939 г. устраивали совместные военные парады в городах Брест, Гродно, Ковель и Пинск. Кроме того, СССР поставлял Германии стратегическое сырье, необходимое для ведения военных действий, обеспечивал льготный транзит товаров, а немецкие подводные лодки выходили топить британские корабли в Атлантике из советской базы «Норд» (Мурманск) [5].

4. Утверждается, что 17 сентября 1939 г. в результате захвата Красной армией западноукраинских земель СССР проявил повторную агрессию против Украины (впервые Красная армия напала на Украину в 1919 г.) и Польши. Участие СССР в разделе Польши прикрывалось идеей «воссоединения» Восточной и Западной Украины, однако собственно Украинская ССР была бутафорным государством в составе СССР. Украинский народ представляется как «пострадавший» в «поединке между советским и немецким империализмом». Истинной целью «величайшего преступника мира» И. Сталина была ликвидация Украины как государства и украинцев как нации.

5. Отрицаются общепринятые хронологические рамки начала войны. Устанавливается, что первыми кровавыми жертвами Второй мировой войны стали украинцы, так как политически война началась не 1 сентября 1939 г., когда Германия напала на Польшу, а 15 марта 1939 г., когда сателлит Германии хортистская Венгрия проявила агрессию против Карпатской Украины. Признается факт того, что эта военная операция имела меньший масштаб, чем кампания в Польше.

6. Утверждается, что так называемая Отечественная война для России не началась 22 июня 1941 г., так как Гитлер не напал на нее в данный исторический момент. Первыми удар войск Третьего рейха выдержали союзные республики, которые территориально «заслоняли» Россию.

7. Военные события на Украине показываются обособленно от общего хода Второй мировой войны. Утверждается, что на территории Украины параллельно со Второй мировой войной шла гражданская война против навязывания украинцам советского общественного строя, при этом большинство украинцев в начале войны «не хотело сражаться с Германией», надеясь на помощь европейского государства в создании свободного национального государства. Тем самым Украина как государство фактически исключается из списка стран, которые принимали участие в антигитлеровской коалиции, а подвиг украинского народа в борьбе против немецко-фашистских захватчиков преречкивается.

8. Сотрудничество ОУН со спецслужбами и войсками вермахта Третьего рейха представляется как временный

союз против Красной армии из соображений тактики борьбы за независимость Украины. Деятельность ОУН-УПА представлена как «национально-освободительная борьба украинцев», «движение Сопротивления», более значимое, чем советское партизанское и подпольное движение. В качестве аргумента приводится факт того, что на стороне Гитлера воевало 1,5 млн россиян в составе Русской освободительной армии (РОА) во главе с генерал-лейтенантом Власовым. Члены РОА верили, что они ведут «священную, отечественную и освободительную войну против сталинского режима». Однако эта аналогия несостоятельна, так как РОА не смогла организовать «движение сопротивления» в тылу Красной армии.

9. Стремление ОУН-УПА установить на Украине националистическую диктатуру, а также факты антигуманных методов их борьбы, насилие по отношению к гражданскому населению оправдываются как «необходимые средства» в чрезвычайных условиях ведения войны.

10. Устанавливается, что при отступлении советских войск с территории Украины в 1941–1942 гг. по приказу Москвы вывозились или уничтожались все значимые материальные ресурсы и исторические памятники (взрыв Успенского собора, ул. Крещатик в Киеве и др.). Аналогично в период оккупации грабили и уничтожали богатства страны войска вермахта. В результате Украина потеряла 50 % экономики и 75 % культурных ценностей от общих потерь СССР.

11. В период Второй мировой войны против украинской нации был развернут этноцид (от греч. ἔθνος – «народ» и лат. caedo – «убиваю») – политика, направленная на физическое уничтожение коренного этноса, среды его обитания, образа жизни и культуры. Утверждается, что украинцы гибли во время массовых репрессий до начала войны (среди расстрелянных войсками НКВД польских офицеров в Катини, Осташкове и Старобельске погибло 800 украинцев). В период войны на запад (в Германию) было вывезено 2,4 млн украинцев-остарбайтеров, а на восток (в отдаленные районы России и Средней Азии) в эвакуацию выехало 3,5 млн украинцев, многие из которых не вернулись на родину. В советскую армию насильно мобилизовали 6 млн украинцев, которых использовали в качестве «пушечного мяса» (зачастую без оружия их бросали в бой в качестве живого заслона или наказания). Кроме того, войска НКВД расстреляли 1 млн красноармейцев (10 общевойсковых армий), многие из которых были украинцами. Все это свидетельствует, что человеческие потери Украины во Второй мировой войне – самые большие и беспрецедентные за всю историю войн в Европе.

12. Отрицается всемирно-историческое значение Победы советского народа над фашизмом и ее факторы. Утверждается, что советские войска не несли оккупированным народам Европы, в частности украинскому народу, вожделенную свободу. Произошла лишь смена «вывески тоталитарного режима», при этом переименование немецкого Освенцима на советский ГУЛАГ не имеет никакого значения.

13. Гражданская война, которую вели войска НКВД против украинской независимости в лице УПА, закончилась в конце 1950-х гг. Это войну украинцам навязала Россия, их вынудили продолжить борьбу за свободу.

На современном этапе с приходом к власти ультрадидикального националистического руководства основные положения этой концепция приобрели статус закона. Так, 9 апреля 2015 г. парламент Украины принял ряд законов, направленных на утверждение «новых истин» об историческом пути украинского народа. Первый закон признал «преступными коммунистический и национал-социалистический режимы», тем самым уравнивая два противостоящих в период войны режима. Под запрет попало публичное использование и пропаганда их символики [6]. Фактически действие закона запретило тысячам ветеранов носить и хранить дорогие для них реликвии – оплаченные кровью советские ордена и медали. При этом данное нововведение произошло в год 70-летия Победы в Великой Отечественной войне.

Второй закон (автор – сын руководителя УПА Романа Шухевича депутат Верховной рады Украины Юрий Шухевич) «О правовом статусе участников борьбы за независимость Украины в XX веке» признал ее участниками Украинскую и Западно-Украинскую народные армии, Карпатскую Сечь, Украинскую военную организацию, ОУН, УПА, Украинский главный освободительный совет, Украинскую Хельсинкскую группу. Государство установило, что борьба за независимость Украины в XX в. велась с ноября 1917 г. по 24 августа 1991 г. Закон установил ответственность граждан Украины и иностранцев за публичное проявление пренебрежительного отношения к участникам борьбы за независимость Украины [7]. И, наконец, третий закон «Об увековечении победы над нацизмом во Второй мировой войне 1939–1945 годов» ввел в обиход термин «Вторая мировая война» при отказе от термина «Великая Отечественная война». Кроме того, президент Украины П. Порошенко заявил, что Вторую мировую войну «развязал А. Гитлер вместе с И. Сталиным», так как они пытались «разделить Европу» [8].

С нашей точки зрения, целью подобных «нововведений» является вычеркивание из исторической памяти патриотизма советского народа, который цинично стали называть «мифом» и «избитой фразой». Продуцирование подобной идеологической линии влечет дальнейшую деформацию представлений общества о подлинных историко-цивилизационных процессах на Украине.

События Второй мировой войны, безусловно, многозначны. С одной стороны, факты показывают, что в войне столкнулись два тоталитарных режима – сталинский и нацистский. Однако уравнивать цели и методы этих режимов в период войны неправомерно, так как союзниками Советского Союза выступали страны антигитлеровской коалиции, к которым относились демократические страны – США, Великобритания, Франция и др. Практически во всех странах Европы развернулось движение Сопротивления, выступающее против нацистского режима. С другой стороны, неправомерность «новой концепции истории войны» доказывает тот факт, что призывы к мировому господству и физическому истреблению миллионов людей планеты по признаку их принадлежности к определенной расе или нации присущи именно идеологии фашизма/нацизма. Исходя из этого, для всех народов Советского Союза, Европы и мира нацистская угроза была смертельно

опасной, поскольку Германия и ее сателлиты вели войну на тотальное уничтожение. Следовательно, борьба против нацистской Германии была войной за спасение Отечества всех народов, живущих на территории СССР. При этом для риторики советских лидеров никогда не были присущи призывы к политике геноцида, наоборот, велась активная пропаганда идей интернационализма. Международный трибунал, проходивший после окончания Второй мировой войны в Нюрнберге (20 ноября 1945 г. – 1 декабря 1946 г.), признал преступными нацистские организации и осудил злодеяния нацизма. Ни в коей мере это не касалось советского режима. Наоборот, народы мира отдадут дань уважения советским солдатам, освободившим Европу от человеконенавистнической системы.

Современные политехнологии, которые заново «пишут» историю Украины, вместо показа реально существующих важнейших элементов победы – антифашистской борьбы, подвига советского народа, действительных потерь гражданского населения и военного состава, ошибок руководства и причин временных поражений, что действительно продемонстрировало бы сложность борьбы и значение Победы, отрицают вклад украинцев в общемировую победу человечества над фашизмом. Этим так называемые новаторы оскорбляют подвиг народа и ветеранов Великой Отечественной войны.

Никакими историческими обстоятельствами нельзя обелить основную вину украинских националистов: они воевали против своего народа. Факты истории перечеркивают все попытки фальсификаторов представить членов ОУН-УПА в качестве борцов за свободу. Отряды этой националистической организации никогда не участвовали в прямом военном противостоянии с войсками вермахта, они не освободили ни одного города на Украине. Зато устраивали диверсии в тылу Красной армии, убивали солдат и офицеров, участников советского партизанского и подпольного движения, занимались шпионской деятельностью, установив контакты со спецслужбами Германии, впоследствии США и Великобритании. Кроме того, формирования ОУН-УПА занимались похищением людей, устраивали жестокие «этнические чистки» – массовые расстрелы мирных жителей – поляков, евреев, белорусов, «москалей» (русских), цыган и лояльных к советской власти украинцев. Историки называют цифру жертв ОУН-УПА – не менее 1 млн человек. Так, только в период «волынской резни» 1943 г. было уничтожено более 100 тыс. польского гражданского населения. Жестокость расправ ОУН-УПА сопоставима со зверствами карательных зондеркоманд СС. Напомним, что при активной поддержке членов ОУН в апреле 1943 г. была сформирована добровольческая стрелковая дивизия СС «Галиция». В результате низкой боевой подготовки немецкое командование использовало ее для борьбы с партизанами Украины и Белоруссии. Именно это формирование приняло участие в сожжении белорусских крестьян д. Хатынь и других сел. Из-за больших потерь в боях с партизанами в июне 1944 г. ее переформировали в 14-ю добровольческую гренадерскую дивизию СС «Галиция». Заметим, что конец собственно движению ОУН-УПА в начале 1950-х гг. положили простые жители Украины, которые начали выдавать оуновцев властям.

Да, на войне были ошибки, трусость, разочарование и предательство. Но на одну измену приходилась тысяча подвигов! Десятки миллионов советских людей, независимо от возраста пола и национальности, 1418 дней и ночей на фронте и в тылу самоотверженно сражались с врагом – именно это является бесспорным свидетельством подлинного советского патриотизма и единства народа. Это – объяснение феномена Победы советского народа в Великой Отечественной войне, название которой не может быть подвергнуто сомнению и изменению. Явленные миру подвиги и герои не исчезли и никогда не исчезнут из отечественной истории.

Таким образом, на современном этапе развития исторической науки Украины произошли концептуальные изменения в оценке фактов истории: утверждение принципа этноцентризма украинской нации нивелирует общечеловеческие ценности многоэтничности и поликонфессиональности, отрицается вклад украинцев в Победу в Великой Отечественной войне, как и само название и сущность этой войны. Появление так называемой модернизированной исторической памяти отражает процесс серьезной деформации украинского общества. «Авантюристы от науки» и политтехнологи, которые формируют общественное сознание, способствуют разжиганию социальных конфликтов, этническому расколу и межконфессиональным спорам. Мы считаем, что необходимо вернуть базисную систему истории на принципы историзма и объективности. Только в таком случае она выступит каналом трансформации научного знания в массовое сознание, направленное на позитивное развитие государственности и нации вообще.

1. Философский словарь / ред. И. Т. Фролов. М. : Политиздат, 1986. 590 с.

2. Семененко В. И., Радченко Л. А. История Украины с древнейших времен до наших дней. Харьков : Торсинг, 2002. 480 с.

3. Українська РСР у Великій Вітчизняній війні Радянського Союзу 1941–1945 рр. : в 3 т. / Інститут історії партії ЦК КП України. К. : Политиздат України, 1967. 456 с.

4. Політична історія України. XX століття : у 6 т. Т. 4. Україна у Другій світовій війні, 1939–1945 / редкол. : І. Ф. Кучер (голова) та ін. К. : Генеза, 2002–2003. 584 с.

5. Кучер В. І., Чернега П. М. Україна у Другій світовій війні (1939–1945) / В. І. Кучер, П. М. Чернега. К. : Генеза, 2004. 272 с.

6. Закон Украины от 9 апреля 2015 г. «Об осуждении коммунистического и национал-социалистического (нацистского) тоталитарных режимов в Украине и запрет пропаганды их символики» // Зеркало недели. Украина : [сайт]. URL: http://zn.ua/POLITICS/rada-zapretila-propagandu-nacizma-i-kommunizma-v-ukraine-172472_.html (дата обращения: 14.06.2015).

7. Закон Украины от 9 апреля 2015 г. «Правовой статус участников борьбы за независимость Украины в XX веке» // Верховная рада Украины : [сайт]. URL: <http://portal.rada.gov.ua/ru/news/Novosty/Sobshchennyia/107124.html> (дата обращения: 14.06.2015).

8. Закон Украины от 9 апреля 2015 г. «Об увековечивании победы над нацизмом во Второй мировой войне 1939–1945 годов» // Ліга закон. Главный правовой портал Украины. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH1YJ00I.html (дата обращения: 14.06.2015).

© Королёва Г. И., 2015

**ПОЛИТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ
В РЕСПУБЛИКАХ ПРИБАЛТИКИ
В ГОДЫ ПЕРЕСТРОЙКИ
(НА МАТЕРИАЛАХ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ)**

В статье рассматриваются основные этапы изучения политического развития республик Прибалтики в годы перестройки (1985–1991) и пути освещения данного вопроса в отечественной историографии. На основе работ советских и российских авторов сделан обзор отечественной историографии за период с 1988 г. и до наших дней.

Ключевые слова: страны Балтии, перестройка, политическое развитие.

**POLITICAL SITUATION IN THE BALTIC
STATES DURING THE YEARS
OF PERESTROIKA
(BASED ON THE MATERIALS
OF THE NATIONAL HISTORIOGRAPHY)**

The article deals with the main stages of the study of political development of the Baltic States in the years of perestroika (1985–1991) and the way it was described in the national historiography. The national historiography review of the period from 1988 to the present day is made on the basis of the work of Soviet and Russian authors.

Keywords: Baltic States, perestroika, political development.

Объектом рассмотрения выступает отечественная историография по проблемам общественно-политического развития республик Прибалтики в годы перестройки.

Процесс изучения проблем, связанных с общественно-политической ситуацией в республиках Прибалтики в 1985–1991 гг., можно условно разделить на три периода: 1) с 1988-го по 1994 г.; 2) с 1995-го по 2006 г.; 3) с 2007 г. по настоящее время.

Первые попытки изучения национальных процессов в СССР сделал Ю. В. Бромлей в своей работе «Национальные процессы в СССР: в поисках новых подходов» [1], где автор рассматривает острые конфликтные ситуации, давшие о себе знать на тот момент в сфере национальных отношений. Бромлей предлагает к рассмотрению изменения в подходе к национальным проблемам, которые наметились в ходе перестройки.

Серьезным этапом в жизни страны в тот период стали выборы Народных депутатов СССР. В Прибалтике в период предвыборной кампании шли активные политические баталии двух сил. С одной стороны – это Народные фронты Латвии и Эстонии, «Саюдис» в Литве, с другой – Интердвижения прибалтийских республик. По горячим следам были изданы работа «Весна-89. География и анатомия парламентских выборов» [2], написанная в жанре политологии и политической географии. В данном исследовании достаточно основательно проанализированы выборы народных депутатов СССР в Литовской ССР весной 1989 г. Помимо этого, авторский коллектив представил исследование по предвыборным кампаниям во многих регионах Советского Союза. К сожалению, предвыборным кампаниям в Латвии и Эстонии не было уделено должного внимания, хотя авторскому коллективу уместно было бы провести исследования на материалах еще одной прибалтийской республики (там, где русскоязычное население составляет значительную часть населения – либо Латвия, либо Эстония) и сравнить, как развивались события на всем протяжении 1989 г. Но в целом в этой работе собран ценный

материал по выборам в Народные депутаты СССР весной 1989 г.: представлены графики результатов выборов по всем избирательным округам Литвы; даны характеристики избирательных кампаний основных политических сил республики.

В 1990-е гг. Академией наук СССР и РФ начала издаваться целая серия работ, в которых шел анализ документов общественных движений и партий, а также рассматривалась общественно-политическая ситуация в Литве, Латвии и Эстонии под разными ракурсами. Это такие работы, как «Гражданские движения в Латвии» (1990) [3], «Гражданские движения в Литве» (1993) [4] и «Эстония: контуры этнополитической эволюции 1988–1993 гг. Очерки. Документы. Материалы» (1994) [5], где сотрудниками Академии наук дается оценка событий и обзор общественно-политической деятельности партий и движений в Прибалтике в годы перестройки, а в работе по Эстонии хронологические рамки включают и первые два года независимости Эстонского государства. Также представлен достаточно широкий комплекс источников по практически всем движениям, возникшим в Латвии и Эстонии в тот период. К сожалению, был опубликован только один том работы по общественно-политическим движениям в Литве, посвященный деятельности «Саюдиса». По остальным общественно-политическим движениям (например, «Единство» или Лига свободы Литвы) планировалось издание отдельных работ, но реализовать все эти планы не удалось. В результате появился лишь один том, который дает обстоятельный анализ многих аспектов деятельности «Саюдиса» на основе большого комплекса источников, опубликованных в этой работе. Но в данной работе хронология событий доведена лишь до 11 марта 1990 г., о дальнейшей деятельности «Саюдиса» там уже речи не идет.

А. В. Громов в своей работе [6] проводит серьезный анализ деятельности основных неформальных движений, групп, организаций, возникших в СССР с началом проведения политики перестройки. При этом он рассматривает

неформальные объединения разной направленности, такие как рокеры, фашисты, неформальные движения в союзных республиках и России. Целый параграф в исследовании посвящен прибалтийским народным движениям разной политической и идеологической направленности. Также в этом параграфе проводится анализ программных установок прибалтийских общественно-политических движений. В центре внимания автора находятся две противоборствующие силы – это Народные фронты Латвии и Эстонии, «Саюдис» в Литве, с одной стороны, Интердвижения в Прибалтике, с другой стороны. Подробно рассматривается каждое движение, кроме «Единства» в Литве, которое невозможно тщательно изучить, по мнению автора, вследствие отсутствия информации о нем.

Серьезным исследованием по оценке политической системы Эстонии на протяжении всего периода перестройки является работа Д. Е. Фурмана «Становление политической организации в современной Эстонии», изданной в 1991 г. [7]. В ней рассматривается общественно-политическая деятельность Народного фронта и Интердвижения Эстонии, их деятельность на протяжении 1988–1990 гг. Кроме того, анализируется парламентская деятельность Народного фронта на пути суверенизации Эстонии в 1990 г. Автор в своей работе в основном пользуется периодическими изданиями, такими как газеты «Советская Эстония», «Вестник Народного фронта», журналы «Коммунист Эстонии», «Политическое образование» и др. В работе собран достаточно богатый материал по Эстонии исследуемого периода, основанный на серьезных источниках и оценках автора.

Второй период изучения рассматриваемых проблем приходится на 1995–2006 гг. Именно в эти годы начали издаваться монографии и сборники, посвященные распаду СССР в целом и Прибалтики в частности. Как и для первого периода, характерно издание работ на иностранных языках.

В монографии «Экономический фактор сепаратизма в республиках Советской Прибалтики» А. Ю. Шадрин рассматривает историю Прибалтики на всем протяжении XX в., начиная с 1920-х гг., и акцентирует внимание на социально-экономическом развитии [8]. В его монографии особенно интересна для настоящего исследования последняя глава под названием «Экономический фактор формирования сепаратистских настроений в Прибалтике к концу 80-х гг.», где политика сепаратизма рассматривается через призму экономики. Также Шадрин анализирует проблему миграции и экологии в республиках Прибалтики в конце 1980-х гг. и то, как эти вопросы приобретали уже политическую окраску. Работа Шадрина построена на обширной источниковой базе: используются статистические источники, а также нормативно-правовые акты, периодическая печать (как союзного уровня, так и республиканского).

А. С. Барсенков [9] и В. В. Согрин [10] останавливаются в своих работах на одном из самых сложных периодов советской и российской истории – перестройке, проводимой М. С. Горбачевым и в итоге закончившейся распадом СССР.

Работа А. С. Барсенкова выполнена в форме курса лекций, прочитанных в Московском государственном уни-

верситете им. М. В. Ломоносова. Во введении прописаны основные моменты, связанные с актуальностью, историографией, методологией и источниковой базой. После этого автор переходит к предпосылкам, обозначившим основные контуры реформ в начале 1980-х гг., подробно останавливается на серьезных изменениях в экономической и политической сферах. Разбирая реформы в политической сфере, Барсенков рассматривает появление неформальных организаций в СССР, в том числе и в республиках Прибалтики. Но в республиках Прибалтике, по мнению автора, «...разворачивался основанный на национальной идее процесс массовой политизации... Народные фронты... интегрировали в свой состав многие, в том числе и антикоммунистические, организации этих республик» [9, с. 106].

В. В. Согрин в своей работе рассматривает в основном политическую сферу всех проводимых реформ в стране. Так же как и А. С. Барсенков, автор кратко останавливается на рассмотрении Народных фронтов в Прибалтике в годы перестройки, практически не затрагивая общественно-политическую деятельность Интердвижений в Латвии, Литве и Эстонии. Но в работе Согрина хронологические рамки существенно расширены: до начала президентства В. В. Путина в начале 2000 г.

В 2004 г. по национальному вопросу и проблемам распада Советского Союза была проведена конференция. Результатом ее работы стал сборник материалов конференции, изданный в 2005 г. под названием «Трагедия великой державы: национальный вопрос и распад Советского Союза» [11]. Сборник имеет три раздела, которые посвящены национальному вопросу в России в начале XX в., обсуждению этнических факторов в советском обществе 1917–1930 гг., последний раздел посвящен распаду СССР. Нас интересует прежде всего последний раздел, в частности статьи С. В. Чешко «Роль этнонационализма в распаде СССР» [12] и Р. Х. Симоняна «Страны Балтии во время перестройки» [13]. Чешко в своей статье, рассматривая национализм, выделяет так называемую «Прибалтийскую модель» как особый вариант центробежных тенденций в СССР в годы перестройки, считая его одним из важных в распаде СССР проявлений национализма. Чешко рассматривает Народные движения в республиках Прибалтики как катализаторы, давшие начало сепаратистским и националистическим проявлениям. Симонян в своей статье оценивает ситуацию в Прибалтике в годы перестройки, отмечая появление Народных движений и Интердвижений. Важным вопросом, который поднимает автор статьи, становится вопрос о новом Союзном договоре, который предлагали в конце 1988-го – начале 1989 г. сами Народные движения.

В работе «Погружение в бездну (Россия на исходе XX века)» [14], впервые опубликованной в 1999 г., И. Я. Фроянов рассматривает внутренние и внешние факторы распада СССР. В этой работе особенно интересна трактовка событий лета-осени 1988 г., где Фроянов как историк одним из первых выделяет причинно-следственные связи, говоря о приезде А. Н. Яковлева в августе 1988 г. и активизации деятельности Народных движений в Прибалтике. Автор данной работы отмечает переход этих Народных движений на совершенно иной уровень своего развития в октябре 1988 г., когда прошли Учредительные

съезды Народных движений, фиксируя их фактическую реорганизацию из общественных движений в группы давления, а затем в политические партии.

З. А. Станкевич в своем исследовании «История крушения СССР: политико-правовые аспекты» останавливается на политико-правовой оценке всех событий, происходящих в истории нашей страны в период с 1985-го по 1991 г. [15]. Анализу подвергаются нормативно-правовые акты как общесоюзного, так и республиканского значения. Уделяется внимание нормативным актам, принятым Верховными Советами республик Прибалтики, в которых начали намечаться сепаратистские тенденции, хотя в целом эти тенденции, по мнению автора, можно было пресечь еще в начале их появления, а лиц, причастных к принятию данных документов, привлечь к ответственности. В центре исследования стоит вопрос о проектах нового союзного договора и противостоянии союзной и российской властей в этом процессе.

Третий период охватывает хронологический отрезок с 2007 г. по настоящее время. В этот период в исследованиях активно поднимались проблемы, связанные с историей Прибалтики, восстановлением независимости. Продолжает подниматься проблема гражданства в Латвии и Эстонии, поскольку она актуальна до сих пор. В некоторых работах пытаются проследить истоки появления института «неграждан» на современном этапе истории.

В работе Т. Круглова «Виновны в защите Родины, или РУССКИЙ» поднимается проблема возникновения и функционирования Интерфронта Латвии [16]. Рассматривается участие Интефронта в общественно-политических событиях, происходящих в Латвии в конце 1980-х – начале 1990-х гг.

В 2007 г. увидели свет работы, посвященные истории Прибалтики в XX в. Это работы Ю. Н. Емельянова [17] и М. Ю. Крысина [18]. Причинами появления стали события в Эстонии в 2007 г., связанные с переносом памятника Бронзовому солдату из центра Таллина и противодействием со стороны организаций по защите памятника советским воинам-освободителям. Работа Крысина посвящена республикам Прибалтики в годы независимости (1920–1940-е), вхождению в состав СССР, оккупации немцами и созданию на территории Прибалтики отрядов СС из балтийских народов. Автор лишь в последней главе рассматривает Прибалтику в годы перестройки и останавливается особо на событиях января 1991 г. Емельянов придерживается такой же хронологии, что и Крысин, но проводит более подробный анализ ситуации в Прибалтике в годы перестройки, используя материалы как центральных, так и республиканских газет, а также воспоминания и мемуары политических деятелей той поры (В. А. Крючков, М. С. Горбачев, А. С. Черняев).

В работе С. Н. Погодина [19] кратко охарактеризованы основные события в истории Балтийского региона на протяжении многих столетий, начиная с древних времен и заканчивая периодом после восстановления независимости. Последняя глава под названием «История Балтийских стран (1986–1996 гг.)» посвящена современному периоду истории Балтийских стран. Стоит отметить, что некоторые события в указанном труде подаются без учета других

мнений и достаточно однозначно. По этому поводу в современной отечественной историографии присутствуют совершенно иные трактовки тех или иных событий.

А. Н. Сытин в своем исследовании ставит проблему взаимоотношений стран Балтии с Россией [20]. Он также уделяет внимание истории стран Балтии в 1980-х – начале 1990-х гг., говорит о международной позиции ведущих стран Запада по поводу нахождения республик Прибалтики в составе СССР, осуждению Советского Союза за насильственную оккупацию. Рассмотрена проблема суверенизации республик Прибалтики в конце 1980-х – начале 1990-х гг., поддержки сепаратистских устремлений Прибалтики со стороны РСФСР во главе с Б. Н. Ельциным. Кроме того, в работе поднимается проблема гражданства в Латвии и Эстонии в тот период, которая до сих пор не считается решенной в указанных странах, даже после вхождения в Евросоюз и НАТО.

На основе большого комплекса источников А. В. Островский рассматривает ситуацию в Советском Союзе в годы перестройки, подводя читателя к мысли, что все происходило неслучайно и развал страны шел по заранее намеченному плану [21]. Особое внимание уделено национальным факторам в процессах распада СССР, в том числе и общественно-политической ситуации в Прибалтике, а также роли представителей высшей государственной и партийной власти в дестабилизации положения в Советской Прибалтике.

В лекционной форме выполнена работа Р. Х. Симоняна, характеризующая политическую, этнокультурную составляющие истории Литвы [22]. В главе 23 «Литва в период Горбачевской перестройки» рассматриваются кратко основные события в Литве, образование новых общественно-политических организаций и групп, в том числе и «Саюдиса». Также внимание в данной главе уделяется реакции со стороны Центра и М. С. Горбачева, которая не способствовала реальному решению всех проблем, а, наоборот, создавала новые.

Таким образом, в отечественной историографии представлены разные оценки общественно-политической ситуации в республиках Прибалтики в годы перестройки. Кроме того, в работах отечественных исследователей на основе различных исторических источников выполнен анализ политической ситуации в республиках Прибалтики не только в годы перестройки, но и за прошедший XX в. Внимание отечественных исследователей привлекает в истории стран Балтии период независимости (1920–1940), затем спорная ситуация вокруг вхождения их в состав СССР и далее политическое развитие в годы перестройки и восстановления независимости в начале 1990-х гг.

1. Бромлей Ю. В. Национальные процессы в СССР: в поисках новых подходов. М. : Наука, 1988. 208 с.

2. Весна-89. География и анатомия парламентских выборов / под ред. В. А. Колосова и др. М. : Изд. группа «Прогресс», 1990. 337 с.

3. Гражданские движения в Латвии. М. : ЦИМО, 1990. 245 с.

4. Гражданские движения в Литве. М.: ЦИМО, 1993. 218 с.

5. Эстония: контуры этнополитической эволюции 1988–1993 гг. Очерки. Документы. Материалы. М.: Рос. акад. наук, Центр по изучению межнац. отношений Ин-та этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая, 1994. Т. 1. 245 с.; Т. 2. 268 с.

6. Громов А. В. Неформалы. Кто есть кто? М.: Мысль, 1990. 269, [2] с.

7. Фурман Д. Е. Становление политической организации в современной Эстонии. М.: Аналит. центр по проблемам соц.-экон. и науч.-техн. развития, 1991. 204 с.

8. Шадрин А. Ю. Экономический фактор политики сепаратизма в республиках Советской Прибалтики. М.: Рос. акад. наук, Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая, 1996. 208 с.

9. Барсенков А. С. Введение в современную российскую историю, 1985–1991: курс лекций. М.: Аспект-Пресс, 2002. 367 с.

10. Согрин В. В. Политическая история современной России. 1985–2001: от Горбачева до Путина. М.: Весь Мир, 2001. 272 с.

11. Трагедия великой державы: национальный вопрос и распад Советского Союза / отв. ред. Г. Н. Севастьянов. М.: Соц.-полит. мысль, 2005. 600 с.

12. Чешко С. В. Роль этнонационализма в распаде СССР // Трагедия великой державы: национальный вопрос

и распад Советского Союза / отв. ред. Г. Н. Севастьянов. М.: Соц.-полит. мысль, 2005. С. 443–468.

13. Симонян Р. Х. Страны Балтии во время перестройки // Трагедия великой державы: национальный вопрос и распад Советского Союза / отв. ред. Г. Н. Севастьянов. М.: Соц.-полит. мысль, 2005. С. 469–481.

14. Фроянов И. Я. Погружение в бездну. М.: Алгоритм-Книга: Эксмо, 2001. 525 с.

15. Станкевич З. А. История крушения СССР: Политико-правовые аспекты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. 318 с.

16. Круглов Т. Виновны в защите Родины, или РУССКИЙ. М.: ИнфоРос, 2008. 580 с.

17. Емельянов Ю. Н. Прибалтика. Почему они не любят Бронзового солдата? М.: Изд. Быстров, 2007. 576 с.

18. Крысин М. Ю. Прибалтийский фашизм. История и современность. М.: Вече, 2007. 576 с.

19. Погодин С. Н. История Балтийских стран. СПб.: Нестор, 2009. 207 с.

20. Сытин А. Н. Проблемы истории стран Балтии и их взаимоотношений с Россией, конец 80-х – начало 90-х годов XX века. М.: МГОУ, 2009. 247 с.

21. Островский А. В. Глупость или измена? Расследование гибели СССР. М.: Крымский мост-9Д, 2011. 863 с.

22. Симонян Р. Х. Лекции по истории и этнологии Литвы. М.: Аспект Пресс, 2013. 253, [1] с.

© Потапов А. К., 2015

УДК 94(47)

Е. В. Чернышева
E. V. Chernysheva

ПОЛОЖЕНИЕ В ЗЕМСТВЕ ВОЛЬНОНАЕМНЫХ СЛУЖАЩИХ: ДИСКУССИЯ НАЧАЛА XX ВЕКА

Основную задачу данной статьи автор видит в том, чтобы вскрыть причины усиления влияния земских служащих в местном самоуправлении в начале XX в. Другая немаловажная задача работы – показать на примере дискуссии о роли губернских и уездных земств, какие изменения происходили в характере русского либерализма.

Ключевые слова: земские служащие, земское самоуправление, губернские и уездные земства, русский либерализм.

POSITION OF CIVILIAN EMPLOYEES IN THE ZEMSTVO: DISCUSSION OF THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY

The author sees the main objective of this article in discovering the reasons of influence strengthening of zemsky employees in local self-government at the beginning of the 20th century. The other important task of the research is to show the changes occurring in nature of the Russian liberalism on the example of discussion about the role of provincial and district zemstvos.

Keywords: zemsky employees, zemsky self-government, provincial and district zemstvos, Russian liberalism.

Для изучения проблем местного самоуправления до-революционной России принципиальным является вопрос о том, какое место занимали земские служащие в управлении общественной жизнью на местах. По Положению 1864 г., «для исполнения таких по делам земств обязанностей, которые по свойству своему требуют особых познаний и подготовки», земские управы могли приглашать «посторонних лиц» [1, с. 8]. В их числе были учителя, врачи, статистики,

агрономы, фельдшеры, ветеринары, инженеры, служащие канцелярий управ и представители других профессий. Их численность, уровень квалификации, формы организации и направление работы, размер заработной платы устанавливались земствами самостоятельно. Интеллектуальные профессии, содержащиеся земствами, скоро составили крупную социальную группу. Если в 1880 г. их численность оценивалась в 52 тыс. человек, то к 1912 г. она выросла

до 85 тыс., что многократно превысило количество выборов земских гласных [2, с. 47]. В исторической литературе неоднократно отмечалось, что земские служащие играли активную роль в ведении общественных дел земств и что дворяне – руководители земских учреждений – постепенно утратили часть своих прерогатив в пользу служащих.

О взглядах представителей русской либеральной мысли на положение служащих в земстве можно судить по работам видного общественного деятеля Д. Н. Шипова, бывшего с 1893-го по 1904 г. председателем Московской губернской земской управы. По оценке современников, именно в этот период Московское земство по размаху своей деятельности заняло ведущее место среди всех земств России [3, с. 183–184].

Излагая свое понимание земской идеи, Д. Н. Шипов стремился доказать, что различия в мировоззрении и в отношении к делу между ним, председателем губернской управы и, между прочим, крупным землевладельцем и потомственным дворянином, и разночинными земскими служащими не было. Он писал: «Большая часть земских работников по своему образу мыслей и настроению принадлежали к русской интеллигенции, в среде которой с семидесятых годов проявилось и преобладало идейное народническое настроение. Отличительной чертой их настроения являлось народолюбие. Любовь к народу была для них не пустым звуком, а живым, деятельным чувством, и они в своей земской деятельности видели исполнение лежавшего на них нравственного долга. В этом именно сознании и заключалась коренная основа нашего взаимного понимания и нашей солидарности в земской работе» [4, с. 25]. В этой связи наиболее важным Шипов считал такую организацию работы служащих, которая давала бы им «моральное удовлетворение». Он утверждал, что служащим должна быть предоставлена профессиональная инициатива, их необходимо включать в состав бюро и советов при управах, они должны иметь возможность объединяться, поскольку «это лучше всего в их среде способствует чувству общественной солидарности и моральной ответственности за свои действия» [4, с. 30].

Отметим, что отнюдь не эффективную хозяйственно-культурную деятельность председатель Московской губернской земской управы считал главной в работе земских служащих, а «выработку в них общественной солидарности», которая могла получить политическую направленность. На данное обстоятельство обратил внимание публицист и общественный деятель правого толка В. А. Грингмут. Более десяти лет (с 1896-го по 1907 г.) Грингмут определял культурную стратегию главной консервативной газеты России – «Московских ведомостей». В одной из своих статей он писал: «Сложно представить, какое единство и какую солидарность можно внести, например, в работу земских врачей, техников, ветеринаров, акушеров, фельдшеров. Кажется, задача деятельности всех этих лиц чисто местная. Какую солидарность можно внести в лечение больных в разных земских больницах, отстоящих одна от другой на тысячи верст? Зачем земский инженер, вся задача которого заключается в постройке прочной гати или деревянного моста через реку, будет входить в состав “одного стройного целого” вместе не только с другими земскими инженерами,

но даже и со всеми земскими акушерками, оспопрививателями, конторщиками и т. п.?» [5]

Обнародованная общественная позиция Д. Н. Шипова и ситуация, сложившаяся в Московском губернском земстве, вызвала дискуссию в печати. Изначально речь шла о выяснении роли губернских земств в местном самоуправлении и об их взаимоотношениях с уездами. Однако эта дискуссия подняла важные общественно-политические вопросы и, по нашему мнению, стала своеобразным водоразделом между «старым» и «новым» русским либерализмом, по крайней мере, по проблеме земств и их служащих. В развернувшейся полемике приняли участие крупные интеллектуальные силы того времени – Б. Н. Чичерин, В. И. Герье, В. Ю. Скалон, А. И. Новиков, Н. Н. Авинев.

Поводом к обсуждению послужила работа Д. Н. Шипова, в которой он утверждал, что губернское земство как более крупный общественный союз «должно иметь задачей более справедливое удовлетворение потребностей населения всей губернии» и «рациональное распределение ресурсов» с тем, чтобы восполнить деятельность уездных земств и смягчить «неравенства в более мелких уездных союзах». Автор полагал, что губернское земство призвано устанавливать порядок, по которому уезды получают пособия из губернской кассы при условии подчинения принятым требованиям, и что уездные земства по ряду финансовых и организационных вопросов обязаны идти на уступки губернии «из солидарности в общем деле» [6, с. 23].

Главным оппонентом Д. Н. Шипова выступил выдающийся русский ученый, историк и правовед Б. Н. Чичерин. В течение многих лет он был гласным Кирсановского уездного и Тамбовского губернского земств.

По оценке Б. Н. Чичерина, воззрения Шипова «представляют полное развитие теории бюрократического управления», которая не оставляет места для общественной самостоятельности, а стремления Московского губернского земства захватить все дела в свои руки и сделаться руководителем уездов противоречат действующему законодательству [7, с. 109]. «Альтруистическую теорию Шипова», по которой задача земства состоит в том, чтобы «брать с имущих и давать неимущим», он считал вредным и опасным заблуждением, а стремление к «уравниванию материальных условий жизни» называл «проповедью социалистических начал» [7, с. 120].

По убеждению Б. Н. Чичерина, в основании земской деятельности должно лежать признание самостоятельности уездов, ибо «неуважение к правам уездов есть неуважение к самому принципу самоуправления». Ученый напоминал, что «бюрократическая деятельность идет сверху вниз, а самоуправление идет снизу вверх», и заявлял, что все успехи в своей хозяйственной деятельности Московская губернская управа достигла за чужой счет, а именно «за счет выкачивания средств из Москвы» [7, с. 96]. Такая практика, по его словам, приучает земство не соразмерять свои расходы с доходами и позволяет задаваться целями, которые им не по силам. «Справедливость состоит в том, чтобы каждому воздавать то, что ему принадлежит, а не в том, чтобы всех класть в одно ложе, вытягивая одних и укорачивая других. Только социалисты под именем справедливости разумеют обирание имущих в пользу

неимущих. Московское губернское земство действует не как земство, а как бюрократия, и притом бюрократия, проникнутая социалистическими тенденциями, то есть самая вредная и опасная» [7, с. 47]. Дальнейшее развитие означенных тенденций, по мнению Чичерина, обратит самоуправление в призрак. Он с неудовольствием отмечал, что губернские управы практически повсеместно стремятся расширить свои полномочия за счет уездов. В результате «канцелярское делопроизводство разрастается безмерно; при губернских управах заводятся разного рода агенты, технические, агрономические, медицинские, и даже целые бюро» [7, с. 98].

Высказанные Б. Н. Чичериным суждения вносят в изучение положения земских вольнонаемных служащих новый аспект: не слабость или уступки со стороны «хозяев» земства стали причиной роста их численности и усиления влияния, а сознательная позиция части земских гласных, которые испытывали идейное влияние народничества и при этом следовали традициям русской бюрократии. Что еще важно в данной ситуации, это то, что против позиции Чичерина выступили единым фронтом представители либеральной и демократической мысли, но поддержали консерваторы, которые стали требовать упразднения губернских земств и передачи их функций уездам [8; 9; 10].

Либеральная печать стояла за губернские земства, находя необходимым и естественным, чтобы они направляли работу уездов. Так, профессор всеобщей истории В. И. Герье писал, что губернские земские собрания состоят из «цвета уездных» и что они свободны от рутины и более прогрессивны. Уездные земства признавались им отсталыми в экономическом и духовном отношении [11]. Бывший земский начальник, а в начале XX в. леволиберальный публицист А. И. Новиков превыше всего ставил «святое дело народного образования», ради которого он считал возможным пренебречь самостоятельностью уездов, если они не заботятся о школах [12].

Таким образом, либералы демонстрировали неуважение к формальному, закрепленному в законах праву, пытаясь подменить его «интересами народа». Основные

ценности правового государства – законность и самоуправление – приносились ими в жертву пресловутой социальной справедливости, которую каждый из них трактовал по-своему. Очевидно, это говорило о серьезном полевении русского либерализма.

1. Высочайше утвержденное Положение о губернских и уездных учреждениях от 1 января 1864 года // Полное собрание законов Российской Империи. Собр. II. Т. XXXIX. Отд-ние 1-е. СПб., 1867. № 40457. С. 1–14.

2. Трутовский В. Е. Современное земство. Петроград : П. И. Певин, 1914. 288 с.

3. Савельев А. А. Земство и власть. Из истории местного самоуправления в России. Арзамас : Изд. Арзамас. гос. пед. ин-та, 1995. 382 с.

4. Шипов Д. Н. Воспоминания и думы о пережитом. М. : [Б. и.], 1918. 592 с.

5. [Грингмут В. А.] Организация «работающих в земстве по найму» // Московские ведомости. 1904. № 240.

6. Шипов Д. Н. К вопросу о взаимоотношении губернских и уездных земств. М. : Типолит. т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1899. 61 с.

7. Чичерин Б. Н. Вопросы политики : сб. статей. М. : [Б. и.], 1903. 245 с.

8. [Грингмут В. А.] Централизация земская // Московские ведомости. 1900. № 33.

9. Знаменский Н. А. Нужна ли России централизация земства? // Московские ведомости. 1899. № 122.

10. Цертелев Д. Губернские и уездные земства // Московские ведомости. 1900. № 28.

11. Герье В. И. Обособление или взаимодействие земских учреждений в губернии? // Русские ведомости. 1900. № 18.

12. Новиков А. И. О вмешательстве губернского земства в уездные дела // Новое время. 1899. 18 мая, № 8340.

**«ПУТЕШЕСТВЕННИКИ ПОНЕВОЛЕ»:
КРЕСТЬЯНСКИЕ МИГРАЦИИ В СИБИРЬ
В ПЕРЕСЕЛЕНЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX –
НАЧАЛА XX ВЕКА**

Аграрная колонизация Сибири и процесс инкорпорации региона в общеимперский конструкт неразрывными нитями были связаны с осмыслением причин и внутренней логики действий главного субъекта переселенческого движения – крестьянина. Переселенческий дискурс пореформенного периода, репрезентировавший тему миграций на страницах «толстых» журналов официального и либерально-демократического направлений, а также в специальных трудах, посвященных аграрному вопросу в России, позволяет составить представление о содержательных аспектах дискурса, сближении и расхождении в оценке мотивов миграционных настроений, а также ожиданий от результатов переселений. В рамках статьи предпринята попытка выявить базовые оценочные суждения, относящиеся к сложной и многофакторной палитре переселенческого движения в Сибирь во второй половине XIX – начале XX в., что до известной степени позволило преодолеть несоответствия и пустоты, возникшие в историографическом масштабе.

Ключевые слова: переселенческий дискурс, миграции, аграрная колонизация, крестьянство.

**“WILLY-NILLY TRAVELERS”:
PEASANT MIGRATIONS TO SIBERIA
IN THE RESETTLEMENT DISCOURSE
OF THE SECOND HALF OF THE 19th –
BEGINNING OF THE 20th CENTURY**

Agrarian colonization of Siberia and the process of incorporating the region in general imperial construct are inextricably connected with understanding the reasons and internal logic of the actions of the peasant as the main subject of the resettlement movement. Resettlement discourse of the post-reform period representing the theme of migrations on the pages of the official and liberal-democratic “thick” journals, as well as in special works on the agrarian issue in Russia, gives an idea about the content-related aspects of the discourse, convergence and divergences in assessment of the motives of migration sentiment and expectations about the results of the resettlement. In the article, an attempt to identify the underlying value judgments related to the complex and multifactorial palette of the resettlement movement to Siberia in the second half of the 19th – beginning of the 20th century, which to a certain extent helped to overcome the inconsistencies and voids arisen in historiographical proportions, is given.

Keywords: resettlement discourse, migrations, agricultural colonization, peasantry.

Переселенческая проблема, связанная с крестьянскими миграциями в Сибирь во второй половине XIX – начале XX вв., – традиционный сюжет отечественной историографии, в границах которого происходило и происходит осмысления причин, результата и опыта российского колонизационного процесса. Действительно, накоплен и обработан ценный материал, относящийся к области выявления эпицентров переселенческого движения и детерминирующих факторов миграционной мобильности крестьянства Европейской России, даны детальные характеристики природно-географических, экономико-демографических и социально-психологических условий формирования и эскалации миграционных побуждений в крестьянской среде, выявлены и зафиксированы стратегии адаптивного поведения переселенцев в обстоятельствах водворения и обустройства в колонизируемом регионе.

Вместе с тем жесткие рамки позитивистского подхода в оценке переселенческого процесса, сформировавшегося еще в середине XIX в. и «триумфально» прошедшего через век XX, привели к резкому сужению рефлексивного спектра переселенческой проблематики. Развернувшаяся на рубеже веков на страницах общественно-политических журналов и научно-публицистической литературы полемика по вопросам современного состояния аграрного производства и крестьянских переселений носила резко

политизированный характер, а выводы авторов, за редким исключением, конструировались с ориентацией на сиюминутность, социально-политическую актуальность ситуации, вне историографического режима оценки сложившейся ситуации. В собственно исторической науке, базировавшейся на позитивистских основаниях, проблемы аграрного характера и народных миграций освещались по преимуществу сквозь призму количественных показателей, а также роли государственных структур в урегулировании «аграрного кризиса», организации переселенческого движения [1].

Совершенно естественным выглядит то, что данный подход практически в неизменном виде перекочевал в исследовательские схемы советского и раннего российского периодов отечественной историографии, трансформировавшись в теорию аграрного кризиса, логично объясняющую причины экономических катаклизмов, разразившихся в России на рубеже XIX–XX столетий, со всеми коннотациями, включая интенсивные миграции сельского населения.

Однако на настоящем этапе, в связи с обретением новых методологических подходов и принципиально иного способа оценки содержания истории, становится очевидным, что за кадром научно-исследовательского интереса специалистов остался достаточно обширный пласт неосвоенных проблем, требующих немедленного разрешения. В частности, с новыми методологическими реалиями

абсолютно диссонирует тезис, утвердившийся в эпоху позитивистского и впоследствии марксистского влияния, об имманентно присущей русскому народу (крестьянству) миграционной мобильности и потребности к постоянным переселениям.

Второй лакуной следует назвать классически индифферентное отношение историков позитивистского лагеря к тем изменениям, которые произошли в сознании власти и общества империи в первые десятилетия после отмены крепостных отношений. Формальное установление сословного равенства вкупе с постепенным распадом модели патерналистской государственности во многом искусственно загоняли крестьян в состояние социальной неопределенности, реакцией на которую становился отрыв от почвы, насиженных мест и рост миграционных настроений в крестьянской среде, что не соответствовало сложившимся нормам традиционного уклада с его прочной территориальной и сословной идентичностью.

Наконец, вне пределов исследовательских границ располагались темы, связанные с этноконфессиональными, социально-психологическими, психофизиологическими и собственно физическими характеристиками переселенческого контингента. За границами научной рефлексии оставались проблемы «моральной экономики» крестьянства, «экономики и этики выживания», «коллективного сознания», «логики принятия решений, связанных с риском», «физическим потенциалом миграционного контингента». Объективным препятствием для решения этих проблем становилось характерное для историографии обезличивание субъекта исторической деятельности, подменяемое материалами так называемой лошадиной статистики.

Преодоление сложившегося положения вещей в осмыслении переселенческой темы стало возможным благодаря аккомодации в канву современных исторических исследований новых методологий и научно-исследовательских практик.

Так, обращение к практикам научно-исследовательского направления «новая история империи» [2, с. 33–65; 3] позволяет через имперский локус не только увидеть в переселениях механический аспект перемещения народонаселения в параметрах колонизационного поля, но и понять логику имперской политики на окраинах в условиях разрушения патерналистских структур и доминаций, выявить отношения центральных и региональных органов власти к проблеме крестьянских переселений. Подходы к аграрному вопросу, определяемые в масштабах практики рефлексивного крестьяноведения, открывают широкие перспективы междисциплинарности в исследовании аграрного сектора экономики России, признания крестьянства в качестве особого социального явления, достойного отдельных теоретических размышлений.

В рамках статьи автор предполагает через обращение к переселенческому дискурсу, в который были включены представители властных структур, а также широких слоев общества различной идеологической направленности, выявить базовые оценочные суждения, относящиеся к сложной и многофакторной палитре переселенческого движения в Сибирь во второй половине XIX – начале XX в., что позволит до известной степени преодолеть несоответствия

и пустоты, возникшие в историографическом масштабе. Ключевым моментом исследования является фигура переселенца как «путешественника поневоле», для которого разрыв с привычной социокультурной средой становился вынужденным актом. При этом акцент будет сделан именно на лексеме «поневоле», тогда как понятие «путешественник» в данном конкретном случае представляется всего лишь метафорой.

Проблема формирования миграционной парадигмы и миграционной мобильности как важная составляющая часть общественно-политического дискурса переселенческого вопроса впервые нашла отражения в трудах классиков отечественной историографии. В. О. Ключевский, определяя колонизацию в качестве основного факта русской истории, констатировал, что «...по условиям своей исторической жизни и географической обстановки оно (население. – М. Ч.) распространялось по равнине не постепенно путём нарождения, не расселяясь, а переселяясь, переносилось птичьими перелетами из края в край, покидая насиженные места и садясь на новые» [4, с. 49–50]. Исходя из впечатлений о русской равнине, историк резюмировал: «Крестьянские поселки по Волге и во многих других местах Европейской России... производят, особенно на путешественника с Запада, впечатление временных, случайных стоянок кочевников, не нынче-завтра собирающихся бросить свои едва насиженные места, чтобы передвинуться на новые. В этом сказались *продолжительная переселенческая бродячестъ* прежних времен и хронические пожары...» [4, с. 87]. Таким образом, в работах Ключевского впервые произошла фиксация идеи о бродяжнических наклонностях русского народа, получившая окончательное оформление в переселенческом дискурсе второй половины XIX – начала XX в.

Симптоматично, что вопрос об «инстинкте бродяжничества» как основополагающем признаке, определяющем крестьянскую переселенческую активность, соотносился со ставшей предметом общественно-политического дискурса темой «Беловодья», значимость и функциональность которой поддерживалась центральной властью и региональными администрациями, акцентировался в рапортах, отчетах, донесениях с определенной целью: сохранить контроль над переселенческим движением, миграционной активностью населения в условиях отсутствия четкой стратегии и тактики колонизационного процесса. Исследователь переселений в Сибирь крестьян Рязанской губернии В. Н. Григорьев со ссылкой на мнение крестьян отмечал какой-то «переселенческий зуд», свойственное русскому крестьянину «непоседство» [5, с. 40–41]. Воронежский губернатор в ответ на анкету МВД о причинах переселений указывал на «какое-то общее стремление к передвижению» среди крестьян вверенной ему губернии [6, л. 1–2]. Широкое распространение «бродяжнической» тональности во властном дискурсе подтверждается известным высказыванием министра внутренних дел В. К. Плеве: «Обширная и стройная система законодательства о переселении, значительные денежные ассигнования и напряженный, порой до самоотвержения, труд местных деятелей не приносят, по-видимому, всех результатов, каких можно было бы ожидать. Вековое народное движение упорно идет своим

путем и, как вода, переполняет одни местности и обходит другие» (цит. по: [7, с. 127]).

Однако по мере эскалации переселенческого движения наблюдался процесс утилитаризации и десакарализации мифа о «Беловодье», что моментально находило отражение в переселенческом дискурсе. В публицистических заметках Е. Шмурло, Н. Языкова, Б. Ленского и др. однозначно констатировалось, что в переселениях выражены не бродяжнические склонности и не кочевые инстинкты, а, напротив, искания прочной земледельческой оседлости [8; 9; 10].

Таким образом, происходило свёртывание концепции переселенческого движения как варианта реализации крестьянством «инстинкта бродяжничества», в результате чего на первый план выходила проблема миграций «поневоле», в ракурсе которой все отчетливее проявлялась фигура «вынужденного путешественника» – русского земледельца.

Определяющую роль в формировании принципиально нового взгляда на переселения сыграли издания, специализирующиеся на обсуждении экономических аспектов жизни России в природно-климатическом, аграрно-экологическом и медико-демографическом ракурсе. В поле зрения авторов попадали прежде всего вопросы, связанные со структурированием аграрного кризиса в районах, а также тема влияния кризисных обстоятельств на рост миграционной активности населения.

В аграрно-экологическом и природно-климатическом отношении фокус дискурса составляют следующие формулы: «...теперь здесь самая интенсивная в известном смысле культура, т. е. нет ни клочка нераспаханного. Всюду и везде поля с всевозможными красными и серыми хлебами» [11, с. 30] и т. д.

В медико-демографическом плане в пореформенный период общественно-политические журналы медицинского профиля, включившись в дискурс, активно отстаивали позицию, сообразно с которой русский крестьянин – потенциальный переселенец, вынужденно втянутый в процесс миграций, не соответствовал необходимым для совершения этого акта физическим кондициям, что материализовывалось в дефиците и низком качестве пищи и, как следствие, в слабом здоровье. Общий вывод, сделанный исследователями на основании статистических показателей по черноземным губерниям, материалов осмотра новобранцев с 1874 г. как наиболее трудоспособной части общества, красноречиво озвучен земским врачом М. М. Белоглазовым: «...если бы когда-нибудь состоялась выставка типичных по губернии России больных, то экспонат Тамбовской губернии имел бы такой облик: трясущийся в лихорадочном ознобе, изъеденный сифилитическими рубцами, глухонемой, слепой, слабоумный с искривленным позвоночником субъект» [12, с. 15–18].

Косвенно к дискурсу о «вынужденных путешественниках» примыкают лексические конструкции, содержащие описание самого пути, причем как в Сибирь за поиском лучшей доли, так и в обратном направлении в случае крушения надежд. По утверждению И. А. Гурвича, «путь переселенца далеко не был усыпан розами» [13, с. 3]. О трудностях и превратностях дороги из российских губерний:

«Наемные подводчики тянули дорогу как можно дольше, почти на каждой станции спорили, требовали денег, а потом, когда таковые все до копейки были выбраны, готовы были совсем отказаться, вследствие чего не раз приходилось обращаться к содействию властей, чтобы силой заставить ямщиков исполнить условия. Чтобы прокормиться в таком путешествии, многим пришлось распродать белье и верхнюю одежду» [14, с. 498]. О неустойчивости «путешественников» на сибирском этапе «путешествия»: «В Томске барачные здания еще гораздо хуже, чем в Тюмени; а так как они стоят в очень болотистой местности... дети сильно хворают и многие умирают. Трудно учесть, как велика смертность в пути; что она велика, доказывается переселенческой партией, которая ехала в 1889 г. на барже Функа: дорогой умерло более 30 детей» [15, с. 56]. О результатах переселения в местах нового водворения: «Находимся в крайне безвыходном положении» [16, л. 153]; «живет он (переселенец. – М. Ч.) в землянке, ест впроголодь... попадает в руки кулаку или идет обратно на родину» [15, с. 56].

Оценивая результаты «вынужденного путешествия», публицисты искали ответы на вопрос о причинах достижения успехов или, напротив, неудач на переселенческом поприще в личных качествах мигрантов, формулируя их по принципу позитивные/негативные. В качестве позитивного образца фиксировался «серьезный, умный, дельный мужик... который знает на память все железнодорожные станции и переселенческие участки» [17, с. 31]. Негативный образец ассоциировался с крестьянином-летуном: «Им свойственно с легкостью бросать насиженное место и безо всяких причин менять его на новое, часто гораздо худшее» [18, с. 324].

Значительное место в переселенческом дискурсе занимала тема сохранения крестьянством сословной идентичности в условиях кризиса и деформации патерналистской модели российской государственности. В данной плоскости дискурс выстраивался вокруг комплекса проблем, как то: консервативность жизненного и хозяйственного уклада крестьянства Европейской России, слабо поддающегося или не поддающегося вовсе модернизационным коррекциям; поиск паллиативных выходов из критической ситуации непосредственно в крестьянской среде; неспособность центральных и региональных органов власти «перехватить» патерналистские функции в отношении крестьянства у отстраненных от своих обязанностей помещиков-землевладельцев.

На рубеже XIX–XX вв. как составной элемент переселенческого дискурса набирает оборот обсуждение проблемы интенсификации крестьянского труда и агрокультурной реконструкции хозяйства, решение которой воспринималось образованным обществом и властью как способ предотвращения территориальной подвижности населения, что в полной мере подтверждалось высказываниями экономистов, социологов и статистиков 1880–1890-х гг. Специалисты в области аграрных вопросов, анализируя состояние сельского хозяйства России в сложившихся условиях экономического кризиса, утверждали, что для крестьянства остается только две возможности выхода из этого затруднительного положения: либо выселяться на новые земли, либо устроить свое полевое хозяйство таким образом,

чтобы обрабатываемый земельный участок давал значительно более хлеба и дохода, чем в настоящий момент. Большинство авторов сходились во мнении, что ни переселение, ни вовлечение в земельный оборот новых угодий, ни эскалация арендных отношений не способны решить тех проблем, которыми характеризовалось сельское хозяйство России пореформенной эпохи. С точки зрения таких исследователей, как А. А. Кауфман, Ф. Бар, А. Е. Воскресенский, А. С. Ермолов, для увеличения продуктивности сельского хозяйства требовалась его серьезная агротехнологическая реконструкция.

Однако вскоре в данном сегменте дискурса начинают отчетливо звучать нотки разочарования и понимания, что после отмены крепостного права попытки сельской интеллигенции рационализировать крестьянский труд, используя новые аграрные технологии или передовые орудия труда, непосредственные землепользователи воспринимали как один из рецидивов системы крепостных отношений. А. А. Фет, организовавший в Мценском уезде Орловской губернии капиталистическое хозяйство, писал, что «новые машины не очень нравятся нашему крестьянину... Небогатый землевладелец Г. поставил молотилку и нанял молотников. Машина так весело и исправно молотила, что Г. приходил ежедневно сам на молотьюбу. Через три дня рабочие стали требовать расчёта. Г. стал добиваться причины неудовольствия. Наконец один из рабочих проговорился: «Да что, батюшка, немогуту жить. Сами ходите под машину: ишь она, пусто ей будь, хоть бы запнулась»...» [19, с. 150].

Столь же напряжённо и в тесном сцеплении с переселенческой темой обсуждается и вопрос об эффективности крестьянской аренды, а также промысловой деятельности. Одним из непосредственных результатов происходящих в русской деревне процессов явилось резкое сокращение влияние государственных учреждений и ведомств на крестьянский социум, которое, как это ни парадоксально, частично восстанавливалось лишь в неурожайные и голодные годы, когда государство принимало на себя всю тяжесть (финансовую, техническую) амортизации катастрофических последствий для деревни. Этот «разлом» наиболее заметным оказался в сфере организации переселенческого дела, издании бесчисленных законодательных актов и циркуляров разрешающего и запретительного характера, безрезультатной борьбы с практикой самовольных переселений. Властный дискурс вокруг переселенческого вопроса предметно демонстрирует, как произошло окончательное оформление концепта «путешественника поневоле». В организации переселений во второй половине XIX – начале XX в. ключевым становится тезис, согласно которому «правительство, затрудняя переселения, его не остановит, а увеличит только бедствия переселенцев; поощряя же его, оно рискует утратить всякую возможность руководить им» [18, с. 21]. Амбивалентность подхода власти к решению переселенческой проблемы, дефицит справочной информации и отсутствие практики работы на селе постоянно стимулировали нелегитимное переселение и приводили к росту числа «вынужденных путешественников».

В делопроизводственном сегменте властного дискурса регулярно встречаются следующие прецеденты: «Крес-

тьянин Ефим Федосеев подал прошение о перечислении в Томскую губернию. Прошение рассматривалось долго, в результате разрешение пришло только тогда, когда крестьянина на месте уже не было» [6, л. 299]. По информации томского губернского управления, «крестьянин Курской губернии Атошкин ходатайствовал о переселении, но к моменту получения разрешения отправляться в Сибирь отказался» [6, л. 16]. Воронежское по крестьянским делам присутствие в отчете МВД о перечислении крестьян в другие губернии докладывало по частному эпизоду: «Крестьяне Острогожского уезда слободы Костомаровской Федор Буханцев, Андрей Литвинов, Евдоким Роменский с семьями обратились в январе с прошением о переселении в Семиреченскую область. Разрешения не получили (апрель, май). Хлеб не сеяли, продолжая ждать разрешения. В конечном итоге сдали надел однообщественникам и уехали самовольно» [6, л. 26].

В дискурсивном поле переселенческой проблематики второй половины XIX – XX в. представителями власти и общества активно осваивалась и рефлексировалась тема адаптации переселенцев в пестрой этнической профессиональной среде региона, взаимоотношений новоселов с инородческим сегментом населения и старожилами края. Центральное место в дискурсе занимал вопрос о причинах адаптивной лабильности русского человека, его этнической толерантности и способности ужиться и мирно контактировать с представителями других этнических групп. Проблема взаимоотношений русских переселенцев с инородцами Сибирского региона являлась важной составляющей частью имперского дискурса в аспекте ослабления патерналистской роли государства и активизации самовольных переселений. Представители центральных и региональных властей неоднократно выражали озабоченность выпадением из государственной юрисдикции и влияния значительной массы русского населения, что приводило к утрате национальных культурных ориентиров: «...русские переселенцы усвоили себе все их (якутов, камчадалов. – М. Ч.) привычки и образ жизни, а потомки наших первых поселенцев... совершенно почти даже утратили тип русский» (цит. по: [20, с. 29]).

Характерно, что отрыв от привычной социальной среды, во многом экстраординарные условия, сопровождавшие акт переселения, с присущими ему признаками критической ситуации, полностью нивелировали культуртрегерскую роль российских переселенцев и среди русского старожильского населения колонизируемого региона. В публицистике второй половины XIX – начала XX в. актуализировались интенции разграничения по линиям «русский – старожил» и «русский – переселенец». В результате в среде либеральной сибирской интеллигенции осваивается тезис о формировании в колонизируемом регионе человека особого «европейско-сибирского или великорусско-инородческого» типа. Вводится в научный оборот понятие «сибирский характер» [21]. В подобном ключе происходит фиксация образа «другого» русского в Сибири: «В окружении девственной природы не могло не преобладать хищническое присвоение ее ресурсов, не требовалось интеллекта, теоретической подготовки, специальных знаний. Больше всего ценилась грубая сила. Это приводило к воз-

рождению биосоциальных законов и недооценке человеческой жизни». Русский крестьянин «явился на Восток без всяких знаний, без могущественных научных и технических средств и сил для борьбы с природою... Положив основание повсюду будущей колонизации, он выполнил большую часть самой трудной работы и совершил половину исторической задачи. Едва ли можно отказать ему в героизме, но трудно также и не понять, что подобная борьба не отразилась на утрате многих высших, культурных свойств и не сделала это население более грубым и отсталым» [22, с. 100–101].

В этой связи адаптированность сибирского старожильческого сегмента к местным условиям, природно-климатическим и социокультурным, действовала на русского переселенца двояко. С одной стороны, шел интенсивный процесс отказа от традиционных культурных ориентиров через соприкосновение новоселов из европейской части страны со старожилами, характерологической особенностью которых являлась религиозная индифферентность вследствие территориальной отдаленности мест их концентрации от церковных учреждений, а также приверженности сектанству и старообрядчеству. С другой стороны, регулярные конфликты на бытовой и религиозной почве приводили к снижению адаптационных возможностей переселенцев, пролонгировали «вынужденное путешествие» в форме ремиграций и обратных переселений. Исследователи переселений из Полтавской губернии обращали внимание на регулярно встречавшиеся жалобы переселенцев: «Мы не остались жить здесь через старообрядцев, они нас приглашали в свою веру, но мы не захотели и переехали назад за 150 верст» [23, с. 396–398].

Подводя итоги, можно сделать несколько выводов. Во-первых, обращение к переселенческому дискурсу второй половины XIX – начала XX в. дает возможность не только вскрыть фактическую основу происходящих событий, но и выявить общественно-политические настроения и атмосферу, складывавшуюся вокруг обсуждения переселенческой проблемы и ее коннотаций. Во-вторых, внимательное прочтение текстов, посвященных вопросам миграционной активности населения, сосредоточенных в публицистике, а также специальной литературе пореформенного времени, открывает пути к демифологизации представлений о переселенческом движении как экономической панацее и одновременно героической странице в истории русского крестьянства, что во многом соотносится с известным высказыванием А. А. Кауфмана, определявшим переселения как «бегство крестьянина от культуры» [24, с. 124], указывает на «вынужденный» характер самого переселенческого предприятия.

1. Любавский М. К. Обзор истории русской колонизации с древнейших времен и до XX века / отв. ред. А. Я. Дятлев. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1996. 668 с.

2. Миллер А. И. Тема Центральной Европы: история, современные дискурсы и место в них России // Регионализация посткоммунистической Европы : сб. науч. тр. М. : ИНИОН РАН, 2001. С. 33–65.

3. Ремнев А. В. Россия Дальнего Востока: имперская география власти XIX – начала XX в. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2004. 552 с.

4. Ключевский В. О. Соч. : в 9 т. Т. 1. Курс русской истории. М. : Мысль, 1987. Ч. 1. 430 с.

5. Григорьев В. Н. Переселения крестьян Рязанской губернии // Русская мысль. 1884. № 1.

6. Государственный архив Воронежской области. Ф. 26. Оп. 22. Д. 80.

7. Островский И. В. Аграрная политика царизма в Сибири периода империализма. Новосибирск : Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1991. 311 с.

8. Шмурло Е. Русские переселенцы за Алтайским хребтом на китайской границе // Изв. ЗСОИРГО. 1899. Кн. XXV.

9. Языков Н. Еще раз о просветительской неумелости // Дело. 1876. № 8.

10. Ленский Б. Крестьянские переселения // Дело. 1881. № 12.

11. Советов А. А. Краткий очерк агрономического путешествия по некоторым губерниям черноземной полосы России в течении лета 1876 года. СПб. : [Б. и.], 1876. 226 с.

12. Белоглазов М. М. Вырождение населения Тамбовской губернии // Вестн. общественной гигиены, судебной и практической медицины. 1905. Окт.

13. Гурвич И. А. Переселения крестьян в Сибирь. М. : Тип. «А. Левенсон и К^о», 1888. 342 с.

14. Материалы для изучения быта переселенцев, выдворенных в Тобольской губернии за 15 лет (с конца 1870-х по 1893 г.). М. : Т-во «Печатня С. П. Яковлева», 1897. Т. 2. 121 с.

15. От учредителей общества для вспомоществования нуждающимся переселенцам // Северный вестник. 1891. № 1.

16. Государственный архив Томской области. Ф. 3. Оп. 44. Д. 3046.

17. Швецов С. П. Переселенческое движение на Алтае // Северный вестник. 1891. № 7.

18. Колонизация Сибири в связи с общим переселенческим вопросом. СПб. : Изд. Канцелярии Комитета Министров, 1900. 374 с.

19. Фет А. А. Жизнь Степановки, или Лирическое хозяйство. М. : Новое лит. обозрение, 2001. 480 с.

20. Сибирь в составе Российской империи. М. : Новое лит. обозрение, 2007. 362 с.

21. Головачев П. М. Сибирь. Природа, люди, жизнь. М. : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1905. 367 с.

22. Ядринцев Н. М. Сибирь как колония в географическом, этнографическом и историческом отношении. Новосибирск : Сибирский хронограф, 2003. 555 с.

23. Переселения из Полтавской губернии с 1861 года по 1 июля 1900 года: сост. по поручению Полтав. губ. зем. упр. / Стат. бюро Полтав. губ. земства. Полтава : Типолит. Л. Фришберга, 1900–1905.

24. Кауфман А. А. Переселение и колонизация. СПб. : Б-ка «Общественной Пользы», 1905. 444 с.

КАНАЛЫ КОММУНИКАЦИИ ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА)

В статье проводится анализ деятельности общественных организаций Западной Сибири в обозначенный период и их участия в решении различных образовательных проблем. На основе опубликованных и архивных источников описывается вклад отдельных типов обществ, выделяются наиболее популярные формы и направления их работы, значимые для развития регионального образования. Делается вывод о необходимости и условиях привлечения общества к управлению образованием в современной России.

Ключевые слова: образование, Западная Сибирь, общественные организации, просветительство, народные чтения, педагогическое сообщество.

COMMUNICATION CHANNELS OF THE STATE AND SOCIETY IN THE EDUCATIONAL SPACE OF WESTERN SIBERIA (THE END OF THE 19th – BEGINNING OF THE 20th CENTURY)

The analysis of the activities of social organizations in Western Siberia during the indicated period and their participation in solving various educational problems is represented in the article. On the basis of the published and archival sources, the contribution of individual types of societies is described and the most popular forms and directions of their work that are important for the development of the regional education are highlighted. The conclusion about the necessity and conditions of the society involvement in education management in modern Russia is made.

Keywords: education, Western Siberia, social organizations, enlightenment, popular readings, pedagogical community.

Идеи демократического образования, участия общества в управлении образованием в педагогической теории впервые стали обсуждаться в XVII в. Они развивались в работах западных (Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, Дж. Дьюи, Ф. Френе и др.) и российских (К. Н. Вентцель, Н. К. Крупская, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий и др.) ученых. Российский физик Н. Н. Моисеев писал, что нам нужно привлечь к проблемам образования широкую общественность; необходима совместная работа над системами образования, должна быть свобода и плюрализм [1, с. 40]. Сходные выводы делает в своей работе по анализу школьных реформ Э. Д. Днепров: «Участие общества в образовании – категорический императив дальнейшего развития современного образования» [2, с. 120].

После краткого демократического этапа в истории современного российского образования в 90-х гг. XX в. в начале 2000-х произошел постепенный переход от модели общественно-государственного управления образованием к государственно-общественной, а в реальной практике – к административной модели управления образованием. Эту политику власть объясняла снижением качества образования, необходимостью сохранения единого образовательного пространства, низкой социальной активностью и т. д. Но ретроспективный анализ показывает, что для активности всех групп общественности (родительской, педагогической) нужна лишь добрая воля государства, его понимание значимости участия общества в образовании, нормативно закрепленные механизмы реального общественного участия. Масштабы и результаты деятельности общественного элемента в образовании можно осмыслить на материале истории образования Западно-Сибирского региона в конце XIX – начале XX в. Западная Сибирь в этот

период была одновременно типичным и уникальным местом. В ней действовали общероссийские управленческие структуры, применялось общероссийское законодательство, но в отличие от европейских губерний в регионе не было земства, которое брало на себя значительную часть образовательных проблем. Поэтому включение общества в образовательные проекты не имело формата обязательности.

Участие западносибирского общества в решении культурно-образовательных проблем начинается во второй половине XIX в. Наиболее ярко оно проявилось в деятельности общественных организаций, которые не только выполняли образовательные, просветительские задачи, но и занимались благотворительностью. Причиной всплеска благотворительных и просветительских организаций в середине XIX в. обычно считают поддержку и интерес к ним со стороны государства. В условиях Западной Сибири основной костяк общественных организаций составляли представители педагогического сообщества, которые были наиболее крупной и образованной частью общества. Общественные организации членам педагогического сообщества позволяли не только решать просветительские задачи, они создавали основу коммуникативного обмена, непосредственного контакта.

Все общественные организации, действовавшие в регионе, исследователи делят на шесть групп, взяв в качестве исходного критерия ту или иную сферу деятельности их членов [3].

Первую группу составляли просветительные общества, в составе которых объединялись педагоги различных ступеней образования и представители других групп общественности. В 1882 г. создается Томское общество попечения

о народном образовании по инициативе известного общественного деятеля – П. И. Макушина. Основу общества составляли педагоги учебных заведений Томска. При активном участии общества в Томске были открыты многие благотворительные организации, библиотека, Народный дом, начальные училища [4, с. 155]. Общество доставало средства на свою деятельность через распространение информации, сбор пожертвований, подписные листы. Число его членов очень быстро достигло 1000 человек. Общество помогало бедным ученикам, основывало различные школы «для детей и взрослых: постоянные начальные, женские (рисовальную, кулинарную, рукодельную); устраивались народные чтения, курсы ручного труда, вечерние повторительные курсы» [5, с. 40].

Устав Новониколаевского общества попечения о народном образовании предоставлял членам общества право «оказывать необходимые учащимся пособия – от взноса платы за обучение, приобретения книг и одежды до приискания нуждающимся занятий включительно, а равно предоставления им средств для продолжения образования и оказания материальной помощи учащим и учившим и их семьям» [6, с. 41]. Барнаульское общество начало свое существование с 1885 г., в первый же год открыло школу, затем бесплатную публичную библиотеку и принялось за открытие ремесленного училища. Омское общество попечения о начальном образовании было создано в 1884 г. Членские взносы составляли 1 руб. в год, приход общества – 320 руб., а расход – 95 руб. К началу XX в. в Сибири действовало 15 подобных обществ (в Иркутске, Бийске, Каинске, Колывани и т. д.).

Во всех городах Западной Сибири общества попечения о начальном образовании начинали свою работу с создания бесплатных библиотек. В Тобольской губернии в 1893 г. было организовано три библиотеки, в 1897 г. действовало 89 библиотек-читален. Такой рост стал возможен только ввиду активного участия общественных организаций. Сходные процессы наблюдались и в других сибирских губерниях [5, с. 33]. Общества попечения о начальном образовании (Томское, Барнаульское, Новониколаевское и др.) содержали начальные и вечерние школы. Новониколаевское общество к 1916 г. объединяло 285 членов и содержало три воскресные школы и две библиотеки-читальни [7, с. 58]. Барнаульское общество попечения о народном образовании к 1916 г. имело на попечении шесть школ с 800 учащимися и 29 преподавателями [8, с. 70].

Просветительской деятельностью занимались специальные общества по устройству народных чтений. В центральных городах России чтения организовывали специальные комиссии, поэтому они носили официальный характер. А в провинциальных городах они держались почти исключительно на частной инициативе, лекторами чаще всего являлись педагоги средних учебных заведений, учительских семинарий и институтов. В селах чтения проводились в основном по инициативе общественных организаций и Дирекции народных училищ. Тематика народных чтений зависела от интересов и специальности организаторов, потребностей публики и местной специфики. Перечень книг и брошюр, разрешенных к чтению, состоял из 132 названий, «помимо произведений духовно-

нравственных и беллетристических, здесь есть брошюры географического, исторического и естественнонаучного характера» [5, с. 40]. Во время первой русской революции тематика народных чтений была расширена: «В 1906 году лекторам разрешалось читать аудитории все изданные книги» [9, с. 63]. Состав участников народных чтений и вечеров был разнородным и зависел от их направленности. Так, прочитанные в декабре – январе 1910 года томским отделом Общества изучения Сибири и улучшения ее быта этнографические и «практическо-хозяйственные» лекции собирали каждый раз более 300 человек: учителей, купцов, приказчиков, мелких служащих [10].

После подъема 1905–1907 гг. государство ограничивает деятельность обществ в открытии школ для детей и взрослых, поэтому акцент в работе был сделан на организации народных чтений и курсов. Лекции проводились на научно-просветительские и общественно-политические темы, первые охватывали многие отрасли естественных и гуманитарных наук. Весной 1910 г. лекционные курсы были прочитаны в Барнауле, Омске, Томске, в общей сложности более 100 лекций по физике, биологии, физиологии, химии, географии, литературе, праву. Благодаря рекламе, которую помещали сибирские газеты, и бесплатной раздаче билетов количество слушателей было стабильно большим. Лекторами выступали педагоги Томского университета, местных гимназий.

К первой группе организаций, действовавших в Западной Сибири, относились также общества распространения народного образования, народных развлечений, устройства общедоступных курсов, народных чтений, комитеты грамотности, занимающиеся изданием дешевых книг, созданием народных библиотек, рассылкой книг.

Вторую группу составляли научные и краеведческие общества, которые решали просветительские задачи наряду с научно-исследовательскими. Например, Томский отдел Общества изучения Сибири и улучшения ее быта ставил перед собой цель «посильно способствовать культурному развитию обширной, но далекой окраины». Активно работали отделы этого общества в Омске, Тобольске, Новониколаевске, Бийске и др. Просветительское направление существовало в Западно-Сибирском отделе Императорского Русского географического общества. Научные общества в рамках просветительской деятельности проводили научно-популярные лекции и доклады. Основная часть членов данных обществ являлась педагогами различных типов учебных заведений, большинство из которых одновременно состояли в нескольких обществах. В начале XX в. государство стало стимулировать учителей начальных училищ к занятию научными изысканиями, развивая этот интерес уже в период обучения в учительских семинариях и институтах. Широкую известность приобрели в регионе экспедиции, проводимые наставником Омской учительской семинарии А. Н. Седельниковым, автором первого учебника по краеведению «Акмолинская область». Таким образом, уже в период обучения в учительских семинариях и институтах будущие учителя привлекались к изучению родного края.

Третья группа организаций включала художественно-литературные и музыкально-драматические общества. Это общества любителей искусств в Томске, Томский ли-

тературно-музыкальный кружок, драматические общества в Омске и Боготоле Томской губернии, отделения Императорского Русского музыкального общества, общества любителей пения, общества любителей хорового пения. Почти во всех сибирских городах действовали общества творческой направленности. Общества участвовали в работе музеев, а часто инициировали создание музеев. Тобольский краеведческий музей объединял вокруг себя энергичных, талантливых исследователей края, значительную часть которых составляли наставники учебных заведений. В музее регулярно проводились публичные лекции, тематика которых отражала региональную специфику.

К четвертой группе общественных организаций относились общества людей, имевших общие профессиональные интересы. Томское общество пчеловодства, Минусинское фотографическое общество, Томское и Омское общества правильной охоты, Омское общество поощрения конезаводства, Степное общество любителей садоводства и т. д. – эти общества не только обменивались знаниями и опытом между специалистами, но и распространяли полезные сведения для населения. Общества пчеловодства западносибирских губерний регулярно проводили летние курсы для учителей начальных училищ, цель которых состояла в распространении через педагогических работников навыков пчеловодства среди населения региона.

В пятую группу общественных организаций входили благотворительные организации, решавшие узкоспециальные задачи и одновременно выполнявшие просветительские функции. Активно работали общества помощи студентам и учащимся, в том числе при учительских семинариях и институтах. В 1909 г. в Омске насчитывалось четыре таких общества («Вспомоществования недостаточным ученикам Омской мужской гимназии», «Вспомоществования учащим и учившим Акмолинской области», «Вспомоществования недостаточным ученицам Омской женской гимназии», «Вспомоществования недостаточным ученицам 2-й женской гимназии»). Эти учреждения не только оказывали денежную помощь, но и помогали литературой, облегчали бытовые условия, организовывали специальные отделения в музеях, библиотеках. Национальные благотворительные общества также внесли свой вклад в дело просвещения сибирского населения. Благотворительные организации стали основной ареной борьбы за материальное благополучие учителей начальных училищ. Анализ деятельности ряда обществ показывает, что в такой деятельности педагогическое сообщество проявляло активность. Попытки привлечь в свои ряды наставников средних учебных заведений закончились неудачно. Как писал один из членов общества вспомоществования учащим и учившим Акмолинской области, «обидно отмечать такое грустное явление, как полнейшее отсутствие лиц, которые по роду своего труда более, чем кто-либо другой, должны сочувствовать целям этого общества. Мы говорим про учителей нашей классической гимназии» [11, с. 3]. В других обществах (Томском, Тобольском, Барнаульском) наблюдалась сходная ситуация. Это еще раз доказывает, что именно учителя начальных училищ являлись наиболее активной и массовой группой, составлявшей костяк педагогического сообщества.

Шестую группу составляли общества трезвости и попечительства о народной трезвости, которые распространяли в народе сведения о вреде неумеренного потребления спиртных напитков. Функционирование этих обществ началось с 1880-х гг. XIX в.

Масштабность и типичность общественных организаций различной благотворительной направленности для российского провинциального общества подтверждается распространением сходных сюжетов в литературных произведениях современников. Помимо признания значимости и полезности такой деятельности, можно найти и сатирическое изображение общественных деятелей провинции, многие из которых становились участниками обществ от скуки. Народник, знаток сибирского быта С. Каронин в своем рассказе описал историю создания одного общества грамотности. Автор настаивает на типичности данного объединения, а в качестве мотивов организации провинциального общества грамотности, первых пяти членов, называет «одурь и совестьливость» [12]. Несмотря на это, в рассказе есть информация, которая подтверждает результаты и выводы исследований. В первой части рассказа приводится действовавший на тот момент алгоритм создания общества, процедура его легитимизации. Учредителями общества стали пять человек, которые решили создать общественную организацию, для чего разработали документ, необходимый для открытия общества, – устав. Рассказ подтверждает интерес и готовность общественности к такой деятельности, уже первое собрание общества привлекло около сотни человек. Карикатурное изображение собраний, которые в большей части были наполнены пустыми разговорами, анекдотами, не помешало обществу создавать библиотеки, открыть образцовую школу.

На протяжении первого десятилетия XX в. число просветительных обществ возросло в пять раз: если в 1887 г. в Омске действовало 8 обществ, то в 1909 г. – уже 44 [3, с. 70]. В 1912 г. в Томске, по данным Г. Н. Потанина, было не менее 80 общественных организаций, из них обществ, осуществляющих просветительную деятельность, – 41. Пик создания общественных учреждений приходится на периоды общественного подъема: 1905–1907, 1910–1914 гг. Деятельность многочисленных подобных обществ давала ощутимые результаты. Кроме того, быстрое развитие экономики, строительство железной дороги и промышленных предприятий, эволюция крестьянского хозяйства требовали грамотных работников, что также способствовало росту просветительских организаций и заинтересованности населения в них.

Виднейшие представители сибирской педагогической интеллигенции участвовали в работе общественных организаций. Известный педагог К. В. Ельницкий был одним из учредителей Омского общества попечения о начальном образовании и Общества вспомоществования учащим и учившим в Акмолинской области, состоял действительным членом Западно-Сибирского географического общества. Он выступал с публичными лекциями, руководил деятельностью летних педагогических курсов [9, с. 13]. Наставники Омской учительской семинарии – Лебединский, Усольцев, Водяников – участвовали в деятельности ряда омских обществ. Директор Омского учительского института

Ф. Г. Шубин являлся постоянным членом Географического общества, участвовал в заседаниях Комитета начальников средних учебных заведений. Во время войны Шубин состоял членом комитета начальников местного отдела Комитета по сбору пожертвований на воздушный флот, заведовал школой беженцев, где преподавали учащиеся института [10, л. 8]. Директор Томского учительского института И. А. Успенский являлся членом губернского училищного совета, входил в совет при попечителе Западно-Сибирского учебного округа. Через участие в деятельности государственно-общественных организаций представители педагогического сообщества могли влиять на формирование региональной образовательной политики.

Участие общества в развитии образования в регионе в начале XX в. проявилось и в деятельности родительской общественности. В условиях угрозы беспорядков на политической почве, вызванных событиями 1905–1906 гг., родители начали создавать родительские комитеты и участвовать в нормализации учебного процесса. В Омской учительской семинарии с января 1905 года стали регулярно организовываться беседы с родителями учащихся 2-классного училища при семинарии. Как отмечалось в постановлении педагогического совета, беседы с родителями проводились и раньше, но индивидуально и по поводу каких-то проступков детей. В условиях массовых волнений встречи с родителями должны были помочь предотвратить нарушение дисциплины и минимизировать проблемы в обучении. Педагогический совет семинарии проводил беседы с родителями, педагоги сошлись во мнении, что беседы должны быть не формальны, носить дружественный, семейный характер, происходить под руководством учителей училища, сблизить родителей со школой на почве оберегания детей от вредных «уличных» влияний и опасностей [13, л. 34–35].

Кроме проведения бесед, было принято решение просить Общество вспомоществования начальному образованию разрешить учащимся семинарии пользоваться катком бесплатно, выдавать книги из библиотеки семинарии для семейного чтения. Инициатива проведения собраний была воспринята родителями сочувственно, на первое собрание пришли 40 родителей. В этот же период начались контакты с родителями воспитанников учительской семинарии. Решено было обсудить с родителями поведение и успехи, была заведена специальная книга для записи адресов родителей [14, л. 39]. Все эти действия, традиционные для современных образовательных учреждений, в тот период не были характерны. Через родительскую общественность педагогическое сообщество не только решало вопросы дисциплины и порядка, успеваемости, но и развивало педагогическую культуру семьи.

Экскурс в недавнюю историю регионального образования показывает, что участие общества в решении разнообразных культурно-образовательных проблем позволяет не только привлечь ресурсы общества (финансовые, интеллектуальные, трудовые и др.), но и создать поле для общественной интеграции. Практика демократических стран доказывает, что общественные организации вносят в ра-

боту институтов формального образования необходимый элемент независимого контроля, поддержки, координации. Подобные объединения создают каналы коммуникации общества и образования, снимают противоречия, неизбежные для закрытой модели функционирования образования. Но, как показывает наша современная история, все попытки государства создать органы государственно-общественного управления образованием не принесут результата, если эти органы не станут общественными в полном смысле. Смена названия должна означать изменение позиций: общество и государство в образовании выступают как равноправные стороны, принимая во внимание, что именно общество является основным заказчиком образования и главным его учредителем.

1. Моисеев Н. Н. Экология и образование М. : Юнисам, 1996. 192 с.

2. Днепров Э. Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. М. : ГЕО ТЭК, 2006. Т. 1. 880 с.

3. Попов Д. И. Культурно-просветительские общества как объект организационной и пропагандистской работы партийно-политических сил Сибири (1907–1914 гг.) : дис. ... д-ра ист. наук. Омск, 2000. 430 с.

4. Горелова Ю. Р. Проблема просвещения народа в духовно-нравственных исканиях и внепрофессиональной деятельности интеллигенции Западной Сибири (1880–1904) : дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2001. 270 с.

5. Общественное движение в области самообразования и народного образования // Северный вестник. 1892. № 10. С. 33–40.

6. Федорова М. И. Народное просвещение Тобольской губернии на рубеже XIX–XX вв. : дис. ... канд. ист. наук. Омск, 1998. 290 с.

7. Попов Д. И. Культурно-просветительские организации и либерально-оппозиционное движение в Сибири в 1907–1914 гг. // Исторический ежегодник. Омск : Изд-во ОмГУ. 1999. С. 55–67.

8. Шамахов Ф. Ф. Школа Западной Сибири между двумя буржуазно-демократическими революциями (1907–1917). Томск : Изд-во ТГУ, 1966. 192 с.

9. Медведицков А. П. Педагогические убеждения К. В. Ельницкого и его деятельность в Омске. Омск : Изд-во ОмГПУ, 1996. 66 с.

10. Государственный исторический архив Омской области (ГИАОО). Ф. 94. Оп. 1. Д. 42.

11. Общество взаимного вспомоществования учащим и учившим в Акмолинской области // Степной край. 1895. 9 нояб.

12. Каронин С. Общество грамотности // Северный вестник. 1892. № 9. С. 175–205.

13. ГИАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 70.

14. ГИАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 74.

© Чуркина Н. К., 2015

ПЕДАГОГИКА



Болатбаева А. Т.

К вопросу о межкультурной коммуникации и полилингвизме в современном образовании

Дроботенко Ю. Б.

Образовательная модель «школа – вуз – предприятие» как залог качества образования

Дука Н. А.

Отражение прагматических норм в профессиональном стандарте педагога

Дука Т. О.

Современные вызовы университетскому образованию в России и Германии

Литвинова Ж. Б.

Педагогические условия реализации лично-центрированного подхода в системе частного образования

Макарова Н. С.

Исследования сетевого взаимодействия в педагогическом образовании: результаты и перспективные направления поиска

Небренчин А. В.

Формирование учебной субъектности в младшем школьном возрасте как предмет психологического сопровождения

Парфенова Т. А.

Влияние уровня проявления тревожности младших подростков на успешность в учебной деятельности

Пархоменко К. А.

Геометрический метод в обучении рисунку как метод формирования мышления, конструктивного видения и овладения формой

Чекалева Н. В.

Организационные модели сетевого взаимодействия в педагогическом образовании региона

Шипилина В. В.

Психологическое исследование жизненных смыслов студентов в аспекте профессиональной подготовки

Щербаков С. В.

Реализация компетентностного подхода в обучении студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»

Щукин Д. В.

Образовательный франчайзинг как форма продвижения вузовских инноваций на рынке образовательных услуг

ДЕЛИМСЯ МЕТОДИЧЕСКИМ ОПЫТОМ

Глазырина Е. С.

Аутентичность языкового материала как фактор повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку для специальных целей

Заринова Е. И., Федяева Л. В.

Место общественной педагогической практики в подготовке бакалавров образования

Костова М. И.

Применение тематического и семантического принципа в обучении болгарскому языку как иностранному для медицинских целей

Лосева С. Н.

Учебный курс «Психология музыкальной одаренности»

Мацько Д. С.

Типичные ошибки в организации магистерских исследований по иностранной филологии

К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПОЛИЛИНГВИЗМЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются вопросы межкультурной, международной коммуникации в современном образовании; проблемы концептуальных основ лингвистического образования; актуальность ступенчатого обучения иностранным языкам, профессиональному переводу и, в обязательном порядке, основам межкультурной коммуникации, а также необходимость соблюдения в преподавании иностранного языка принципа плюрализма.

Ключевые слова: полилингвизм, межкультурная коммуникация, иностранные языки, плюрализм, современное образование.

REVISITING CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND MULTILINGUALISM IN MODERN EDUCATION

The article examines the issues of cross-cultural and international communication in modern education; problems of conceptual foundations of linguistic education; relevance of graded teaching foreign languages, professional translation and basics of cross-cultural communication; as well as the necessity to follow pluralism principles in foreign languages teaching.

Keywords: multilingualism, cross-cultural communication, foreign languages, pluralism, modern education.

Концепция современной лингвистической подготовки должна предусматривать наряду с изучением языков и изучение полинациональной, полиэтнической культуры, характеризующейся как совокупность материальных и духовных достижений народов, объединенных планетарным пространством, поскольку на современной политической карте мира преобладают многонациональные и разноязычные государства. Вопросы межкультурной, международной коммуникации привлекают всеобщее внимание в связи с тем, что смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как никогда остро встала проблема воспитания толерантности к чужим языкам, культурам, пробуждения интереса и уважения к ним. Знать язык и культуру другого народа – значит стать отчасти выразителем его интересов и стать социокультурным посредником между двумя народами. Билингвизм и даже полилингвизм выступают для языковой ситуации в современном мире не вызывающим удивление явлением, а, напротив, привычным фактом. По словам бывшего министра образования Франции Жака Делора, «школа как социальная институция готовит молодого человека... жить в развивающемся обществе, поликультурном мире» (цит. по: [1]).

В настоящее время среди ученых, занимающихся проблемой концептуальных основ лингвистического образования, наблюдается некоторое расхождение во мнениях относительно целей процесса обучения иностранным языкам. Причиной является то, что на арену выдвинуто понятие «иноязычное образование», под которым предлагается понимать не простое обучение иностранному языку, а приобщение через иностранный язык к другой культуре. С тезисом приобщения к другой культуре следует соотносить новую конечную цель обучения, выражающуюся в формировании «вторичной языковой личности» [2, с. 29]. Другое мнение состоит в том, что в случае выбора культуuroобразующей функции иноязычного образования и культуры как основы образования конечной целью становится формирование «субъекта диалога культур» как языковой личнос-

ти с критическим поликультурным мышлением [3]. Первый подход является, на наш взгляд, в существующих условиях обучения языкам более жизнеспособным, ибо здесь речь идет об изучении языка с социокультурной составляющей, усвоении языка как средства межкультурной коммуникации, познании языка через культуру, а не наоборот, как это подразумевается во втором случае. Нельзя забывать о той огромной роли, которую в воспитании, формировании личности играет язык, неразрывно связанный с культурой.

Актуальность развития межкультурной толерантности сопряжена с необходимостью постановки вопроса формирования в Казахстане полиязычного пространства. Для создания всяческих условий подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях открытого общества необходимо в образовательную программу внедрять изучение как минимум трех языков. Государственным языком является казахский язык, а в государственных структурах, органах местного самоуправления, согласно Конституции Республики Казахстан, можно официально использовать русский язык наравне с казахским. Бесспорен тот факт, что освоение государственного языка неказахами является основным каналом интеграции в казахское общество и казахстанское государство, а кто считает себя гражданином Казахстана, должен стремиться к освоению государственного языка. Но при этом имеет место опасение, что русскоязычные, оставшись проживать в Казахстане и освоив государственный язык, могут утратить русскую лингвистическую культуру. Данное опасение несостоятельно. На этот счет справедливо высказывание профессора политологии Г. Н. Иренова: «Тревожиться русскоязычным нет никаких оснований. Русскому языку ничто не угрожает. Во-первых, он велик и достаточно авторитетен на международной арене; он один из шести языков Организации Объединенных Наций. Во-вторых, он язык наравне с общегосударственным языком в нашей стране. В-третьих, он находится в вершине науки, ибо без него невозможно постигать ценности отечественной, мировой науки и культуры. С этой

точки зрения, на мой взгляд, и впредь мы, так или иначе, продолжим говорить и изучать его. А вот поднимать престиж казахского языка сегодня, как государственного языка, должно стать делом всех, но без крайностей, насилия и неприязни» [4, с. 96]. Президент Н. Назарбаев предложил реализовать в стране полномасштабную культурную программу «Триединство языков»: «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками...» [5]. В условиях Казахстана – это государственный казахский язык, язык официального общения – русский и английский язык как необходимое условие мировой интеграции. Повсеместное изучение английского языка наряду с государственным казахским языком и языком межнационального общения – русским – было причислено к задачам государственной важности. Овладение английским языком было обозначено в качестве условия успешного вхождения в глобальную экономику и стало рассматриваться как один из основных приоритетов государственной языковой политики [6].

На смену французскому языку в качестве главного языка международного дискурса во второй половине XX столетия пришел английский язык, чему не в малой степени способствовало то обстоятельство, что в качестве лидирующей мировой державы утвердились Соединенные Штаты Америки.

Пожалуй, еще в середине XIX в. мало кто мог бы предположить, что этот язык, сложившийся из диалектов, на которых говорили переселившиеся в раннее Средневековье в Британию германские племена, станет через несколько десятилетий доминирующим в мировой экономике, науке и технике, дипломатии, носителем культурного влияния, распространяющегося практически на все страны мира. Однако уже в 1898 г. Отто фон Бисмарк на вопрос, что он считает решающим фактором современной истории, ответил: «Тот факт, что северные американцы говорят по-английски» (цит. по: [7, с. 144]). Сегодня английский язык считают родным примерно 400 млн человек, живущих в США, Великобритании, Канаде, Австралии, Новой Зеландии и некоторых других странах. Но гораздо больше людей – более 1 млрд, а по некоторым оценкам, 1,5 млрд человек – пользуются английским языком в качестве второго или третьего языка в работе и жизни. Здесь, однако, следует отметить, как совершенно справедливо считает П. Палажченко, что большинство пользующихся английским языком владеет им далеко не «в совершенстве» (при том, что эта часто встречающаяся формулировка вообще условна). Типичными являются скорее ограниченные познания и затрудненная, а часто примитивная речь. Это, однако, никак не влияет на масштаб тенденции глобализации английского языка, которая не показывает никаких признаков исчерпания или даже ослабления [8].

Согласно концепции голландского исследователя А. де Шваана, английский язык «занимает в мировом созвездии языков гиперцентральное место», причем такое его положение поддерживается «механизмами саморазвития и саморасширения». По наблюдениям ученого, одним из факторов, способствующих закреплению такой роли английского, является соперничество других языков и групп языков, а также чисто формальное признание иде-

ала многоязычия элитами, которые в действительности умело используют в своих интересах преобладание одного языка. В пользу английского языка работает и тот факт, что большинство людей стремится осваивать языки, обладающие наибольшей «коммуникационной ценностью», и поэтому призывы лингвистов и политиков к многоязычию повисают в воздухе, особенно учитывая все более прагматически-рыночный характер отношений между людьми, придающий коммуникационной ценности языков денежное и «карьерное» выражение (цит. по: [8]).

Английский стал языком Интернета и компьютерных технологий. Уже 80 % информации, хранящейся в памяти компьютеров во всем мире, – на английском языке.

Расширение НАТО и распространение ее программ на десятки стран мира быстро превращают английский в единственный язык международного военного сотрудничества. Но противовесом этому является то, что неанглоязычные государства решительно настаивают на сохранении официального статуса своих языков в международных организациях, и происходит даже увеличение числа таких языков: в 1980-х гг. официальным языком ООН дополнительно стал арабский, а в 1990-х в Совете Европы этот статус приобрел русский. Заседания органов Европейского союза обеспечиваются синхронным переводом на все языки государств-членов, что в условиях их увеличения до двадцати пяти создает не только дополнительную финансовую нагрузку (а расходы на перевод уже являются самой большой статьей в финансировании органов ЕС), но и массу проблем технического характера. Тем не менее ЕС не отказывается от этого принципа.

Знание английского языка на территории Казахстана не только входит в перечень необходимых условий обучения за рубежом, но и важно для общей конкурентоспособности молодого специалиста на рынке труда как в стране, так и за ее пределами. Без освоения английского языка наша интеграция в мировое сообщество будет если не невозможной, то в значительной степени осложненной и проблематичной. С этой точки зрения идея триязычия является актуальной и своевременной. Однако, думается, знание указанных трех языков является всего лишь минимумом, необходимым для современного специалиста. Настоящей целью должен стать полилингвизм, когда в багаже знаний имеется два и даже больше иностранных языков. В новом варианте Государственной программы функционирования и развития языков на 2011–2020 гг. появилась запись: «английский и другие иностранные языки». Это обнадеживает и позволяет надеяться, что положение других иностранных языков будет выправляться. Ведь любой изученный иностранный язык – это богатство и средство для мирного общения. Именно поэтому в европейских стандартах школьного образования существует требование изучения двух иностранных языков. В качестве второго иностранного языка популярностью пользуются французский, испанский, русский, немецкий, японский и китайский языки.

Интерес к изучению иностранных языков в Казахстане сегодня растет быстрыми темпами. Однакостораживает тот факт, что в настоящее время английский язык пользуется положением абсолютного лидера. Изучению других иностранных языков уделяется крайне мало времени.

По поводу крена в пользу изучения только английского языка среди ученых мира существует и такое мнение, что ограничивать иноязычное образование подобным образом опасно, ибо изучение только одного языка – английского – означало бы одностороннюю ориентацию на англоамериканскую культуру, недооценку исторически сложившихся культурных связей с Германией, Францией, испаноговорящими странами. Для того чтобы понимать друг друга, представителям разных наций, несомненно, необходим некий единый язык общения. Однако вместо обогащения друг друга национальные культуры сегодня обедняют сами себя, пользуясь в качестве общего языка ломаным английским [9]. Доминирование одного языка в мире сравнимо со взаимодействием цивилизаций на «улице с односторонним движением» [10]. По мнению выдающегося российского ученого-педагога И. Л. Бим, проблема заключается в том, чтобы не попасть под существующую в мире тенденцию к вытеснению английским языком, как наиболее распространенным языком международного общения, других иностранных языков: немецкого, французского, испанского [11, с. 44].

Процесс проникновения англицизмов во все языки современности – это сейчас активное явление, которое, к сожалению, продиктовано естественными контактами языков – непосредственными и виртуальными – с английским языком. Насколько глубоко будет внедрение, прогнозировать сложно. Национальные языки начинают сопротивление. Так, с конца 1950-х гг. общественность Франции начала проявлять серьезную тревогу в связи с усиливающейся англо-американской языковой интервенцией [12].

П. Палажченко считает, например, что «чем крупнее страна, чем мощнее ее «культурный слой», тем менее вероятно освоение английского языка как массовое явление. На улицах Осло или Копенгагена первый встречный почти наверняка ответит вам на вопрос, заданный по-английски. В Париже или Мюнхене это гораздо менее вероятно [8].

Во многих странах мира правительство использовало многоязычие населения для развития общества. Например, в Сингапуре официальный статус имеют четыре языка: английский, китайский, малайский и хинди. В результате – большинство населения этой страны владеет несколькими языками, поэтому более конкурентоспособно по сравнению с представителями других стран на региональном рынке труда. Именно поэтому иностранные инвесторы при создании своих южноазиатских региональных офисов чаще размещают их в Сингапуре. В сочетании с рядом других факторов такая продуманная и прагматичная языковая политика быстро привела к сингапурскому экономическому чуду. Также стоит помнить немецкую пословицу: «Сколько языков ты знаешь, столькокими жизнями ты и живешь». Изоляционизм, замыкание в рамках одного языка и одной культуры ни к чему хорошему не приводят [13].

«Формирование модели гражданина 21 века, «языковой личности» в самом широком смысле, учитывающей множество аспектов мыслительной, речепроизводительной и этнокультурной компетенции, возможно только через полиязычное образование. Изучение языков способствует усилению международного диалога, через знание языка открываются двери к новым идеям, иным способам мыш-

ления» [14, с. 55]. Совершенно очевидно, что полиязычие есть один из оптимальных путей осуществления лингвистической подготовки специалистов. Именно оно обеспечивает в конечном итоге полное и глубокое усвоение знаний, привитие умений и формирование устойчивых навыков овладения языками в сфере коммуникации, формирование готовности специалистов к самоопределению, профессиональному самообразованию, дальнейшую успешную интеграцию в социальное пространство Республики Казахстан и, шире, в мировое образовательное и профессиональное пространство.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в преподавании иностранного языка необходимо соблюдать принцип плюрализма, т. е. не только классические (английский, немецкий, французский), но и, например, китайский, итальянский, арабский, турецкий и другие иностранные языки могут и должны включаться в программу обучения специалистов, хотя бы в качестве второго иностранного языка. В основе достижения поставленной задачи лежит уровневое, ступенчатое обучение иностранным языкам, профессиональному переводу и, в обязательном порядке, основам межкультурной коммуникации. Именно на уровневом подходе базируется европейское языковое образование. Унифицирующим документом для всех стран Европы является единый стандарт, известный под названием «Общеввропейские компетенции уровней владения иностранным языком». Казахстанская Концепция иноязычного образования также ориентирована на требования европейского стандарта и уровневое обучение.

1. Габышева Ф. Государственный билингвизм и полиязычие – основы межкультурного диалога // ИЛИН : историко-географический, культурологический журнал. URL: <http://ilin-yakutsk.narod.ru/2005-3/06.htm> (дата обращения: 21.05.2015).

2. Кунанбаева С. С. Современное иноязычное образование: методология и теории. Алматы : Эдельвейс, 2005. 264 с.

3. Вотинин В. А. Слайдинг. Новейшие технологии обучения иностранным языкам // Sliding : [сайт]. URL: <http://www.sliding.ru/responses/press.html> (дата обращения: 21.05.2015).

4. Иренов Г. Н. Консолидация общества. Павлодар : ТОО «ЭКО», 2003. 182 с.

5. Назарбаев Н. А. Выступление Президента РК на Международной конференции по вопросам государственной службы в Академии государственного управления при Президенте РК. Астана, 2008.

6. Государственная программа функционирования и развития языков на 2001–2010 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 7 февраля 2001 года // Казахстанская правда. 2001. № 47–48.

7. Уварова Н. Л. Гуманитаризация профессионального образования государственных служащих средствами лингвистической подготовки : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 402 с.

8. Палажченко П. Диалог культур в языковом пространстве мира // Свободная мысль – XXI. 2004. № 6. С. 3–12.

9. Иванова Н. С. Культуроведческий подход к обучению студентов языкового вуза японскому языку как второму иностранному : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 276 с.

10. Либиг Г. Век великих переводчиков // GloboScope : аналит. веб-журнал. URL: <http://www.globoscope.ru/content/articles> (дата обращения: 21.05.2015).

11. Бим И. Л. Мосты. Немецкий после английского. М. : Просвещение, 2005. 425 с.

12. Илишев И. Г. Язык и политика в многонациональных обществах (проблемы теории и практики) : автореф. дис. ... д-ра полит. наук. СПб., 2000. 58 с.

13. Дятленко П. Языковая политика в Центральной Азии – ресурс развития или политическая игра? // ЦентрАзия : [сайт]. URL: www.centrasia.ru/newsA.php?st=1213638780 (дата обращения: 21.05.2015).

14. Кустов Ю. А. Куда идет Россия?.. Социальная трансформация постсоветского пространства. М. : МВШ-СЭН, 1996. 512 с.

© Болатбаева А. Т., 2015

УДК 378.1

Ю. Б. Дроботенко

Yu. B. Drobotenko

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ «ШКОЛА – ВУЗ – ПРЕДПРИЯТИЕ» КАК ЗАЛОГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ*

EDUCATIONAL MODEL “SCHOOL – UNIVERSITY – ENTERPRISE” AS A PLEDGE OF QUALITY IN EDUCATION

В статье представлены различные аспекты образовательной модели «школа – вуз – предприятие». Автор обосновывает актуальность данной модели для современной образовательной практики, рассматривает ее возможности, преимущества и недостатки для каждой из сторон, участвующих в реализации модели: школы, вуза и предприятия. Обобщены результаты дискуссионной площадки, проходившей в рамках Второго межмуниципального образовательного форума «Будущее растим сегодня» в Омске и посвященной обсуждению проблем реализации образовательной модели «школа – вуз – предприятие».

Ключевые слова: образовательная модель, кластер, профессиональная подготовка, профессиональное сообщество.

Different aspects of educational model “School – University – Enterprise” are presented in the article. The author proves the urgency of this model realization in contemporary educational practice, considers the possibilities of this model realization, its advantages and disadvantages for each side involved in its realization – school, university, enterprise. In conclusion, the author summarizes the results of the discussion that was held within the framework of the Second Intermunicipal Education Forum “Raising the Future Together” in Omsk and that was devoted to the problems of this model realization

Keywords: educational model, cluster, vocational training, professional community.

Широко обсуждаемые пути инновационного преобразования экономики России и перехода страны к постиндустриальной модели развития в той или иной степени сводятся к необходимости повышения качества образования [1, с. 37]. Наука и образование рассматриваются как источник новых фундаментальных исследований, а также основа подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов. Те люди, которые в конечном итоге обеспечат инновационный прорыв в развитии нашей страны, области, города, пока еще сидят в студенческих аудиториях или за школьными партами. Их воспитание как будущих специалистов экономики инновационного типа требует от школ, вузов и предприятий работы в режиме тесного сотрудничества, взаимодействия в формате реального и результативного частно-государственного партнерства.

Сегодня много говорят о необходимости создания кластеров (понятие, введенное лауреатом Нобелевской

премии Майклом Портером) как основы управления циклами обмена знаниями и технологиями в рамках единой системы и как одного из способов повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Образовательная модель «школа – вуз – предприятие» по сути является кластером, в рамках которого осуществляется подготовка подрастающего поколения к той или иной профессиональной деятельности. В данном случае профессиональная подготовка осуществляется на основе фундаментальной науки, проектно-конструкторских разработок и инновационной промышленности.

Образовательная модель «школа – вуз – предприятие» предполагает создание условий для интеграции образовательного процесса школы, вуза с производством. Данная модель направлена на построение системы непрерывного профессионального обучения школьников, студентов и молодых специалистов при активной роли и содействии работодателей и стратегических партнеров. Образовательный процесс сегодня не замыкается в рамках школы

* Исследование выполнено при финансовой поддержке ГРНФ (проект № 15-16-55005).

и вуза, он вовлекает целый спектр различных общественных отношений, формируя многомерное образовательное пространство, в пределах которого у школьников и студентов вузов есть возможность получить практический опыт решения профессиональных и личных задач [2, с. 119].

В рамках данной модели наблюдается преемственность научно-исследовательской и проектно-технологической деятельности учащихся и студентов. Новые условия интегрированного образовательного процесса способствуют раскрытию потенциала образовательных технологий – технологии проектного обучения, технологии проблемного обучения, технологии контекстного обучения, технологии группового обучения и др.

Интегрированный образовательный процесс строится на принципах практико-ориентированности и дуальности образования, что предполагает:

- в системе «школа – вуз» интеграцию образовательных программ вуза с образовательными программами профильных школ в рамках учебно- и научно-методического взаимодействия, профориентационной работы с учащимися, проведения контрольно-диагностических работ по профилирующим предметам, участия в олимпиадах и научно-образовательных мероприятиях;

- создание научно-образовательных школ-лабораторий в целях расширения профессиональной ориентации школьников, повышения заинтересованности молодежи в получении того или иного вида образования. Деятельность школ-лабораторий включает в себя: интеграцию с кафедрами, экскурсии начинающих исследователей на кафедры вуза и ведущие предприятия, мастер-классы ведущих исследователей и ученых на современных промышленных и производственных предприятиях с демонстрацией инновационных технологий и продуктов и т. п.;

- творческое сотрудничество исследователей и ученых разных уровней и поколений в формате гостиных (например, психолого-педагогическая гостиная), салонов (например, конструкторско-технологический салон), конкурсов, выставок и т. п.;

- эффективное вовлечение молодых людей в сферу профессионального творчества с учетом формального и неформального обучения;

- осознанный выбор школьниками и студентами лично ориентированных программ и векторов обучения и т. п.

Исходя из этого, можно выделить ряд преимуществ реализации данной модели для каждой из сторон – школы, вуза и предприятия. К преимуществам *на уровне школы* можно отнести то, что данная модель способствует:

- целенаправленной профессиональной ориентации школьников и их ранней профессионализации, развитию мотивации к получению определенной профессии;

- углубленному изучению отдельных предметов, а следовательно, качественному завершению школьниками среднего образования и адаптации к последующему обучению в вузе;

- интеллектуальному творчеству школьников, развитию у них мотивации к исследовательской и проектной деятельности, формированию навыков научно-исследовательской и проектной деятельности (в условиях создания

школьных научных обществ, посредством публичной защиты творческих работ, участия в научных соревнованиях, конференциях, чтениях, выставках, круглых столах и т. п.).

К преимуществам реализации данной модели *на уровне вуза* можно отнести то, что она направлена на:

- отбор и формирование контингента студентов, наиболее способных и подготовленных к освоению программ высшего профессионального образования, увеличение числа абитуриентов, целенаправленно поступающих на определенные направления профессиональной подготовки;

- совместную с работодателями разработку учебных планов, образовательных программ, квалификационных требований к выпускникам и т. п.;

- интеллектуальное творчество студентов, развитие у них мотивации к исследовательской и проектной деятельности, развитие навыков научно-исследовательской и проектной деятельности (в условиях студенческих научных обществ, центров научного творчества и т. п.);

- создание совместных учебно-научных исследовательских лабораторий на базе специализированных кафедр или учебных центров для организации учебного процесса, а также проведения и внедрения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР);

- проведение совместных работ по крупным научно-техническим программам и инновационным проектам, в том числе создание творческих групп, коллективов с целью выявления проблем в отрасли и их решения с помощью НИОКР, составление совместных программ развития;

- трудоустройство студентов на период прохождения учебных, производственных и преддипломных практик;

- сокращение адаптационного периода для выпускников на предприятии и т. п.

Реализация данной модели *на уровне предприятия* способствует:

- обеспечению потребности предприятий в специалистах определенного уровня и квалификации;

- совместной проектной деятельности и научно-методическому сопровождению процесса реализации проектов со стороны вузов;

- повышению квалификации работников предприятия, организации и др. на базе вуза;

- трансферу знаний и технологий, что обеспечивает инновационное развитие производства и т. п.

На сегодняшний день в нашей стране уже накоплен определенный опыт построения и реализации таких моделей. В качестве примеров можно привести программу «школа – вуз – предприятие», реализуемую ОАО «Омскнефтехимпроект» с 2001 г.; экспериментальную площадку преемственности образовательного процесса в системе «школа – вуз – наука – производство», реализуемую на базе Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана; создание энергоклассов в системе «школа – вуз – предприятие» на основе основной образовательной программы «Теплоэнергетика и теплотехника» при участии Сибирского федерального университета (Красноярск); создание «Роснефть-классов» в системе «школа – вуз – предприятие», выпускники которых поступают на профильные нефтяные специальности (Комсомольск-на-Амуре) и др.

Таким образом, вопрос о важности и необходимости создания и реализации образовательных моделей «школа – вуз – предприятие» не вызывает сомнения, осознается профессиональным сообществом (предприятиями, организациями и т. п.), научно и профессионально-педагогическим сообществом (вузами, школами и др.), фиксируется на нормативном уровне. С другой стороны, до сих пор данная модель не получила достаточно широкого распространения в образовательной практике.

Возможности, преимущества и недостатки образовательной модели «школа – вуз – предприятие» обсуждались на одной из дискуссионных площадок Второго межмуниципального образовательного форума «Будущее растим сегодня», который состоялся 24 марта 2015 г. в Омске. На площадке присутствовали представители администрации города, сферы труда, представители вузов, директора и завучи школ. В качестве основных причин того, почему образовательная модель «школа – вуз – предприятие» не получила широкого распространения, назывались проблемы согласования интересов и требований всех сторон, слабая поддержка данных инициатив со стороны государства, необходимость научно-методического сопровождения всей работы в рамках данной модели и потребность в кадрах, способных осуществлять качественную подготовку школьников и студентов.

Обсуждая возможности образовательной модели «школа – вуз – предприятие», участники форума отмечали, что, с одной стороны, данная модель интегрированного образовательного процесса не ограничивается рамками школы и вуза, она представляет собой многомерное образовательное пространство, предоставляющее расширенные возможности осознания правильности выбора будущей профессии и развития ценностей данной профессии, возможности получения практического опыта будущей профессиональной деятельности и т. п. С другой стороны, при попадании в данное пространство у школьника и студента практически сужается перспектива перехода в другое профессиональное пространство, ограничивается возможность школьника в изменении выбора будущей профессии, ограничивается возможность студента в изменении траектории профессиональной подготовки. Тем не менее участ-

ники форума на сегодняшний день видят гораздо больше преимуществ данной модели, нежели недостатков, а также подчеркивают необходимость расширения практики ее реализации.

Это мнение подтверждают и результаты работы экспертной группы по вопросам сетевого взаимодействия образовательных организаций в условиях модернизации образования [3, с. 35]. Эксперты отмечают, что реализация образовательной модели «школа – вуз – предприятие» дает новый импульс повышению качества образовательных услуг, повышает мобильность учащихся и педагогических работников, позволяет осуществить действенную профессиональную ориентацию учащихся старших классов. В итоге это создает условия для повышения конкурентоспособности молодого поколения в будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, в рамках реализации данной модели в процессе совместной работы целенаправленно формируется не просто группа профессионалов, а огромное сообщество вузовских и школьных преподавателей, специалистов предприятий – людей, думающих, находящихся в постоянном развитии и понимающих, какие результаты подготовки сегодня необходимы каждой из заинтересованных сторон.

1. Кузык Б. Н., Яковец Ю. В. Россия – 2050: стратегия инновационного прорыва. М. : Экономика, 2004. 632 с.

2. Дроботенко Ю. Б., Чекалева Н. В. Современный педагогический вуз в условиях социокультурных изменений // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2014. № 1 (2). С. 118–120.

3. Дмитриев Н. А., Верховская Е. П. Сетевое взаимодействие «школа – вуз» в системе непрерывного образования: критерии и показатели эффективности // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики : сб. докл. XV Междунар. науч. конф. (Липецк, 27 сентября 2013 г.). Липецк : Изд. центр «Гравис», 2013. С. 33–38.

© Дроботенко Ю. Б., 2015

**ОТРАЖЕНИЕ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИХ НОРМ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
СТАНДАРТЕ ПЕДАГОГА***

На основании характеристик нормирования педагогической деятельности и описания содержания конкретных праксеологических норм показано их отражение в профессиональном стандарте педагога.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, нормирование педагогической деятельности, праксеологический подход, праксеологические нормы.

Представленный педагогическому сообществу профессиональный стандарт педагога не остался незамеченным. Появилось достаточное количество неоднозначных мнений по поводу целесообразности этого нормативного документа. Одни называют его «набором слов», «жесткой рамкой», унифицирующей труд учителя, другие, утверждая, что деятельность педагога является творчеством, но не самостоятельностью, готовы к принятию нового стандарта, ждут конкретных рамок, чтобы их функционал, их компетенции были обозначены. Очевидно, что стандартизация – процесс постоянный в любой профессиональной деятельности.

Сегодня мы переживаем период активного обновления стандартов на всех уровнях системы образования. Профессиональные стандарты определяют набор необходимых и достаточных требований к квалификации, нужной для осуществления конкретной профессиональной деятельности. Описывая требования к трудовым функциям и качеству их выполнения, они позволяют структурировать профессиональную деятельность работника. Поэтому профессиональный стандарт должен стать инструментом достижения более высокого качества профессиональной деятельности. Предполагается, что принятый в 2015 г. профессиональный стандарт педагога станет, с одной стороны, основой для анализа и реформирования педагогического образования, а с другой – основой для регулирования трудовых отношений (требования к работникам, аттестация педагогических работников, присвоение квалификации и званий) [1].

Другими словами, профессиональный стандарт призван заменить существующие квалификационные требования к педагогам как устаревшие и затрудняющие развитие системы образования. Данные нововведения вызваны изменениями в современной системе образования России. Изменилась структура общества и его потребности, возникли новые квалификационные потребности рынка труда, произошла активизация человеческой мобильности и миграционных процессов. В системе образования повысился

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки России (проект № 3162).

**REFLECTION OF PRAXEOLOGICAL NORMS
IN PROFESSIONAL STANDARD
OF THE TEACHER**

On the base of characteristics of the norms of pedagogical activities and description of the content of the concrete praxeological norms, the author shows their reflection in the professional standard of the teacher.

Keywords: professional standard of the teacher, norms of pedagogical activities, praxeological approach, praxeological norms.

уровень финансирования образовательных учреждений, выросла их материальная обеспеченность и степень автономии. И педагог как центральная фигура образовательного процесса столкнулся с новыми вызовами. Поэтому разработчики профстандарта старались смотреть в будущее, чтобы прогнозировать, какие требования будут предъявляться к педагогу завтрашнего дня. Главная особенность данного документа – нацеленность на получение новых образовательных результатов: не только предметных, но и метапредметных и личностных. Результатом должно быть не освоение переданных учителем сведений, а формирование универсальных учебных действий, которые школьники смогут применить в разных областях знаний и в жизненных ситуациях.

На примере введения федеральных государственных образовательных стандартов в начальной школе понятно, какие новые требования предъявляются к учителю: помимо привычных и понятных предметных результатов, ему нужно освоить самому и научить детей совершенно новым метапредметным компетенциям: умению учиться, общаться со сверстниками и жить в поликультурном пространстве. Задача современной школы – не только приобщение к знаниям, культуре, но и воспитание гражданина, будущего профессионала, готового жить и действовать в изменяющемся мире. Педагогам профессиональный стандарт необходим, чтобы точно знать, «чего от них ждут учащиеся и их родители и за что они получают свою зарплату, а получать деньги учитель должен не за собственные знания и умения, а за конкретную пользу, которую он приносит ученикам» [2].

В этих условиях представляется особо значимым исследование возможностей оптимизации труда учителя на основе организации успешной деятельности в аспекте ее продуктивности, рациональности и эффективности. Предметом рассмотрения теории и моделей организации такой деятельности выступает интегративная область научного знания – педагогическая праксеология. Педагогическая праксеология, являясь общей теорией педагогической деятельности, раскрывает ее сущность, закономерности, способы достижения эффективности и успешности деятельности педагога. Будучи практико-ориентированной

методологической системой, педагогическая праксеология интегрирует философские, научные, практические знания в области педагогической деятельности.

По мнению А. Е. Марона, Л. Ю. Монаховой и В. С. Федотовой, в педагогике праксеологическая методология стала актуальной в связи с возросшим вниманием к рациональной и продуктивной педагогической деятельности в условиях усложнения педагогического труда и неизбежности повышения степени его осмысленности [3, с. 28]. Главной задачей педагогической праксеологии является разработка и обоснование норм эффективной педагогической деятельности, норм «максимальной целесообразности» действий [4, с. 14]. Под нормированием в данном случае подразумевается процесс регламентации (регулирования) деятельности с помощью норм. Любой вид нормирования, задавая меру профессионально-личностной активности, упорядочивает действия педагога. Взятые в совокупности нормы определяют границы и степень свободы педагога в профессии. Поэтому важно осознавать, какие именно ориентиры обуславливают педагогическую деятельность, – от этого зависит логика построения и содержание профессиональной деятельности, поведения и критерии его оценки. Праксеологическими можно считать такие характеристики деятельности, как обоснованность, нормосообразность, рациональность, целесообразность, продуктивность, которые описывают ее с точки зрения «правильности», «эффективности» или соответствия современным вызовам. Учитывая тот факт, что профессиональный стандарт педагога определяет набор необходимых и достаточных требований к его эффективной профессиональной деятельности, проанализируем данный документ с позиций отражения в нем праксеологических норм.

И. А. Колесникова и Е. В. Титова выделяют бытийные, правовые, социально-культурные и праксеологические нормы [4, с. 61–63]. Бытийные нормы, по мнению исследователей, определяются тремя научными парадигмами (технократическая, гуманитарная и парадигма традиции), которые в каждый конкретный исторический период задают некие образцы, модели деятельности.

Правовые нормы деятельности задаются документами, регулирующими отношения в сфере труда; нормативными документами, регламентирующими содержание, условия и формы развития сферы образования; документами, определяющими непосредственно профессиональные компетенции. К таким документам относятся Конституция, Трудовой кодекс, Федеральный закон «Об образовании в РФ», документы, непосредственно определяющие сферу профессиональной компетенции.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» впервые законодательно закрепляется особый статус педагогического работника. Указано, что педагогические работники будут иметь трудовые права и социальные гарантии, которые несколько отличаются от тех, которые были установлены в предыдущем законе. Культурные рамки определяются культурными, образовательными морально-этическими традициями страны и региона, образовательного учреждения. Разработчики профессионального стандарта не могли не учитывать специфику труда педагога и то, что не все в педагогической деятельности можно «упаковать» в опре-

деленные рамки. Эта ситуация нормирования связывается с предоставлением возможности регионам разрабатывать свой вариант стандарта, а школам – свой стандарт, зависящий от специфики программ, хотя очевидно, что эта ситуация влечет за собой много рисков. Профстандарт педагога позволяет расставить акценты на разных трудовых функциях деятельности, и директор школы вправе сосредоточить усилия на конкретных аспектах деятельности: учебном, воспитательном процессе, работе с одаренными, трудными детьми, детьми с ограниченными возможностями здоровья – в зависимости от особенностей педагогического коллектива, своей образовательной организации. Если учесть то, что сегодня педагог выполняет в рамках профессиональной деятельности многое из того, что ему несвойственно, то социальную защищенность педагогам, особенно в нестандартных современных ситуациях, обеспечивает знание нормативных и регламентирующих документов. Именно оно формирует организационно-правовые предпосылки успешности профессиональной деятельности.

К праксеологическим нормам И. А. Колесникова и Е. В. Титова относят:

- закономерности, законы, принципы, которые формируют допустимые нормы активности субъекта педагогической деятельности в заданных ими границах;
- идеалы, стандарты, цели, составляющие группу норм-ориентиров. Они не только содержательно регламентируют представление о целевых устремлениях субъекта, но и соотносят его с общественными нормами;
- подходы стратегии, тактики, которые нормируют направленность и общий характер профессионального поведения;
- планы, программы, проекты, регламентирующие педагогическую деятельность и сроки ожидаемых результатов в пространстве и во времени [4, с. 64–67].

Не задаваясь целью дать оценку профессиональному стандарту, покажем, как отражены в нем данные праксеологические нормы. Такая праксеологическая норма, как «закономерности, законы, принципы», предполагает в соответствии с профстандартом новый уровень кооперации субъектов образовательного процесса и его индивидуализации: вводится требование определять «совместно с обучающимся, его родителями, другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т. д.) зоны его ближайшего развития, разработку и реализацию индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся» [1]. В профстандарте подчеркивается, что образовательный процесс в школе будет развиваться в направлении инклюзивности. В него должны быть включены любые ученики: одаренные и имеющие проблемы в развитии, девиантные учащиеся и ученики с ограниченными возможностями здоровья, а также ученики, для которых русский язык не является родным. Среди требований к профессиональным качествам педагога особенно выделяются такие, как умение общаться с детьми, признавая их достоинство; умение защищать тех, кого в детском коллективе не принимают; готовность работать с детьми, независимо от их способностей, психического и физического состояния здоровья, и даже уважение к различным культурам и язы-

кам учащихся других национальностей, что отражает такую праксеологическую норму, как «идеалы, стандарты, цели».

Такая праксеологическая норма, как «подходы стратегии, тактики», определяющая направленность, характер профессионального поведения педагога, предполагает освоение им профессиональной компетентности обучения и воспитания в поликультурной среде, а также использования разнообразных источников информации. Педагог должен осуществлять сопровождение и педагогическую поддержку ребенка в решении разных проблем: будь то задержка в развитии, умственная отсталость или просто дефицит внимания; демонстрировать умение взаимодействовать с другими специалистами: психологами, социальными педагогами, дефектологами и т. п.

Регламентация деятельности педагога в соответствии с нормой «планы, программы, проекты» предполагает владение современными информационно-коммуникативными технологиями, знание и использование социальных сетей для установления контактов со всеми субъектами образовательного процесса. В блоках 3.1.1. Трудовая функция «Общепедагогическая функция. Обучение», 3.1.2. Трудовая функция «Воспитательная деятельность», 3.1.3. Трудовая функция «Развивающая деятельность» [1] более половины действий, знаний и умений связаны с освоением и применением психолого-педагогических технологий, с проектированием программ оценки параметров и проектированием психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработкой программ профилактики различных форм насилия в школе.

Таким образом, праксеологический подход предполагает обращение к процессуальной стороне педагогической деятельности с целью ее оптимизации, выявление целесообразности и рациональности педагогических действий и операций. Анализ профессионального стандарта педагога, осуществленный с позиций праксеологических норм, позволил предположить, что этот документ действительно задает современные ориентиры и границы педагогической деятельности, способствует повышению ее результативности.

1. Профессиональный стандарт педагога : [сайт]. URL: <http://профстандартпедагога.рф> (дата обращения: 10.06.2015).

2. Забродин Ю. Новый профстандарт педагогов потребует изменения системы подготовки учителей. «Интерфакс» (6 марта 2013) // Московский городской психолого-педагогический университет : [сайт]. URL: <http://мгппу.рф/papers/show/863> (дата обращения: 10.06.2015).

3. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая праксеология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении // Человек и образование. 2012. № 2. С. 27–31.

4. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. М. : Академия, 2005. 256 с.

© Дука Н. А., 2015

УДК 378.4

Т. О. Дука
T. O. Duka

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ УНИВЕРСИТЕТСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ*

CHALLENGES OF UNIVERSITY EDUCATION IN RUSSIA AND GERMANY

Статья посвящена описанию основных вызовов развитию университетского образования России и Германии в условиях вхождения в общеевропейское образовательное пространство. Для этого были использованы три модальности метода сравнения, предложенные К. Аллеман-Гиондой: «синхронное рассмотрение», «несовпадение направленности образовательной политики», «смена приоритетов и ценностей». Выявлены тенденции изменения в университетском образовании России и Германии.

Ключевые слова: вызовы университетскому образованию, высшее образование, модальности сравнения, глобализация.

The article is dedicated to the description of the main challenges of University education development in Russia and Germany under the conditions of the entering into the all-European educational space. In this regard, three modalities of the comparison method, which were proposed by Ch. Alleman-Gionda ('synchronous examination', 'distortion of direction of educational policy', 'change of priorities and values'), have been used. The tendencies of changes in Russian and German University education are revealed.

Keywords: main challenges of University education, higher education, modalities of the comparison, globalization.

Существенные изменения в мире и обществе, происходящие процессы модернизации и глобализации по-новому ставят вопрос о приоритетности образования в целом

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки России (проект № 3162).

и университетского образования в частности. Современное общество приобретает новое качество глобального информационного общества, в котором меняются характер производства, темпы развития, нормы и ценности отдельного человека, группы и общества. Эта ситуация

порождает многообразие тенденций в мировом образовании. Для выявления тенденций развития университетского образования России и Германии в условиях вхождения в общеевропейское образовательное пространство целесообразно использовать три модальности метода сравнения, предложенные К. Аллеман-Гиондой [1, р. 139]: «синхронное рассмотрение», «несовпадение направленности образовательной политики», «смена приоритетов и ценностей». Использование трех данных модальностей позволяет выделить тенденции, влияющие на университетское образование России и Германии. Аллеман-Гионда является ведущим специалистом в области сравнительного образования в Германии. Ученый подчеркивает, что сравнительная педагогика прежде всего должна реализовывать прогностическую функцию, выявляя наиболее значимые в изменяющемся мире проекции индивидуальной активности человека, рассмотренные в различных образовательных контекстах. В системе теоретических воззрений Аллеман-Гионды находит развернутое отражение ее представление о так называемых модальностях метода сравнения. Исследователь утверждает, что тенденция изучения педагогически значимых явлений в их новых глобализационных масштабах закономерно влечет за собой методологические следствия.

Следуя логике *синхронного рассмотрения* (первая модальность метода сравнения), зафиксируем образовательные феномены, возникающие одновременно в университетском образовании России и Германии. Несмотря на многообразие высших учебных заведений, современное высшее образование чаще всего ассоциируется с университетским образованием. Теории университетского образования начали складываться во время возникновения первых университетов. Странники либерального и утилитарного образования по-разному видели его социальную сущность. Только к XIX в. в теориях объединились духовная и практическая миссии университета.

В. Гумбольдт, немецкий мыслитель, в теории высшего образования разработал идеи самобытности народа, представления о нравственности и обосновал гуманную миссию образования. Ему принадлежит очень важный теоретический вывод: духовное возрождение государства связано с идеей возрождения народной культуры. Для современной теории университетов важно выделить следующие характерные особенности развития университетского образования, разработанные Гумбольдтом: исследовательская деятельность профессорско-преподавательского состава рассматривается как неотъемлемая часть университета; созданная исследовательская среда – основа для воспитания подрастающего поколения студенчества. Таким образом, в теории университетского образования Гумбольдтом [2, р. 136] также были выделены духовно-нравственные ориентиры классических университетов. Это позволило сформулировать подходы к выработке новых функций университетского образования в период интенсивного развития и дифференциации научных знаний.

Лидия Гартвиг, доктор Баварского государственного института научных исследований и планирования высшего образования, в докладе «Финансовый менеджмент в вузах Германии» выделяет изменения социально-экономическо-

го контекста развития образования, которые заключаются в следующем:

- Постиндустриальное общество превращается в общество, где знание и информация становятся ключевыми факторами будущего развития страны.

- Стремительный научный прогресс, получение и распространение новых научных знаний ускоряют изменения, происходящие в экономике и социальной сфере.

- Расширение процесса глобализации приводит к тому, что различные участники внутригосударственного социально-экономического развития включаются в процесс общемировой конкуренции. Сеть различных высших учебных заведений должна удовлетворять социально-экономические потребности страны в образованных и высококвалифицированных молодых кадрах. Приоритетным направлением должно стать развитие новых знаний, проведение научных исследований и внедрение их результатов. В соответствии с этими задачами необходима модернизация управления вузами, способствующая их успешной конкуренции на международном рынке образовательных услуг [3].

Как складывалось российское высшее образование в контексте мирового университетского образования? Для исследования данного вопроса обратимся к истории российских университетов. Университетское образование в России сформировалось к XVIII в. при Петре I. В начале XX в. А. Клоссовский подчеркивал, что университеты должны стать храмами науки, а не фабриками дипломов, акцентируя внимание на развивающих функциях университетского образования. Важно отметить также глубокие традиции демократизма и открытости университетского образования в России, которые также связаны с европейскими традициями.

Отечественная высшая профессиональная школа сформировалась в XIX в., во многом за счет импорта немецкой модели – исследовательского Университета Гумбольдта. В то время немецкая система была наиболее пригодной для копирования в российских условиях. Она могла быть внедрена в результате государственных реформ (в силу ее государственного характера). Кроме того, ей подражали, потому что хотели подражать немецкой науке. Но, как отмечают В. Н. Виноградов и О. Г. Прикот, «внедрение произошло с искажением одного из основополагающих принципов немецкого университета – принципа академической автономии. Зато организационные формы – дисциплинарное деление, управление и финансирование при действенном участии государства, доступ в вузы посредством приемных испытаний, организация учебного процесса и прочее – были скопированы один к одному. И это, несомненно, дало России возможность в короткие сроки создать конкурентоспособную систему высшего образования» [4, с. 4].

Рассмотрим в общих чертах высшее университетское образование в ведущих странах Европы. У европейской модели образования существует множество вариаций. Но, несмотря на различия европейских систем, у них есть одна сходная черта с американским образованием – приверженность либеральной модели (Liberal Arts), использование которой формирует у человека привычку

делать выбор и отвечать за него. В ней участники образовательного процесса выступают как независимые, самостоятельные субъекты рыночных отношений. Каждый обучаемый рассматривается как носитель определенных потребностей, которые он формулирует в виде конкретных требований. При условии оперативного реагирования образовательного учреждения на государственный спрос потребитель получает необходимую услугу и оплачивает ее. Модель позволяет студентам самостоятельно выбирать курсы из предложенных программ. Важно подчеркнуть, что в этой ситуации государство не несет перед студентами ответственности за обучение и последующее трудоустройство.

Университетское образование изменяется под влиянием современных процессов информатизации и глобализации, традиционные университеты адаптируются к ним. В частности, формирование единого образовательного пространства способствует глобальным изменениям университетов, порождает конкуренцию традиционных университетов с другими организациями – поставщиками образовательных услуг. В Европе образование высоко ценится и рассматривается как благо, обладание которым дает возможность поддерживать и повышать социальный статус, профессиональный уровень, быть конкурентоспособным на рынке труда и готовым к переменам в трудовой карьере.

Общие тенденции в развитии системы образования на общероссийском (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, «Модель образования на период до 2020 г.») и международном (Болонский процесс) уровнях направлены на подготовку специалистов для основных сфер человеческой деятельности.

В Европе интеграция образовательного процесса ведется с конца XX столетия. Этому способствует и общий курс на процессы европейской глобализации, и стремление повысить привлекательность образования путем развития учебных и научных обменов в этой сфере. Как отмечалось, основная цель Болонского процесса – создание европейского образовательного пространства с тем, чтобы увеличить способность выпускников к трудоустройству, повысить мобильность граждан и нарастить конкурентоспособность европейской высшей школы.

Следует отметить, что основной задачей интеграции образовательного пространства не является унификация учреждений, обучающих программ и форм обучения. Цель процесса трактуется ими как сближение принципов управления образовательными учреждениями, что предполагает сбор и открытость доступа к информации об особенностях национальных систем. Иными словами, смыслом интеграции является не сокращение многообразия, а выявление его особенностей, адаптация их к использованию в системах образования стран, входящих в европейское образовательное пространство. Это призвано повысить качество европейской и национальных образовательных систем, сделать более привлекательными образовательные услуги, повысить их качество за счет создания условий для мобильности студентов,

профессионального обмена между преподавателями и учеными, формирования каналов научной коммуникации. Для достижения этой цели предложено принять удобочитаемые и понятные градации дипломов, степеней и квалификаций; ввести в своей основе двухступенчатую структуру высшего образования; использовать единую систему кредитных единиц (как возможную – систему ECTS) и приложения к диплому; выработать, поддерживать и развивать европейские стандарты качества с применением сравнимых критериев, механизмов и методов их оценки; устранить существующие препятствия для расширения мобильности студентов, преподавателей, исследователей и управленцев.

В немецких университетах студент может получить – в зависимости от специальности – диплом (Diplom), академическую степень магистра (Magister) либо сдать государственный экзамен (Staatsexamen) в качестве выпускного (все это равноценные квалификационные звания). Наряду с этим, студент может получить академические степени: бакалавра (Bachelor/Bakkalaureus, B. A., B. Sc., B. Eng.) и мастера (Master, M. A., M. Sc., M. Eng.). Структура высшего профессионального образования России представлена двумя уровнями: бакалавриат (прикладной (технический) бакалавриат, академический бакалавриат) и магистратура. В систему академического и прикладного бакалавриата будет вовлечено более двух третей выпускников общеобразовательной школы. Массовый бакалавриат должен обеспечивать освоение широкого набора компетентностей – от фундаментальных знаний и методов исследований до прикладных умений, позволяющих успешно выступать на рынке труда. Обучение в магистратуре направлено на углубленную подготовку специалистов, способных к решению сложных задач в профессиональной деятельности, к организации новых сфер занятости, к исследованиям и управлению. Магистратура предусматривает развитие исследовательских компетенций, реализацию программ по самым приоритетным и востребованным научным направлениям [5, с. 9].

В рамках второй модальности «несовпадение направленности образовательной политики» рассмотрению подлежат изменения и противоречия реализации реформ высшего образования во всех европейских странах. Ключевой проблемой европейских университетов является давление рынка, диктующего изменения спроса на образование – акцент на практическую применимость полученных знаний, образование и подготовку на протяжении всей жизни (lifelong learning), а также «массификация» профессионального образования (в европейских странах сегодня всерьез говорят о необходимости всеобщего высшего образования). Существенной причиной кризисов современной российской высшей школы, как показано в исследовании Е. С. Полтавцевой [6, с. 15], являются противоречия, которые возникают между ценностями высшей школы и ценностями рынка труда и, следовательно, в триаде: ценности студентов – ценности высшей школы – ценности рынка труда. Именно это становится одной из важных проблем взаимодействия высшей школы и рынка труда, высшей школы и условий социализации студентов России. Возможность получения качественного образования про-

должна оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан России, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности. В России, например, все образовательные учреждения подчинены федеральным государственным образовательным стандартам. Они разработаны для утверждения единых требований к освоению видов профессиональной деятельности будущими специалистами.

Современная система высшего образования Германии заметно отличается от российской. В Германии провозглашен принцип академической свободы, согласно которому свобода предоставлена не только вузам в вопросах управления, но и каждому студенту. Не существует жесткой системы обучения в общем обязательном порядке, многое зависит от самостоятельности, ответственности и самодисциплины студента. Немецкие университеты гордятся и отстаивают свое право на автономность от государства в решении образовательных и оперативных вопросов, сохраняя при этом государственное финансирование, в то время как в России академическая свобода студента представлена возможностью самостоятельного выбора отдельных учебных дисциплин [5, с. 11].

Подчеркивается, что доля самостоятельно выбираемых студентами курсов превысит 30 %. Предполагается, что выбор дисциплин будет обусловлен тем, чтобы к завершению бакалавриата выпускник был готов либо к началу трудовой деятельности, либо к продолжению обучения в магистратуре.

Современный этап развития системы образования в Германии характеризуется тем, что происходят существенные изменения в понимании качества высшего профессионального образования. В решении проблемы качества образования ведущим является компетентностный подход, который ориентирует оценку качества образования специалиста по уровню освоения компетенций. Работодатели как потребители результатов образовательных систем оценивают качество образования и подготовленность специалистов по уровню их компетентности, скорости овладения известными компетенциями. Такое понимание качества образования потребовало от университетов переосмысления целей и результатов образования, содержания и методов обучения, технологий организации образовательного процесса. Компетенции выступают основанием для целеполагания при проектировании образовательных программ. Это знаменует сдвиг от преимущественно академических норм оценки к внешней профессиональной и социальной подготовленности выпускников (с ориентацией на ее рыночную стоимость). Этот сдвиг означает трансформирование систем высшего образования и самих вузов в направлении их большей адаптации к миру труда в долгосрочной перспективе и широком плане, а также к освоению новой модели образования – непрерывного. Практика реализации данного подхода в Германии в целом оправдала ожидания работодателей и студентов в части повышения уровня прозрачности содержания специальностей вузов и обозначила относительный рост процента трудоустроенных выпускников. Результативность обусловлена тем, что новый подход к построению содержания профессиональ-

ного образования позволяет выпускникам быстро адаптироваться как к динамике изменений профессиональной среды, так и к условиям внешних рынков труда.

Третья модальность метода сравнения «смена приоритетов и ценностей» обращена к проблемам, связанным с радикальным изменением вектора развития образовательной политики в России и Германии, в странах, изменивших свой геополитический статус.

В настоящее время в системах образования этих стран протекают процессы модернизации, связанные с реализацией современных образовательных тенденций: демократизации, гуманизации, интеграции и др. К многоуровневой системе обучения подталкивает потребность расширить возможности студентов в самостоятельном и ответственном выборе своего жизненного пути.

Говоря об общих вопросах высшего образования в России, отметим, что для российского студента характерно стремление к тому, чтобы сделать учебу в вузе более демократичной, более индивидуализированной, предоставляющей больше выбора, что создаст благоприятные условия для развития его личности.

В эпоху информационного общества знание стремительно меняется и распространяется, не позволяя вузам удерживать статус-кво, не имея реального конкурентного преимущества. Появляются многочисленные провайдеры научно-образовательных услуг в лице новых вузов, корпоративных университетов, интернет-провайдеров, использующих передовые технологии обучения, переманивающих заказчиков и теснящих вузы на рынке. В связи с ростом потребностей студентов, родителей, работодателей, государства все более высокие требования предъявляются системе высшего образования.

Сложности XXI в. требуют особого внимания к основополагающим принципам академической свободы для их защиты во все более неоднозначном мире. Безусловно, это способствует самоопределению студента, дает возможность обдуманно подойти к своему образованию. Вступление Германии в Болонский процесс и, как следствие, ограничение сроков обучения встретило сопротивление не только среди студентов, но и среди преподавателей университетов.

Обобщенное представление о тенденциях развития университетского образования в России и Германии представлено в таблице.

Ситуация в формирующемся европейском образовательном пространстве характеризуется изменениями в образовательной политике стран – участниц этого процесса, сменой приоритетов и ценностей в области образования. Использование модальности метода сравнения «синхронное рассмотрение» позволило зафиксировать схожие образовательные феномены. Тенденции, выявленные на основании модальностей метода сравнения «несовпадение направленности образовательной политики» и «смена приоритетов и ценностей», являются следствием того, что системы университетского образования России и Германии, несмотря на схожесть исторических предпосылок, в процессе реформирования высшего образования начинали с разных «стартовых позиций» и имеют свои особенные характеристики.

Тенденции развития университетского образования в России и Германии

<i>Модальность метода сравнения</i>	<i>Тенденции</i>
<p>Модальность 1. Синхронное рассмотрение эмпирически зафиксированных феноменов в сфере образования</p>	<ul style="list-style-type: none"> – приоритетное развитие образования в течение всей жизни; – использование нелинейных траекторий обучения; – вовлеченность (пусть в разной мере) стран в процесс глобализации, идентифицируемый в Болонской декларации; – ориентация систем образования на выпуск трех видов специалистов: бакалавров, специалистов и магистров; – большая зависимость от государственного регулирования, включая бюджетное финансирование
<p>Модальность 2. Изменения и противоречия, сопровождающие реализацию мероприятий в рамках международной, европейской и национальной политики в области образования</p>	<p>В университетском образовании России очевидно противоречие между ценностями высшей школы и ценностями рынка труда; образовательная деятельность российского университета регламентируется государственным образовательным стандартом. Переход от административной модели образования к либеральной затруднен традициями российского университетского образования, с одной стороны, и необходимостью интеграции системы образования в общеевропейское образовательное пространство – с другой.</p> <p>В Германии университетское образование построено на принципе академической свободы, согласно которому свобода предоставлена не только университетам, но и каждому студенту. Противоречия в образовательной политике Германии обусловлены приверженностью университетского образования либеральной модели и ограничениями академической свободы студентов, вызванными Болонским процессом.</p> <p>Компетентностный подход находит отражение в структуре содержания, формах и методах подготовки специалистов в Германии и позволяет оценивать подготовку выпускника в соответствии с требованиями европейских образовательных стандартов, что пока не имеет места в образовательной практике российского университета</p>
<p>Модальность 3. Смена приоритетов и ценностей, связанных с изменением вектора развития образовательной политики</p>	<p>В связи с изменением направления образовательной политики в российском университетском образовании выделены следующие тенденции:</p> <ul style="list-style-type: none"> – утверждение новых идей и ценностей гражданственности и демократии, что приводит к расширению возможностей образовательного выбора студента; – успешная и эффективная модернизация и интернационализация высшего образования, которые повышают конкурентные преимущества классической традиционной немецкой системы образования

1. Alleman-Gionda Ch. Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. Weiheim und Basel : Beltz verlag, 2004. 367 p.

2. Mythos Humboldt Verlagenheit und Zukunft der deutschen universitäten / Hg. M. G. Ash. Wien, Köln : Weimar : Böhlau, 1999. 462 p.

3. Гартвиг Л. Финансовый менеджмент в вузах Германии (Перевод рабочего материала проекта ОЭСР «Финансовое управление в высшем образовании») // OECD-HSE Partnership Centre : [сайт]. URL: <http://www.oecdcentre.hse.ru/material/opublic/Germanies.pdf> (дата обращения: 10.05.2015).

4. Виноградов В. Н., Прикот О. Г. Управление инновационным развитием университета: проектные технологии :

учеб.-метод. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 188 с.

5. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов, И. М. Реморенко и др. // Высшая школа экономики : [сайт]. URL: <http://www.hse.ru/data/363/069/1237/education-2020.pdf> (дата обращения: 10.05.2015).

6. Полтавцева Е. С. Сравнительно-педагогический анализ развития европейских систем профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 22 с.

© Дука Т. О., 2015

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО- ЦЕНТРИРОВАННОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ЧАСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены формы и методы организации образовательного процесса, педагогические требования к профессионально-педагогической культуре педагога, обеспечивающие оптимальную реализацию принципов личностно-центрированного подхода в системе частного образования. Выявлены преимущества частной школы в реализации личностно-центрированного подхода.

Ключевые слова: личностно-центрированный подход, личностно-центрированное обучение, формы и методы личностно-центрированного обучения, «недирективный» педагог, благоприятный психологический климат.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSON-CENTERED APPROACH IMPLEMENTATION IN THE SYSTEM OF PRIVATE EDUCATION

In the article the author considers the forms and methods of organization of educational process and educational requirements to professional-pedagogical culture of the teacher ensuring optimal implementation of the principles of person-centered approach in the system of private education. The author reveals the benefits of the private school in the implementation of person-centered approach.

Keywords: person-centered approach, person-centered education, forms and methods of person-centered learning, “nondirective” teacher, favorable psychological climate.

Важнейшей задачей современного образования является возрождение гуманистической традиции. Решить ее возможно через внедрение в практику обучения психологических теорий и концепций, раскрывающих специфику процесса развития личности в обучении [1, с. 17–46].

Психологической теорией, посвященной разрешению педагогических проблем в обучении, основанной на огромном практическом опыте и проверенной в многочисленных эмпирических исследованиях, является личностно-центрированный подход (person-centered approach) известного американского психотерапевта Карла Рэнсома Роджерса (1902–1987). Исследования теории К. Р. Роджерса показали, что личностно-центрированное обучение способствует развитию личности учащегося, повышает его самооценку, развивает познавательные способности, приводит к улучшению здоровья, успеваемости и посещаемости [2, с. 33].

Основной концептуальной идеей теории К. Р. Роджерса служит идея о том, что естественным стремлением каждого человека является желание быть самостоятельным, ответственным, а также самоактуализироваться [3, с. 35].

В книге «Свобода учиться» К. Р. Роджерс изложил свои идеи и взгляды на обучение и воспитание, которое получило название «личностно-центрированное обучение». По его мнению, основная цель обучения не должна сводиться к получению «статичных» знаний, необходимо научить ребенка меняться и приспосабливаться, а также самому добывать необходимые для жизни знания [4, с. 224]. Центральное место в обучении он отводит учащемуся и его самостоятельной учебной деятельности. Роджерс под обучением понимает «значимое, осмысленное, переживаемое учение», в котором «целостный человек (со всеми его... особенностями) погружается в учение как в некоторое событие». Обучение, в его трактовке, предполагает предоставление учащемуся свободы выбора различных форм деятельности, задействование в учебной деятельности субъективного (личного) опыта каждого учащегося. Таким

образом, обучение представляет собой единство деятельности педагога, который «позволяет» ученику учиться, и ребенка, который «осмысленно» учится, а в результате обучения изменяются опыт, установки, поведение и сама личность и учащегося, и педагога [4, с. 301–304].

Современные исследователи под обучением, центрированным на личности учащегося, понимают «обучение, способное создать условия для проявления личностных функций учащегося: выбора, мотивации, рефлексии, смысла творчества, самореализации» [5, с. 42–43].

Цель личностно-центрированного обучения заключается не в том, чтобы «информировать», «формировать», а в том, чтобы «поддерживать» личность учащегося. С точки зрения личностно-центрированного подхода происходит переосмысление не только целей обучения, но и всего учебного процесса в целом: знания, умения и навыки из цели превращаются в средства обучения; процесс обучения переориентируется на учение как процесс; под учением понимается индивидуальная деятельность каждого учащегося; субъектность учащегося изначально ему присуща; процесс обучения конструируется и реализуется с учетом личного опыта каждого учащегося [6, с. 11–17]. Роль образования заключается в создании условий для раскрытия и развития индивидуальных познавательных возможностей [7, с. 24–26].

Очевидно, что такое центрированное обучение необходимо организовывать с учетом уникальной личности ребенка, на основе его индивидуальных способностей, субъектного опыта, интересов и склонностей. К сожалению, несмотря на результативность, актуальность и востребованность идей личностно-центрированного подхода в обучении современным обществом, он не занял достойного места в современной российской «массовой» (государственной) школе. Как отмечают исследователи, причин этому несколько: консерватизм педагогов, не желающих заниматься преобразованиями, отсутствие методических

рекомендаций, адресованных практикующим педагогам [8, с. 47–57]. По мнению М. И. Трошагина, причина, препятствующая реализации личностно-центрированного обучения, заложена в самом подходе К. Р. Роджерса и заключается в его нетехнологичности. Решением этой проблемы, стоящей перед современной теорией и практикой обучения, может стать реализация основных идей личностно-центрированного подхода в образовательной деятельности частной школы, так как система частного образования обладает рядом преимуществ в реализации принципов индивидуального подхода и методов личностно-центрированного обучения [9].

Для реализации личностно-центрированного подхода в образовательной деятельности частной школы необходимо создать в ее образовательном пространстве определенные психолого-педагогические и организационно-дидактические условия.

По мнению К. Роджерса, в основе личностно-центрированного обучения лежат не преподавательские качества личности педагога, не его знания и широта кругозора, не планирование учебной программы, аудиовизуальные средства или программированное обучение, не лекции и демонстрации и не обилие книг, а определенные психологические характеристики личных отношений между педагогом и учащимся [4, с. 222–244]. Поэтому первым обязательным условием является наличие аутентичного педагога, основными установками которого являются принятие ребенка, способность к психолого-педагогической поддержке личности учащегося, эмпатия, конгруэнтность по отношению к каждому учащемуся.

Процесс обучения как бы преломляется через личность учащегося, его цели, мотивы, ценностные ориентации, стремления, возможности. Этот принцип необходимо учитывать в организационных формах, в содержании учебных программ, в выборе методов и средств обучения [10, с. 67]. Вторым условием является предоставление учащемуся, как субъекту образовательной деятельности, свободы выбора форм и методов познавательной деятельности. Третьим условием является организация творческой, активной, безопасной образовательной среды, стимулирующей ребенка к самостоятельной познавательной деятельности в содружестве с окружающими людьми.

Рассмотрим, каким образом в системе частного образования реализуется первое условие. В настоящее время государственные школы страдают от дефицита высококвалифицированных кадров, а частные имеют возможность выбирать наиболее подготовленных педагогов. Инициативные директора частных школ, стараются формировать вокруг себя творческий коллектив педагогов-энтузиастов, заинтересованных в результатах своей работы, заботящихся не столько о материальном благополучии, сколько о профессиональной самореализации, возможности работать в дружелюбном, творческом коллективе единомышленников. Образовательная среда частной школы предоставляет больше свободы педагогу в выборе целей и содержания образовательного процесса, разработке критериев оценки результатов, позволяет учитывать психологические особенности самого педагога, дает возможность творческого самовыражения, построения авторской

педагогической концепции. Таким образом, консерватизм педагогов и руководителей, препятствующий внедрению личностно-центрированного подхода в образовательную деятельность государственных школ, в системе частного образования преодолим.

Первым условием реализации принципов личностно-центрированного обучения является оказание развивающей помощи, поддержки учащимся через принятие ребенка таким, какой он есть, положительное отношение к нему. Педагог частной школы внимательно слушает ребенка, с уважением относится к его требованиям и пожеланиям, стремится создать для него атмосферу эмоционального комфорта. Педагог частной школы не навязывает ребенку нормы и правила, он предоставляет ему свободу выбора с целью проявления им большей самостоятельности и ответственности при решении проблем собственной жизни. Такого педагога, согласно концепции К. Роджерса, следует называть «недирективным» педагогом. При правильной организации личностно-центрированного обучения должно улучшаться психическое состояние личности учащегося, она должна становиться более интегрированной, открытой опыту, более аутентичной, а значит, и более эффективно взаимодействующей с миром. Вот почему в работе с учащимися необходимо таким образом организовывать учебный процесс, чтобы он приводил учащихся к утверждению своих истинных суждений, переживаний, просветлению, откровению, инсайту.

Вторым условием является предоставление учащемуся, как субъекту образовательной деятельности, свободы выбора форм и методов познавательной деятельности. Личностно-центрированному обучению наиболее соответствуют интерактивные методы обучения. Интерактивные методы предполагают коллективное, кооперативное обучение, обучение в сотрудничестве и позволяют учащимся взаимодействовать между собой и педагогом, позволяют учитывать в обучении жизненный опыт учащегося, причем важен не только результат обучения, но и сам процесс [6, с. 11–17]. В интересах совместного обучения учителям следует отдавать предпочтение формам и методам, обеспечивающим возможность более самостоятельного и ответственного учения, центрированным на ученике, таким как «контракт», проект, семинар, исследование, взаимообучение, групповая работа, проблемные ситуации, моделирование жизненных ситуаций, деловая и ролевая игра, самооценка [4, с. 272]. Основная форма организации личностно-центрированного обучения – личностно ориентированный урок.

В организации учебных занятий с использованием интерактивных методов обучения главная роль отводится обучающимся, которые могут принимать самостоятельные решения в ходе обучения, делать осознанный выбор, причем источником мотивации обучения является интерес самого ребенка, а педагог больше не выступает источником знания, а является только помощником (фасилитатором) учения. При организации центрированного на личности учащегося обучения педагог теряет контроль над объемом и глубиной изучения учебного материала, временем и ходом обучения, и результаты учебной работы учащихся могут быть непредсказуемы.

Личностно-центрированный учебный процесс – это определенная форма субъект-субъектных отношений педагога и ученика. По мнению Н. А. Алексеева, личностно-центрированное обучение можно реализовать только с помощью авторской методики, создаваемой самим педагогом с учетом особенностей учащихся, конкретных ситуаций обучения, а также своих собственных возможностей. Методы работы педагога не могут быть инвариантными, поскольку предполагают собственный подход педагога в конкретных условиях обучения [11, с. 98].

Между тем самыми популярными методами обучения в массовой школе остаются пассивные, объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, так как в учебных классах с наполняемостью 25–30 человек учитель в течение 40–45 минут не может оказать «развивающую» помощь, соотнести содержание обучения с субъективным опытом каждого учащегося. Очевиден тот факт, что в небольших учебных коллективах частной школы (менее 15 человек) достижение целей личностно-центрированного обучения более реально. В государственных школах, каким бы талантливым ни был педагог, он не может «работать с 35 детьми в классе персонально “глаза в глаза”» [12, с. 78].

Личностно-центрированный подход предъявляет определенные требования к содержанию учебного процесса. Обязательно знакомство с научными знаниями, оказание помощи в выборе ценностных ориентаций и личностных смыслов, развитие творческих способностей и личности учащегося. Все эти четыре компонента: когнитивный, аксиологический, деятельно-творческий и личностный [6, с. 11] – можно реализовать в индивидуальной образовательной программе учащегося, которая будет учитывать способности, мотивы и интересы, социальные установки и ценностные ориентации личности каждого учащегося. Частная школа и в этом вопросе имеет ряд преимуществ в сравнении с государственной школой, ориентированной на усвоение учащимися обязательного образовательного стандарта.

Рассмотрим далее, как справляется с задачей создания благоприятного психологического климата частная школа в контексте личностно-центрированного подхода в сравнении с государственной. Автором статьи на основе «Методики психологической диагностики отношения к школе», разработанной О. И. Кочетковой и В. А. Ясвиним [13, с. 57–71], было выявлено субъективное эмоциональное отношение к понятию «школа» по шкале «нравится – не нравится» обучающихся частной и государственной школ. Для ученика понятие «школа» состоит из четырех элементов: педагога, школьники, помещение и оборудование, образовательный процесс. Были получены следующие результаты. По мнению 88 % учащихся частной школы и 56 % государственной, педагогический коллектив школы состоит из настоящих мастеров своего дела и большинство учителей очень симпатичные и приятные люди. Остальные учащиеся не испытывают симпатии к педагогам и считают, что они занимаются не своим делом. По мнению 51 % учащихся частной и 11 % учащихся государственной школы, одноклассники отличаются высоким уровнем развития и культурой поведения, опыт сотрудничества с ними был успешным и оставил приятное впечатление, и они готовы

прийти на помощь, если учащегося школы несправедливо обидают. Большинство уроков построены так, что учащимся на них интересно, школьники вместе с учителями испытывают много положительных эмоций, мероприятия проходят весело и интересно, это настоящий праздник для участников и гостей, – так считают 62 и 31 % учащихся частной и государственной школ соответственно. У 77 % учащихся частной школы внутреннее оформление школы создает ощущение уюта и комфорта, отличное состояние учебного оборудования вызывает уважение к школе. 56 % учащихся государственной школы в школьных коридорах, холлах и классах чувствуют себя некомфортно.

Следует также отметить, что особое значение К. Роджерс придавал созданию активной образовательной среды. В школах с активной образовательной средой учащихся стимулируют к взаимному обучению, участию в групповых проектах и дискуссиях, что требует от них активизации многих уровней мыслительной деятельности. Таких учеников Роджерс называл «гражданами», принимающими на себя ответственность друг за друга и за выбор средств обучения, которыми они пользуются. В пассивной образовательной среде группы учеников оказываются «никогда не вовлеченными в работу класса, никогда не испытывающими волнения и радости, никогда ничего не желающими... просто пребывающими здесь» и «перемещающимися от одной идеи к следующей без какого-либо ощущения понимания, убеждения или вовлечения». Роджерс называл их «туристами» [3, с. 43–46].

В частной школе на первое место ставятся интересы и ценности отдельного учащегося, а педагог подстраивается под учащегося, также стимулируется инициатива и творчество каждого ребенка. В образовательной среде государственной школы с хорошо организованным учебным процессом и строгим соблюдением режима приоритет отдается общественным интересам и коллективному воспитанию, ребенок вынужден приспосабливаться к педагогам. По результатам диагностики образовательная среда частной школы может быть классифицирована как творческая среда, способствующая свободному развитию активного ребенка, а образовательная среда государственной школы может быть отнесена к догматическому типу, способствующему развитию пассивности и зависимости. Таким образом, образовательная среда частной школы обладает более благоприятными условиями и возможностями для реализации личностно-центрированного подхода.

1. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. М. : Изд. центр «Академия», 1999. 288 с.
2. Исенина М. М. Предисловие // Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс : Универс., 1994. С. 33–44.
3. Роджерс К. Р. Клиентоцентрированная психотерапия. М. : Рефл-бук, 1993. 320 с.
4. Роджерс К. Свобода учиться. М. : Смысл, 2002. 527 с.
5. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград : Перемена, 1994. 150 с.

6. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.

7. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 1996. 96 с.

8. Трошагин М. И. Личностно ориентированный подход в обучении и проблемы его реализации // Воспитание школьников. 2008. № 11. С. 47–57.

9. Устинова Е. В. Проблема развития личностно-ориентированного обучения в системе частных образовательных учреждений // Вестн. Татар. гос. гуманит.-пед. ун-та. 2011. № 2 (24). С. 1–3.

10. Григорович Л. А., Марцинковская Т. Д. Педагогика и психология. М. : Гардарика, 2003. 480 с.

11. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики : моногр. Тюмень : ТГУ, 1996. 216 с.

12. Терешатова Е. Штучное образование // Директор школы. 2009. № 10. С. 76–83.

13. Кочеткова О. И., Ясвин В. А. Разработка методики диагностики отношения к школе // Школьная образовательная среда: педагогическое проектирование и мониторинг качества / под ред. В. А. Левина и В. А. Карпова. М. : Новое образование, 2001. С. 57–71.

© Литвинова Ж. Б., 2015

УДК 378.1

*Н. С. Макарова
N. S. Makarova*

ИССЛЕДОВАНИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОИСКА*

STUDYING NETWORK INTERACTION IN PEDAGOGICAL EDUCATION: RESULTS AND PROSPECTS FOR RESEARCH

В статье представлен обзор научных публикаций, посвященных теории и практике сетевого взаимодействия в педагогическом образовании. Основная цель работы заключается в обобщении результатов исследований сетевого взаимодействия в педагогическом образовании, определении его возможностей для повышения качества подготовки педагогов. Отмечается, что перспективные направления научного поиска связаны с обоснованием моделей кластерного типа, внутри которых возможны новые пути взаимодействия в педагогическом образовании.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, педагогическое образование, подготовка педагогических кадров, кластерный подход, образовательный кластер.

The article presents an overview of scientific publications devoted to the theory and practice of network interaction in pedagogical education. The main purpose of the work is to summarize the results of research on network interaction in pedagogical education as well as determine the possibilities for quality improvement in teachers' training. The author points out that the prospects for research are connected with the development of cluster-based models within which new ways of interaction in pedagogical education are available.

Keywords: network interaction, pedagogical education, teachers' training, cluster-based approach, educational cluster.

В научных публикациях, рассматривающих проблемы педагогического образования, в последние годы все чаще поднимается вопрос о том, как новые формы и модели сетевого взаимодействия могут содействовать улучшению ситуации в сфере подготовки педагогических кадров. Значительный массив публикаций и их количественный рост, частота употребления понятий «сетевое взаимодействие», «сетевая организация», «сетевая форма» актуализируют обобщение результатов исследований, в которых авторы описывают свои теоретические взгляды и опыт работы в рамках сетевого взаимодействия. При подготовке материалов статьи анализировались научные публикации

(статьи, монографии, авторефераты диссертаций), изданные в период с 2005-го по 2015 г.

Заявляя актуальность научного осмысления проблемы сетевого взаимодействия, авторы публикаций ссылаются на ускорение темпов социальных изменений, которые в значительной степени меняют условия труда педагога и, соответственно, требуют оригинальных решений в организации подготовки кадров. Отмечается, что современная реальность требует подготовки педагогов нового типа, готовых к формированию «качественно новой культуры человечества», «формированию новой генерации людей с высоким уровнем общей и профессиональной культуры, глобальным мышлением и высоконравственным сознанием, способных практически осуществлять идеи коэволюции природы и общества» [1, с. 37]. Соответственно, подготовить такого специалиста можно только в условиях интег-

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. «Сетевое взаимодействие в подготовке педагогических кадров Омского региона», проект № 15-16-55005.

рации усилий разных субъектов подготовки, т. е. через сетевое взаимодействие. Значительная часть материалов прямо указывает на недостаточность (или ограниченность) ресурсов для осуществления качественной подготовки педагога и подтверждает актуальность сетевого взаимодействия ссылками на общемировые тенденции к объединению, кооперации.

Другим значимым аргументом, подтверждающим актуальность данной темы, авторы считают разнообразие проблемы практики общего и педагогического образования, возникновение высоких требований к его качеству. Чаще других встречаются ссылки на компетентностный подход, который актуализирует новые задачи подготовки педагогов, анализируются принципиальные особенности профессиональной деятельности педагога и условия подготовки к ней. Одним из таких условий выступает сетевое взаимодействие. Фиксируется несоответствие потребностей образовательного сообщества и реального качества образовательных результатов выпускников, получаемых на выходе. Также распространено понимание того факта, что введение федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения в школе, третьего поколения в вузе и утверждение приказом Минтруда РФ № 544Н от 18 октября 2013 г. Профессионального стандарта педагога актуализируют разработку моделей практико-ориентированной подготовки педагогических кадров. Нужна такая модель практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами. Соответственно, «увеличиваются объемы практик, разрабатываются долгосрочные практики и стажировки, что диктует необходимость организации практических «клинических» баз практики, чего сложно будет добиться без сетевого взаимодействия и школьно-университетского партнерства» [2, с. 145]. Авторы подчеркивают, что в профессиональном образовании рынок образовательных услуг не всегда соответствует рынку трудовых ресурсов, что приводит к необходимости разрабатывать новые механизмы согласования и взаимодействия сферы предоставления образовательных услуг со сферой производства. При этом важно актуализировать взаимодействие образовательных учреждений с организациями и предприятиями различных отраслей и направлений деятельности для продвижения новых технологий в производство и управление, а также с целью подготовки и повышения квалификации кадров для инновационной деятельности [3].

Основными методологическими подходами, с позиций которых изучается сетевое взаимодействие, являются системный и культурологический.

Системный подход позволяет рассматривать сетевое объединение не просто как сумму ресурсов. Ориентация на методологические принципы данного подхода (функциональность, открытость, иерархичность, эмерджентность, самоорганизация и др.) переводит их использование в новое качество, придает системные свойства сетевому взаимодействию и обеспечивает решение нового класса задач, ранее недоступных. В свою очередь культурологический подход позволяет продуктивно использовать идеи

интеграции в образовании и культуре. В частности, в ряде публикаций отмечается, что интеграционные тенденции предопределяют согласование общих интересов субъектов – партнеров взаимодействия, создают условия для активных действий в области инновационного развития сферы педагогического образования.

Теоретическими основами проведения исследований выступают теории и идеи, относящиеся к разным областям научного знания. Так, например, активно в публикациях по сетевому взаимодействию в педагогическом образовании используется потенциал экономической теории конкуренции, в рамках которой М. Портером впервые было определено одно из базовых понятий этой темы – «кластер». Именно на этом определении строятся многочисленные авторские трактовки понятий «образовательный кластер», «педагогический кластер», «образовательное пространство кластера» и др.

Психологическая теория деятельности и концепции педагогического взаимодействия, идеи педагогического проектирования, социально-педагогического партнерства, концепция непрерывного педагогического образования также служат опорой для разработки проблем сетевого взаимодействия. Важное место в ряду теоретических оснований занимают концепции профессионализма, инновационной деятельности, лидерства и лидерских качеств педагогического работника, а также концепции гуманитарной среды образовательного учреждения как основного условия реализации творческого потенциала кадров (см., напр.: [4]). Основными принципами, на основе которых в исследовании строятся авторские модели сетевого взаимодействия, чаще других ученые называют принципы модульности, интегративности и региональности, т. е. учета культурно-исторических особенностей развития педагогического образования, его традиций и т. д.

Основные научные проблемы, рассматриваемые авторами анализируемых публикаций, можно объединить в три группы. *Первая группа проблем* связана с изучением развития субъектов взаимодействия на основе управленческих подходов (см., напр.: [1; 5; 6]). В них исследуются мотивы интеграции, выявляются внешние и внутренние факторы, которые влияют на процессы интеграции субъектов сетевого взаимодействия и обеспечивают их комплексное развитие. *Вторая группа проблем* направлена на обоснование принципов сетевого взаимодействия. В ряду таких принципов исследователи называют принципы открытости, гибкости, адаптивности, системности, доступности, культуросообразности, сотрудничества. К этой же группе логично отнести и работы, в которых осуществляется поиск организационных структур и моделей взаимодействия. Чаще всего это структуры профессионально-образовательного кластера, который рассматривается в качестве интеграционного механизма, обеспечивающего социальное партнерство в сфере высшего профессионального педагогического образования (см., напр.: [5]). *Проблемы третьей группы* концентрируются на сохранении единого образовательного пространства путем создания хорошо развитых сетевых структур, объединяющих всех субъектов системы педагогического образования в регионе.

Наиболее распространенные идеи в исследованиях, описывающих возможности сетевого взаимодействия, концентрируются вокруг:

- повышения качества педагогического образования. Так, в частности, отмечается что сетевое взаимодействие обеспечивает непрерывность, преемственность, доступность, повышает конкурентоспособность программ подготовки педагогов. Ресурсом роста качества выступают системы педагогических практик, постоянно действующих семинаров, проблемных семинаров, организованных на основе изучения образовательных потребностей и затруднений; научно-практические конференции; сетевые методические объединения по различным направлениям и видам деятельности образования детей; тематические методические недели и методические дни; школа педагогического мастерства; круглые столы, мастер-классы, педагогические гостиные, педагогические чтения; методические консультации: индивидуальные, групповые, фронтальные [5];

- обновления содержания образовательных программ педагогического образования и совершенствования моделей его организации [6]. Сетевое взаимодействие рассматривается как современная высокоэффективная инновационная технология в педагогическом образовании. Ее результативность обеспечивается за счет распространения в сети инновационных разработок, интенсификации диалога между образовательными учреждениями и обогащения опыта участников взаимодействия;

- создания образовательных и научно-образовательных кластеров на основе сетевого взаимодействия образовательных, научных, общественных и других структур как инфраструктуры, обеспечивающей реализацию перспективных моделей управления образованием [7].

Как уже отмечалось, понятие «образовательный кластер» в исследованиях сетевого взаимодействия широко распространено. Его смысловые значения в трактовках разных авторов во многом созвучны. Как отмечает Е. И. Соколова, это вызвано тем, что оно базируется на подходе М. Портера [3]. На наш взгляд, различия в определениях связаны в основном с углом зрения автора и масштабом деятельности образовательного кластера. Кластер рассматривается как:

- совокупность образовательных организаций, которая развивается в структуре непрерывного педагогического образования как целостный педагогический объект, упорядочивающий многочисленные связи как внутри его, так и с внешней социальной средой [1];

- многоуровневая межрегиональная система, предполагающая сетевое взаимодействие ведущих вузов с предприятиями и учреждениями профессионального образования других уровней, а также научно-исследовательскими учреждениями [8];

- особая среда взаимодействия и сотрудничества образовательных учреждений разного уровня, разных групп педагогических работников для реализации идей инновационного развития территорий [4];

- открытая, саморазвивающаяся образовательная технология, основанная на сочетании современных научных позиций [6].

Обобщая результаты проведенных исследований, представленных в публикациях последнего десятилетия, можно утверждать, что накоплен значительный массив научной информации, имеющей как теоретическое, так и прикладное значение.

К значимым теоретическим результатам правомерно отнести разноаспектные характеристики понятий «сетевое взаимодействие», «образовательный кластер», «качество подготовки педагогов», «регионализация образования» и др. С позиций теории интеграции раскрыты качественные характеристики интеграционного процесса в сетевом взаимодействии по подготовке педагогов (глубина интеграции, ее интенсивность, регулярность, длительность, стадийность и др.). Оформляется кластерный подход, анализируются его преимущества, эффекты, получаемые от создания сетевой структуры (информационные, ресурсные, инфраструктурные, временные, управленческие, социальные, экономические и др.). В исследованиях разработаны основные кластерные стратегии, определены позитивные условия и факторы, сдерживающие развитие образовательных кластеров, показаны пути применения бенчмаркинга в условиях образовательного кластера. Выделены следующие специфические черты кластеров, которые сегодня рассматриваются как единые динамичные структуры, устойчивое ядро распространения новых знаний, технологий, продукции, инновационные центры с высокой степенью информатизации, которые не имеют четких границ (см., напр.: [9]). Определены варианты структурной организации деятельности кластера (*горизонтальный инновационный кластер*, объединяющий альянсы вузов, колледжей, учреждений общего, дополнительного, дошкольного образования; *вертикальный инновационный кластер*, который включает постоянные и временные объединения по проблемам субъектов разных профилей, профессий, квалификаций, учреждений; *матричный инновационный кластер*, в рамках которого формируются советы – экспертные, координационные, научно-методические). Все эти элементы взаимодействия и их характеристики являются органичными для кластера педагогического образования и представляют собой универсальную структурную модель.

Несомненной практической значимостью обладают исследования и разработки в области сетевого взаимодействия, в которых разработаны и описаны организационные модели профессиональной подготовки педагогов (стажерские площадки, педагогическая интернатура, сопровождение молодых педагогов и др.). Кроме того, определены требования к региональной инфраструктуре педагогического образования, обеспечивающей реализацию политики качества в соответствии с действующими профессиональными и образовательными стандартами, выделены основания для объединения в кластеры (самообеспеченность, взаимодействие, потребности, ресурсы, взаимовыгодные отношения, информированность и др.), разработаны и апробированы критерии отбора организаций, участников сетевого взаимодействия, а также функции учреждений, входящих в кластер [5; 6; 8; 9]. Сетевое взаимодействие как механизм обновления содержания педагогического образования позволяет реализовывать программы при-

нципиального нового качества. Их теоретической основой выступает субъектно-деятельностный подход, который предполагает уход от обсуждения конкретных дисциплин к сценированию опыта деятельности студента, в ходе которого естественно востребуются конкретные умения и знания [2]. В этой связи определен круг задач школьно-университетского партнерства, обеспечивающих его успешное функционирование. Среди основных задач в публикациях указываются: разработка критериев отбора образовательных организаций для участия в партнерстве; проведение такого отбора; сертификация отобранной организации в качестве партнера по реализации педагогической программы; оформление договорных отношений с партнером; разработка согласованной учебно-методической документации и программы практической подготовки студентов на базе партнера, направленной на формирование компетенций; разработка контрольно-измерительных материалов по оценке сформированности компетенций у студентов [2; 10; 11]. Ценным в практическом плане является описание опыта разработки и апробации механизмов партнерства: создание бакалаврского совета, введение института индивидуального наставничества для студентов, участие вуза в программе развития школы (базовой кафедры) и насыщение образовательной среды школы.

Среди нерешенных проблем сетевого взаимодействия в педагогическом образовании авторы публикаций называют недостаточную отработанность механизмов обмена знаниями, идеями, опытом, улучшенными практиками и технологиями. Перспективы дальнейшего изучения сетевого взаимодействия в педагогическом образовании связаны с дальнейшей разработкой моделей подготовки кластерного типа, учитывающих региональные особенности, потребности регионального рынка труда [12] и возможности всех субъектов взаимодействия, а также с разработкой сетевых форм профессиональной подготовки педагогов (стажерские площадки, педагогическая интернатура, сопровождение молодых педагогов и др.).

1. Давыдова Н. Н., Синякова М. Г., Фоменко С. Л. Тенденции развития социального партнерства в условиях сетевой кластерной интеграции // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 5. С. 36–46.

2. Гуружапов В. А., Марголис А. А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих

программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 143–159.

3. Соколова Е. И. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 2 (6). С. 153–160.

4. Симонова А. А., Минюрова С. А., Рубина Л. Я. Педагогический университет в центре регионального образовательного кластера // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 8–22.

5. Карбанович О. В. Профессионально-образовательный кластер как детерминанта развития профессиональных ценностей будущего учителя // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 898.

6. Залылова А. Г. Региональная модель подготовки педагогических кадров в условиях образовательного кластера : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2010. 25 с.

7. Яркова Т. А. Управление педагогическими исследованиями образования в регионе как гуманитарная практика // Фундаментальные исследования. 2013. № 6–6. С. 1511–1517.

8. Готская И. Б., Жучков В. М. Профессиональное образование на базе педагогических университетов как механизм реализации кластерной политики модернизации начального и среднего профессионального образования // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. 2012. Т. 1, № 1–1 (7). С. 51–54.

9. Давыдова Н. Н., Игошев Б. М., Симонова А. А., Фоменко С. Л. Образовательный кластер как системообразующий компонент региональной модели непрерывного педагогического образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С. 72–77.

10. Алисов Е. А. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование» в условиях сетевого взаимодействия // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2015. № 1 (141). С. 38–45.

11. Бордовский Г. А. Педагогическое образование в контексте диверсификации и реструктуризации подготовки педагогических кадров // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2012. № 3. С. 19–24.

12. Синицына Г. П. Изменение профессионально-образовательной среды в условиях отраслевого образовательного кластера // Вестн. Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2014. № 2 (3). С. 108–112.

© Макарова Н. С., 2015

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Раскрыты сущностные характеристики учебной субъектности применительно к обучающимся младшего школьного возраста. Рассмотрены условия ее формирования в образовательной среде.

Ключевые слова: субъектность, учебная субъектность, структура субъектности, психологическое сопровождение.

FORMATION OF EDUCATIONAL SUBJECTNESS OF THE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT

This article reveals the essential characteristics of educational subjectness with respect of the students of primary school age. The conditions of its formation in the educational environment are considered.

Keywords: subjectness, educational subjectness, the structure of subjectness, psychological support.

Период модернизации образования характеризуется обновлением содержания и условий реализации образовательных программ, в том числе посредством внедрения в деятельность общеобразовательных учреждений федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. Внедрение новых стандартов привело к кардинальным изменениям в целях, содержании, условиях, а также требованиях к результатам образования. Заявляется обязательность и необходимость целенаправленного формирования у обучающихся начальной школы готовности и способности к саморазвитию, поисковой активности, способности к планированию действий для достижения поставленной цели, устойчивой познавательной мотивации, самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, т. е. целого ряда качеств и свойств психики, которые характеризуют человека как субъекта. Необходимость практического решения поставленных задач определяет актуальность определения психологических условий, способствующих формированию субъектных качеств личности, становлению обучающегося как субъекта деятельности.

Младший школьный возраст без преувеличения можно назвать фундаментом личностного развития, этот возрастной период «обладает глубокими потенциальными возможностями физического и духовного развития ребенка» [1, с. 264]. Являясь переходным, младший школьный возраст представляет собой ступень, ведущую к взрослости, к развитию таких волевых качеств личности, как целеустремленность, инициативность, самостоятельность, решительность, самоконтроль и ответственность, без которых дальнейшее развитие школьника как субъекта учебной и собственной жизнедеятельности не представляется возможным. Процесс взаимодействия с социокультурной реальностью является для младшего школьника своеобразной основой «вращения» социокультурного опыта. Активно приобщая и преобразуя последний в различных видах деятельности, ребенок тем самым накапливает и расширяет свой собственный, индивидуальный жизненный опыт.

Процесс интериоризации младшим школьником окружающей социокультурной среды не является автоматичес-

ким, он возможен только при условии организации специфических, адекватных возрасту видов деятельности.

В трудах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина показано, что ведущим видом деятельности, т. е. деятельности, которая влечет за собой возникновение и формирование важнейших психических новообразований, применительно к младшему школьному возрасту является учение. Учебная деятельность выступает основой формирования важнейших новообразований психики младшего школьника – произвольности психических процессов, возникновения внутреннего плана действий, которые, в свою очередь, являются необходимыми условиями для овладения ребенком своим поведением, развития способности к «самоорганизации своей деятельности» [1, с. 265]. Необходимо отметить, что именно волевые процессы самоорганизации, саморегуляции, способности к произвольной регуляции своего поведения и деятельности на основе культурных орудий Л. С. Выготский рассматривал в качестве центрального механизма развития личности.

Поскольку организация учебной деятельности осуществляется взрослыми людьми, постольку именно от качества организации учебной деятельности, организации взаимодействия с ребенком зависит успешность его социализации и образовательных результатов. Социокультурная образовательная среда в процессе интериоризации из внешней становится внутренней. Именно об этом писал Л. С. Выготский: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [2, с. 145]. Именно по этой причине одной из актуальных задач, поставленных перед службой психологического сопровождения, является оказание помощи организациям, осуществляющим образовательную деятельность, по вопросам реализации основных общеобразовательных программ, обучения и воспитания обучающихся.

В современной школе приоритетными задачами деятельности психологов является помощь в разработке образовательных программ, индивидуальных учебных планов, выборе оптимальных методов обучения и воспи-

тания обучающихся. Таким образом, помощь психолога становится актуальной и необходимой как в процессах учебной деятельности, так и в процессе воспитания личности, в психологическом сопровождении субъектного становления личности.

Существует множество психолого-педагогических определений понятия «субъектность», мы же придерживаемся определения, сформулированного в научной школе Е. Н. Волковой: «Субъектность – это психологическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю» [3, с. 8]. По мнению Волковой, процесс развития субъектности детерминирован необходимостью осуществления деятельности, а важнейшим условием развития субъектности выступает другой человек, «в том случае, если у другого развито отношение к себе как к деятелю» [3, с. 8]. Отличительной особенностью деятельности (учебной, игровой) как фактора развития субъектности является ее творческий, активно-преобразующий характер. Следуя этой логике, мы можем определить учебную субъектность как свойство личности, в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю, возникающее в процессе деятельности по овладению обобщенными способами действий в условиях осознанного и активного взаимодействия со значимыми Другими [4, с. 33].

Феномен субъектности может быть описан и раскрыт посредством описания компонентов и характеристик, его составляющих. Среди компонентов субъектности выделяют: активность в отношении к себе и окружающей действительности, рефлексивность как способность к самопознанию, самостоятельность, ответственность, способность к саморазвитию, автономность [5, с. 13]. Е. Н. Волкова в структуре субъектности выделяет активность, саморазвитие, сознательность, связанную со способностью к целеполаганию, свободу выбора и ответственность за него, уникальность, понимание и принятие другого.

Развитие субъектности в младшем школьном возрасте связывают с «осознанным, активным и относительно автономным взаимодействием ребенка с социальной средой» [5, с. 3]. К наиболее развитым структурным компонентам субъектности младшего школьника относят осознание возможности свободы выбора и ответственности за него, а также понимание и принятие другого человека. Активность как компонент субъектности младшего школьника определяется спецификой ее направленности, преобладающим видом мотивации, а также уровнем развитости эмоционально-волевой сферы личности. Особенно хочется подчеркнуть важность реципрокности как одного из важнейших механизмов развития субъектности младшего школьника. Механизм реципрокности (умения ребенка соотносить свою точку зрения с точкой зрения другого) становится максимально эффективным при условии наличия субъект-субъектных отношений педагога и обучающихся, основной формой воплощения которых является диалог.

Конкретизацией понятия субъектности применительно к рассматриваемой проблематике является понятие учебной субъектности. Изучение процесса генеза учебной субъектности становится возможным в ходе анализа факторов, условий, задач развития субъектности. Среди условий развития субъектности исследователи довольно часто

дифференцируют последние как внутренние и внешние. В данной работе мы решили не акцентировать внимание на разграничении условий, руководствуясь принципом детерминизма, введенным в психологическую науку С. Л. Рубинштейном: внешние причины действуют через посредство внутренних условий.

Организация практической работы педагога-психолога в общеобразовательных организациях по психологической поддержке развития учебной субъектности в младшем школьном возрасте должна быть направлена на решение следующих задач:

- систематической психологической диагностики уровня развития учебной субъектности [6, с. 115];
- создания благоприятных психолого-педагогических условий для успешности процессов обучения и личностного развития младших школьников;
- организации коррекционно-развивающей работы с обучающимися, уровень развитости субъектности которых определяется как недостаточный.

Необходимым условием успешности развития учебной субъектности выступает способ организации образовательного процесса, а точнее, выбор педагогом методов и технологий обучения. Среди многообразия педагогических методов обучения наиболее эффективными, с точки зрения развития субъектных свойств личности младших школьников, являются активные методы обучения, выработанные на основе системно-деятельностного подхода.

Важными условиями развития учебной субъектности в условиях образовательного процесса являются: организация совместной деятельности педагога и обучающихся, наличие у обучающихся познавательных мотивов, четко определенная педагогом учебная цель (что именно необходимо понять), а также опора на наличный субъектный опыт обучающихся.

Педагогу необходимо помнить, что субъектные качества обучающихся будут развиваться при условии активной собственной деятельности обучающихся, что становится возможным в процессе организации совместного поиска новых знаний и способов решений, осознания обучающимися себя в роли соорганизаторов этого поиска, а также минимизации на уроке элементов репродуктивной технологии обучения. Знания не должны представляться обучающимся в готовом виде, задача педагога – моделирование образовательных ситуаций, в которых обучающиеся будут иметь возможность раскрывать, проявлять субъектные характеристики своей личности, самостоятельно и относительно автономно организовывая последовательность своих учебных действий, оценивая и исправляя результат деятельности, свободно выражая отношение к процессу и результату.

Еще одним условием развития учебной субъектности у обучающихся младшего школьного возраста является уровень сформированности профессиональных компетенций педагога. Как сказано выше, субъектность – это та характеристика личности, которая возникает при условии наличия Другого. Педагог может успешно управлять процессом развития субъектности обучающихся в том случае, если субъектные характеристики его личности сформированы на необходимом уровне. Это условие развития учеб-

ной субъектности объясняется феноменом «отраженной субъектности», предложенным В. А. Петровским. Отраженная субъектность понимается как «идеальная представленность одного человека в другом, инобытие кого-либо в ком-либо» [7, с. 284]. Отражаясь в обучающихся, педагог тем самым изменяет их взгляды, побуждает их действовать определенным образом, другими словами, педагог выступает по отношению к обучающимся как деятельное начало.

Возможности психологической поддержки развития субъектности младших школьников расширяются благодаря введению в общеобразовательных учреждениях обязательной составляющей образовательной деятельности – программы внеурочной деятельности. В рамках внеурочной деятельности сотрудники службы психологического сопровождения имеют возможность системной организации коррекционно-развивающей работы с обучающимися младшего школьного возраста.

Психологическая поддержка развития учебной субъектности в младшем школьном возрасте представляет собой комплексную программу поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения и воспитания. Проектирование программы психологической поддержки строится с учетом возрастной специфики процесса субъектогенеза, понимания неравномерности развития структурных характеристик субъектности личности [8, с. 115].

Развивающая работа с младшими школьниками реализуется по двум стратегическим линиям: развивающей и формирующей. Основной целью психологической поддержки развития субъектности младших школьников в рамках развивающей линии является создание условий, активизирующих развитие атрибутивных характеристик субъектности. Целью второй линии – формирующей – является оказание психолого-педагогической помощи, а также коррекция формирования атрибутивных характеристик субъектности.

Развивающая работа будет намного эффективнее при условии организации взаимодействия с педагогами и родителями. Наиболее приемлемыми формами данной работы могут быть индивидуальные и групповые консультации, тренинги, выступления на родительских собраниях, совместная разработка индивидуальной траектории развития обучающихся.

Проектирование и реализация программы психологической поддержки развития учебной субъектности в общеобразовательном учреждении обеспечат развитие, качественное обучение и успешную социализацию обучающихся.

Таким образом, целенаправленная деятельность педагога по созданию субъектно-развивающей образовательной и воспитывающей среды, которая активизирует развитие субъектных характеристик личности младших школьников в условиях образовательного процесса, неизбежно отражается на процессе формирования компонентов учебной деятельности младших школьников, успешности обучения в целом.

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

2. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М. : Педагогика, 1983. 368 с.

3. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 22 с.

4. Небренчин А. В. Деятельность педагога-психолога по оказанию поддержки обучающимся младшего школьного возраста в развитии учебной субъектности // Новые задачи психологии и педагогики и пути их решения. Уфа : Науч. центр «Аэтерна», 2014. 64 с.

5. Жесткова Н. А. Психолого-педагогические условия развития субъектной позиции первоклассника : дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2004. 315 с.

6. Небренчин А. В. Психологическое сопровождение развития субъектности в младшем школьном возрасте // Вестн. образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2012. № 2. С. 114–116.

7. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск : Харвест, 1998. 800 с.

8. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учебное пособие / Е. Н. Волкова [и др.]. Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2012. 250 с.

© Небренчин А. В., 2015

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ НА УСПЕШНОСТЬ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме тревожности младших подростков и ее влиянию на успешность в учебной деятельности. Автором проведен детальный анализ корреляционной взаимосвязи уровня проявления тревожности и успешности в учебной деятельности младших подростков. В статье приводятся некоторые результаты эмпирического исследования проблемы.

Ключевые слова: корреляционный анализ, структура успешности в учебной деятельности.

THE INFLUENCE OF THE LEVEL OF TEENAGERS' ANXIETY SYMPTOMS ON SUCCESS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

The article is devoted to the actual problem of teenagers' anxiety and its impact on success in educational activities. The author conducted a detailed analysis of the correlation between the level of teenagers' anxiety symptoms and their success in educational activities. The article presents some results of the empirical study of the problem.

Keywords: correlation analysis, the structure of success in educational activities.

Современное научное знание демонстрирует возрастающий интерес к проблеме тревожности личности. Тревожность как психическое состояние выступает в качестве важнейшего субъективного фактора, определяющего успешность и продуктивность деятельности человека в сфере труда, общения и познания, оказывает существенное влияние на эффективность и качество различных видов деятельности, в том числе и учебной. Младший подростковый возраст – трудный период полового созревания и психологического взросления школьников. Особенно актуальна проблема изучения состояний и уровней тревожности применительно к учебной деятельности младших подростков, где понимание психических состояний и управление ими в процессе познания и общения являются одной из существенных сторон деятельности.

Успешностью в учебной деятельности называют лично значимые учебные достижения, связанные с социальным признанием и переживанием радости. Успешность в учебной деятельности рассматривается в трех ключевых значениях, которые являются оптимальными условиями, обеспечивающими ее: намеченное учебное достижение, момент позитивных переживаний младшего подростка от достигнутых учебных результатов, высокая социальная оценка, общественное признание индивидуальных заслуг личности школьника.

Так как понятие учебной деятельности многогранно, ее структура будет отражать психологическую, педагогическую и социальную стороны. С педагогической стороны успешность в учебной деятельности рассматривается как достижение более высокого результата в сравнении с предыдущими результатами. С социальной стороны успешность в учебной деятельности понимается как социальная оценка индивидуальных достижений и педагогического признания самооценности личности, а с психологической – как переживание радости, гордости, личной состоятельности и учебной компетентности. В структуру успешности в учебной деятельности входят следующие компоненты: мотивационно-ценностный, коммуникатив-

ный, когнитивный, процессуально-проектировочный, конструктивно-действенный, эмоциональный, оценочный.

Мотивационно-ценностный компонент включает активизацию у младших подростков мотива достижения успеха и формирование у них таких жизненных ценностей, как ориентация на успех, обретение и сохранение чувства собственного достоинства, уважение к окружающим людям, овладение индивидуально приемлемыми, лично значимыми и социально одобряемыми способами эмоционального реагирования и поведения.

Коммуникативный компонент успешности в учебной деятельности младших подростков включает способности к взаимопомощи, сотрудничеству, сопереживанию, симпатии, признанию права собеседника на свою точку зрения; умения устанавливать контакт с окружающими людьми, работать в группе, выстраивать оптимально сбалансированные человеческие отношения. Когнитивный компонент предусматривает по возможности максимальное раскрытие интеллектуального потенциала школьника.

Достижение успеха невозможно без его планирования. Процессуально-проектировочный компонент включает планирование будущих успехов, определение перспективы, прогнозирование последствий учебной деятельности, выбор способов эмоционального реагирования и поведения, обусловленный личным опытом, мотивами, способностями, знаниями, умениями и навыками.

Конструктивно-действенный компонент включает целенаправленное преодоление школьниками затруднений, встречающихся в учебной деятельности, оказание взаимной помощи в достижении успеха, конструктивное учебное взаимодействие в целом.

Эмоциональный компонент включает в себя благоприятный психологический климат, атмосферу доброжелательности, позитивный настрой на учебную деятельность, благоприятное эмоциональное состояние личности, адекватное эмоциональное восприятие успеха и переживание чувств, сопутствующих ему (чувств радости, гордости, учебной компетентности).

Понимание успешности как высокой социальной оценки достижений личности дает основания для выделения в модели оценочного компонента. Он предусматривает развитие уверенности школьника в собственных силах; включает актуализацию способности к саморегуляции поведения и адекватной самооценке результата [1, с. 92–98].

Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по выбранной теме, мы определили пять уровней тревожности: низкий, средний, высокий, очень высокий и «чрезмерное спокойствие».

Низкий уровень тревожности характеризуется ее отсутствием или слабым проявлением таких критериев тревожности, как затруднения в общении, инициатива, дезадаптация, неуверенность в себе.

Средний уровень тревожности младших подростков проявляется в неадекватной самооценке, в частичных неявно выраженных затруднениях в общении с коллективом сверстников или коллективом школьного класса. Младшие подростки со средним уровнем тревожности не всегда бывают инициативны, склонны проявлять инициативу только в узких областях и сферах знания. Такие подростки редко проявляют признаки школьной дезадаптации в поведении. Иногда испытывают неуверенность в себе. В некоторых областях школьных знаний отсутствует интерес.

Высокий и очень высокий уровни тревожности могут либо порождаться реальным неблагополучием школьника в наиболее значимых областях деятельности и общения, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т. п. Высокий уровень тревожности часто испытывают школьники, которые хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине, однако это видимое благополучие достается им неоправданно высокой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, невротоподобные и психосоматические нарушения. Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Подобный конфликт, заставляя этих школьников постоянно добиваться успеха, одновременно мешает им правильно оценить его, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости, напряженности. Это ведет к гипертрофии потребности в достижении, к тому, что она приобретает ненасыщаемый характер, следствием чего являются отмечаемые учителями и родителями перегрузка, перенапряжение, выражающиеся в нарушениях внимания, снижении работоспособности, повышенной утомляемости.

Естественно, что в зависимости от реального положения школьника среди сверстников, его успешности в обучении и т. п. выявленная высокая (или очень высокая) тревожность будет требовать различных способов коррекции. Если в случае реальной неуспешности работа во многом должна быть направлена на формирование необходи-

мых навыков деятельности, общения, которые позволят преодолеть эту неуспешность, то во втором случае – на коррекцию самооценки, преодоление внутренних конфликтов. Однако параллельно с этой работой, направленной на ликвидацию причин, вызвавших тревожность, необходимо развивать у школьника способность справляться с повышенной тревогой. Известно, что тревожность, закрепившись, становится достаточно устойчивым образованием. Школьники с повышенной тревожностью оказываются в ситуации «заколдованного психологического круга», когда тревожность ухудшает возможности учащегося, результативность его деятельности, а это, в свою очередь, еще более усиливает эмоциональное неблагополучие. Поэтому работы, направленной только на ликвидацию причин, недостаточно. Приемы редукации тревожности в значительной мере общие, вне зависимости от реальных ее причин [2, с. 66–69].

Младшие подростки, характеризующиеся «чрезмерным спокойствием», как правило, очень тревожны. Подобная нечувствительность к неблагополучию носит зачастую компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. Школьник как бы не допускает неприятный опыт в сознание. Эмоциональное неблагополучие в этом случае сохраняется ценой неадекватного отношения к действительности, отрицательно сказываясь на продуктивности деятельности.

Экспериментальная деятельность по изучению влияния тревожности младших подростков на успешность в учебной деятельности проводилась в средней общеобразовательной школе № 1 п.г.т. Суходол Сергиевского района Самарской области, исследованием охвачено 38 учащихся в возрасте 11–12 лет, которые составили контрольную и экспериментальную группы. Первый этап, констатирующий, был посвящен выявлению успешности в учебной деятельности и уровня тревожности младших подростков в возрасте 11–12 лет. На данном этапе применялись следующие диагностические методики: детский вариант шкалы явной тревожности CMAS, автор А. Каста-неда; методика изучения мотивации, авторы М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина; тест коммуникативных умений Л. Михельсона; тест «Нахождение количественного выражения уровня самооценки», автор А. С. Будасси.

Выявленная динамика позволяет нам сделать следующие выводы. У подростков с высоким уровнем проявления тревожности преимущественно наблюдается низкий уровень успешности в учебной деятельности по показателю уровня сформированности целеполагания. В большинстве случаев у таких подростков отмечается заниженная оценка, преобладают такие мотивы учебы, как позиционный и получение оценки, однако в половине случаев уровень успеваемости у таких подростков высокий. У младших подростков с высоким уровнем проявления тревожности отмечается также низкий уровень коммуникативных умений, особенно по показателям реагирования на критику, умения ответить отказом, реагирования на попытку вступить в контакт.

У младших подростков со средним уровнем проявления тревожности были выявлены преимущественно средний уровень сформированности умений целеполагания, однако мотивы, преобладающие в учебе, – социальные

и учебные. У таких подростков уровень развития коммуникативных умений в среднем высокий, они могут выразить сочувствие, ответить отказом на просьбу, однако не умеют реагировать на критику. Самооценка у подростков со средним уровнем проявления тревожности частично завышенная или адекватная. Успеваемость у таких младших подростков средняя.

У подростков с низким уровнем проявления тревожности выявлен высокий уровень сформированности умений целеполагания, однако в основном преобладают социальные мотивы и мотивы получения положительной отметки. Коммуникативные умения у подростков с низким уровнем проявления тревожности развиты хорошо: они легко реагируют на критику, умеют обратиться к сверстникам с просьбой, умеют отказать, могут легко вступать в контакт и адекватно реагируют на попытку человека вступить в контакт с ними. У подростков с низким уровнем проявления тревожности наблюдается средний или низкий уровень успеваемости. Уровень самооценки у таких подростков адекватный.

Для сопоставления исследуемых значений в контрольной и экспериментальной группах использовался Q-критерий Розенбаума. Результаты, полученные в ходе расчетов, свидетельствуют о том, что значимых различий в контрольной и экспериментальной группах по показателям уровня проявления тревожности и уровня успешности в учебной деятельности не выявлено.

На втором, собственно формирующем, этапе нами был составлен комплекс занятий по коррекции уровня проявления тревожности младших подростков, который будет значимо влиять на их успешность в учебной деятельности. Предлагаемый комплекс для младших подростков включал четыре блока. Первый блок комплекса направлен на снятие эмоционального дискомфорта и развитие эмоций. Второй блок нацелен на коррекцию тревожности и формирование социального доверия, третий – на гармонизацию противоречивости личности и формирование адекватной самооценки у подростков, и четвертый блок – на снижение враждебности во взаимоотношениях со сверстниками и развитие навыков общения. В данном комплексе используются занятия, направленные на снятие эмоционального напряжения, создание положительного эмоционального настроя и атмосферы принятия каждого, на развитие способности понимать эмоциональное состояние другого, формирование умения выражать свое мнение, на обучение приемам ауторелаксации, на помощь в преодолении негативных переживаний и снятии страхов, на уменьшение тревожности, воспитание уверенности в себя, на коррекцию поведения с помощью ролевых игр, формирование адекватных форм поведения, на осознание своего поведения, на обучение навыкам регулирования своего поведения в коллективе.

На третьем, контрольном, этапе была проведена повторная диагностика с помощью методик, представленных выше. Для оценки результатов исследования применялись методы математической обработки данных: методика процентного соотношения, коэффициент ранговой корреляции Кендалла, Q-критерий Розенбаума.

С помощью шкалы явной тревожности (CMAS) мы вновь выявили уровень тревожности испытуемых в контрольной

и экспериментальной группах. По итогам использования данной методики в контрольной группе показатели по уровню проявления тревожности не изменились. А в экспериментальной группе, где мы провели занятия составленного нами комплекса, данные по показателям тревожности качественно изменились. Уровень тревожности снизился до низкого в 63 % случаев, до нормального – в 6 %, при этом средний уровень проявления тревожности теперь наблюдается у 16 % испытуемых, явно повышенный – у 5 %, а очень высокий не наблюдается вообще.

С помощью методики изучения мотивации мы выявили преобладающий вид мотивов учения младших подростков, а также уровень сформированности умения целеполагания. По итогам данной методики в контрольной группе показатели по уровню сформированности умений целеполагания и мотивов учебной деятельности не изменились. В экспериментальной группе уровень сформированности умений целеполагания вырос до высокого у 74 % испытуемых. Средний уровень сформированности умений целеполагания был выявлен у 21 % испытуемых, низкий – у 5 %. Мотивы учебной деятельности: внешний был выявлен у 10 %, положительной отметки – у 21 %, позиционный – у 5 %, социальный – у 32 %, учебный – у 32 %.

С помощью теста коммуникативных умений Л. Михельсона в контрольной и экспериментальной группах мы выявляли уровень сформированности коммуникативных умений. По итогам данной методики в контрольной группе показатели не изменились. В экспериментальной группе показатели уровня сформированности коммуникативных умений изменились: высокий уровень был выявлен у 79 %, средний – у 21 %, низкий уровень среди испытуемых экспериментальной группы не выявлен.

При помощи теста «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» в контрольной и экспериментальной группах мы замерили уровень самооценки испытуемых. В контрольной группе показатели по уровню самооценки не изменились. В экспериментальной группе мы провели составленный нами комплекс упражнений по коррекции тревожности, в результате чего данные по показателю уровня самооценки изменились: заниженный уровень самооценки не был выявлен у испытуемых, адекватный – у 79 %, завышенный по невротическому типу – у 5 %, и у 16 % испытуемых был выявлен завышенный уровень самооценки.

Уровень успеваемости ученика мы вычисляли с помощью показателя «Качество знаний для ученика». В контрольной группе показатели по уровню успеваемости не изменились. В экспериментальной группе после проведения составленного нами комплекса упражнений, направленного на коррекцию тревожности, данные изменились: неудовлетворительный уровень успеваемости выявлен лишь в 5 % случаев, низкий – в 37 %, средний – в 42 %, высокий – в 16 %.

Полученные данные позволяют нам определить интегральный показатель успешности младших подростков в учебной деятельности. Таким образом, в контрольной группе показатели по уровню успешности в учебной деятельности не изменились. А в экспериментальной группе в результате проведения составленного нами комплекса

занятий по коррекции тревожности данные изменились: низкая успешность учебной деятельности выявлена 21 % испытуемых, средняя – у 47 %, высокая – у 42 %.

Выявленные на контрольном этапе исследования показатели позволяют нам проследить зависимость успешности учебной деятельности младших подростков от уровня проявления тревожности. У младших подростков с высоким уровнем тревожности преобладает низкий уровень успешности учебной деятельности. У испытуемых со средним уровнем проявления тревожности преобладает низкий и средний уровни успеваемости. У подростков с низким уровнем проявления тревожности преобладает высокий уровень успешности в обучении. Следовательно, составленный нами комплекс занятий по коррекции уровня проявления тревожности младших подростков значимо влияет на их успешность в учебной деятельности. Учитывая, что в настоящее время коррекция тревожности и повышение успешности в учебной деятельности младших подростков

остаются актуальными задачами, работу по совершенствованию средств и методов коррекции тревожности и повышению успешности младших подростков необходимо продолжать.

1. Полунина Л. В. Повышенная школьная тревожность как фактор снижения успеваемости учащихся пятых классов // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. 2012. № 2. С. 92–98.

2. Картунова А. А. Анализ научных исследований по изучению уровня тревожности личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология (Тольятти). 2014. № 4. С. 66–69.

© Парфенова Т. А., 2015

УДК 372.8+76

К. А. Пархоменко
K. A. Parkhomenko

ГЕОМЕТРАЛЬНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ РИСУНКУ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ, КОНСТРУКТИВНОГО ВИДЕНИЯ И ОВЛАДЕНИЯ ФОРМОЙ

В статье проведен анализ интерпретации геометрического метода обучения рисунку различными авторами. Выделены положительные стороны метода, рассмотрена последовательность построения рисунка с помощью простых геометрических форм.

Ключевые слова: геометрический метод, геометрическая фигура, пластическая форма, метод обучения, рисунок.

GEOMETRIC METHODS IN TEACHING DRAWING AS A METHOD FOR FORMATION OF THINKING, CONSTRUCTIVE VISION AND MASTERY OF FORM

The article analyzes the interpretation of the geometric method of teaching drawing by different authors. The positive aspects of the method are pointed out. The sequence of construction of drawings using simple geometric shapes is discussed.

Keywords: geometric method, geometrical figure, plastic form, method of teaching, drawing.

В высших учебных заведениях Украины, ближнего и дальнего зарубежья, которые специализируются на подготовке высококвалифицированных специалистов в сфере преподавания изобразительного искусства, живописи, дизайна, архитектуры, одной из основных дисциплин является «Рисунок». Для изучения рисунка, живописи, композиции необходимо освоить и изучить законы, приемы изображения формы в реальном пространстве, поскольку форму нельзя копировать, ее нужно увидеть, осознать и выстроить, при этом необходимо учитывать, что любая форма состоит из мелких геометрических форм.

Для становления профессионализма будущего преподавателя рисунка целесообразно уделить внимание выбору метода обучения. В современном мире технологии обучения не стоят на месте, ведутся поиски инновационных методик преподавания, систематизируются различные методики, делается акцент на индивидуализации учеб-

ного процесса. При этом остается нерешенной проблема выбора метода обучения в рамках той или иной дисциплины. Выбирая метод обучения, следует учитывать целый комплекс зависимостей и критериев. Актуальным остается вопрос использования геометрического метода как основополагающего в системе методов обучения рисунку.

Целью исследования является анализ преимуществ и недостатков геометрического метода обучения рисунку как основы формирования мышления и конструктивного видения, ориентированного на развитие творческих художественных и аналитических способностей студентов.

Рисунок является дисциплиной исключительно практической, одновременно фундаментальной для специальностей «Изобразительное и декоративно-прикладное искусство», «Архитектура», «Дизайн» и др.

Рассмотрим один из методов обучения рисунку – геометрический, основанный на геометрических формах. Гео-

метральный метод считается наиболее результативным, способным помочь мыслить формой и пространством, освоить законы перспектив. Рисунок при использовании этого метода становится точнее и гармоничнее.

Развитием и изучением геометрального метода занимались И. Д. Прейслер, П. Шмид, Ф. Дюпюи и А. Дюпюи, А. П. Сапожников, Д. Н. Кардовский, А. Ашбе, Ш. Холлоши. Проведем систематизацию и сравнительный анализ методических разработок авторов. Раскроем принцип построения рисунка с помощью геометрических фигур сложной формы на примерах.

Геометральный метод был введен в общеобразовательных школах в 1888 г. И. Д. Прейслер утверждал, что основой обучения рисунку является геометрия и процесс работы с натуры. Он считал, что геометрия помогает анализу формы, раскрывает характер натуры, применение геометрии в процессе построения рисунка облегчает задачу. Необходимым условием положительного результата построения рисунка с помощью геометрических форм является взаимосвязь и комбинация законов перспективы и знания анатомии [1].

Согласимся с данным рассуждением, так как любая геометрия расположена на «живой» форме. Форма эта находится в конкретном пространстве, имеет конкретный характер. Знания анатомии и перспективы необходимы, чтобы создать пространство, правдивость и воздушность в работе.

Одним из основателей геометрального метода считается Петр Шмид. По мнению П. Шмида, «рисование не является механическим процессом. При использовании в рисовании геометрального метода у человека развивается воображение, чувство пространства и формы, формируется наблюдательность» [2]. Методическое обучение рисунку должно основываться на принципе «от простого к сложному». Как подчеркивал Шмид, «первоначально осваивается изображение простых геометрических форм – шар, пирамида, конус, параллелепипед, затем следует изучение более сложных форм геометрических предметов, таких как рисование гипсовых голов, фигур» [2; 3].

Принцип работы от простого к сложному будем считать первостепенным в обучении рисунку. Методическая последовательность усложнения заданий понятна, но, на наш взгляд, нужно чередовать или совмещать задания различной сложности. Целесообразно добавить в процесс обучения рисованию простых форм, гипсовых голов «живую» натуру, делать наброски и зарисовки головы человека, фигуры, совмещать их с зарисовками натюрморта, интерьера, деревьев, зверей и птиц. Такая последовательность необходима для того, чтобы студент рисовал простую геометрическую гипсовую фигуру или гипсовую голову и параллельно учился осознавать и передавать ее в «живой» натуре и форме.

Художник А. П. Сапожников говорил, что для изображения формы необходимо упростить ее на первоначальном этапе построения [4]. По мнению живописца, художник первоначально разбирает предмет на геометрические формы, находит основу, из которой создается предмет, а следующим этапом является конкретизация построения предмета. Сапожников замечал, что, разложив сложную форму на простые геометрические фигуры, с легкостью можно до-

стичь построения предмета любой сложности. В природе, считал художник, каждый предмет несет в основе своей какую-либо геометрическую форму [4]. Как и П. Шмид, А. Сапожников подчеркивал необходимость обучения рисунку способом усложнения заданий.

Геометральный метод упрощает сложные задачи, а методическое построение работает по принципу «от простого к сложному». Положительным аспектом геометрального метода является то, что при применении геометрии в построении изображения формируется точность, конструктивность, рисунок проверяется с помощью геометрического анализа.

Предметы, которые находятся в реальной действительности, рассматриваются с геометрической точки зрения: каждый предмет в основе своей содержит геометрическую форму [1].

Основную геометрическую форму можно разбить на более мелкие геометрические фигуры. При построении любого изображения необходимо понимать, что оно содержит в себе объем, следовательно, и геометрические формы должны быть объемными, а не плоскими и условными. При рисовании фигуры с помощью геометрических форм мы имеем возможность проверить пропорции как всей фигуры, так и ее элементов, наклон, ракурс. Любая фигура имеет опорные точки, они служат началом геометрических фигур. Например, в результате соединения трех точек – два акромеона и внутренняя лодыжка левой ноги – образуется треугольник. Благодаря созданному конкретному треугольнику, равносторонний он или равнобедренный, можно проверить пропорции, ракурс, перспективу. При этом нужно понимать и видеть за геометрическими формами «живую» форму.

Д. Н. Кардовский считал, что форма представляет собой массу, которая имеет конкретный характер, и похожа на простые геометрические фигуры [5; 6]. В основу метода Кардовский закладывал принцип создания сложной формы предметов путем разложения ее до самых простых форм. Странник метода геометризации подчеркивал, что именно геометральный метод является «фундаментом в конструктивном, объемно-пространственном решении задач рисунка» [5; 6]. Следует согласиться, что «живая» форма – это не конкретная геометрическая фигура, но в основе своей содержит ее. Путем взаимодействия простых геометрических форм обретается сложная «живая» форма. Мелкие формы располагаются по всем художественным законам, каждая из них находится в конкретной перспективной плоскости, освещение располагается таким же образом, как при рисовании простых геометрических форм. Основной задачей и проблемой художника выступает комбинация и взаимодействие понимания формы с приемами построения на плоскости [5; 6, с. 51].

Например, когда рисуют шар, знают, какие приемы должны быть применены для изображения переходов его поверхностей в тени и на свету, как известны приемы при изображении куба, пирамиды, цилиндра или более сложной фигуры. На «живой» фигуре необходимо довести понимание формы до той же ясности и простоты.

Д. Н. Кардовский предлагал такую последовательность рисования. При начальном построении натуры необо-

димо наметить ее общими линиями в формате, при этом «линия как физическое понятие в природе не существует». Рисунок имеет трехмерную форму, а значит, он формируется в меньшей степени линиями, чем плоскостями [6, с. 52]. Плоскость раскрывает перспективу, пропорции, конструкцию. Следующей стадией является создание большой формы путем светотени. Большая форма трактовалась Кардовским следующим образом: голова – это шарообразная или яйцевидная фигура; рука в плече – цилиндр, нос – призма. После формирования «широкой» формы необходимо уточнить характер, пропорции, конструкцию [6, с. 53; 7].

Геометральный метод имеет целый ряд преимуществ: позволяет учащемуся рисовать осознанно, анализируя форму. При этом нельзя основываться лишь на рисовании геометрических фигур, отвлекаясь от реалий современного мира [1]. Этот метод развивает восприятие конструктивной формы, активизирует мышление, заставляет анализировать форму любой сложности и разбивать ее на более простые формы. То есть метод несет не «срисовальческий» характер, а мыслительный. Студент четко знает и ориентируется в анатомии, связывает опорные точки между собой, тем самым строит любую сложную форму. Любая геометрическая фигура находится в контексте целого объекта изучения, и каждые мелкие геометрические фигуры связаны между собой.

Основа преподавания рисунка, по А. Ашбе, заключается в последовательном построении формы предмета. Он считал, что сложная форма, например голова, напоминает простейшую геометрическую форму – шар, а шея – цилиндр [8]. Художник может определить, что глаз напоминает форму шара, нос – призму. Ашбе уточнял, что первой стадией построения рисунка является поиск геометрической первоосновы, а затем – конкретизация характера натуры. Для того чтобы правдиво передать форму предмета, необходимо использовать тон. Первоначально художник должен проанализировать изображаемую форму, понять ее конструкцию. Разбирая строение предмета, художник понимает, что сложную форму можно представить в виде сочетания и комбинации простых геометрических фигур – куба, шара, пирамиды цилиндра [8]. По мнению Ашбе, ознакомившись со строением и принципом изображения простой геометрической формы, студент способен создать и передать предмет любой сложности [8].

В рисунке идет умозрительное построение формы предмета, которому затем уже придается зрительное подобие. Построение формы Ш. Холлоши понимал как анализ натуры и закрепление своих наблюдений на плоскости. Освоение конструкции предмета, по мнению Холлоши, есть важный момент в создании реалистичного рисунка. Автор считал, что первой стадией построения рисунка является схематичность, он рекомендовал заниматься отдельно построением формы без нанесения тона. Дальше художник конкретизирует «живую» форму благодаря этой основе. Данный подход к изображению наиболее полно раскрывает конструкцию предмета.

При нанесении тона на плоскость ученики Ш. Холлоши, бравшие за основу конструкцию предмета, теряли органичность в передаче формы. Ученикам А. Ашбе этот

подход давал возможность сформировать полноценный рисунок.

Принцип построения рисунка с помощью схематизации формы на первой стадии является основополагающим. Ученики А. Ашбе пользовались данным принципом построения, например, изображали нос в виде призмы, глаза раскрывали с помощью шаров, губы выявляли с помощью форм-плоскостей. Намечалась голова, а затем художник осуществлял обрубку формы. В отличие от А. Ашбе, у Ш. Холлоши геометрия построения реализовывалась отдельно от зрительно воспринимаемой формы натуры, но в целом она способствовала развитию представления о пространственной массе головы [9].

Не следует нарочито показывать геометрические фигуры, а необходимо руководствоваться «живой» геометрией. Рассмотрим это на примере построения глаза. Глаз в основе своей содержит глазное яблоко, оно выглядит как шар. Шар вставляется в глазную впадину, т. е. имеет объем, пространство, глубину, первый, второй, третий планы. Следующим шагом является нанесение нижнего и верхнего века на глазное яблоко.

Таким образом, проанализировав геометральный метод в обучении рисунку, можно сделать вывод, что он активизирует мышление, заставляет анализировать форму любой сложности и разбивать ее на более простые формы, находить и проверять с помощью геометрических фигур пропорции и ракурс. Любая сложная форма состоит из множества простых геометрических фигур. Не следует забывать, что геометрические мелкие формы взаимосвязаны с тоном. Отдельно геометрических форм не существует, все они связаны между собой и подчинены единому целому. Детальное изучение и применение геометрального метода в художественных заведениях позволит повысить уровень подготовки студентов, развить у них конструктивное мышление, сформировать умение анализировать формы и комплексно использовать знания в построении предметов любой сложности.

1. Геометральный метод – это метод обучения рисунку, основанный на геометрии // Лекции.Нет : [сайт]. URL: <http://lektii.net/3-5693.html> (дата обращения: 27.05.2015).

2. Геометральный и натуральный методы преподавания рисования // Персональный сайт. URL: <http://zheltikovat.narod.ru/index/0-15> (дата обращения: 27.05.2015).

3. Методы преподавания рисования в XVIII и первой половине XIX в., часть 12 // Художникам.ру : [сайт]. URL: http://hudozhnikam.ru/zarubezhnaya_shkola/41.html (дата обращения: 27.05.2015).

4. Сапожников А. П. Полный курс рисования / под ред. Ларионова. М. : АЛЕВ-В, 2003. 160 с.

5. Д. Н. Кардовский о принципах и методах обучения рисованию // Practicum : [сайт]. URL: http://www.practicum.org/index.php?option=com_content&view=article&id=119:2010-09-09-21-0735&catid=2:sovets&Itemid=24 (дата обращения: 27.05.2015).

6. Ростовцев Н. Н. Рисунок. Живопись. Композиция. М. : Просвещение, 1989. 207 с.

7. Методы обучения рисованию в отечественной школе // StudFiles : [сайт]. URL: <http://www.studfiles.ru/view/2840081/page:6> (дата обращения: 27.05.2015).

8. Основы учебного академического рисунка // Лекции.Нет : [сайт]. URL: <http://lektsii.net/1-60007.html> (дата обращения: 27.05.2015).

9. Школа Антона Ашбе. Рисунок // ARTpaint : [сайт]. URL: <https://artpaint.kiev.ua/?main=shkola&id=ashbe&menu=menuist> (дата обращения: 27.05.2015).

© Пархоменко К. А., 2015

УДК 378.1

Н. В. Чекалева
N. V. Chekaleva

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕГИОНА*

ORGANISATIONAL MODELS OF NETWORK INTERACTION IN REGIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

В статье отмечается, что региональные ресурсы обеспечения качества подготовки педагогических кадров могут в полной мере использоваться при условии разработки и внедрения научно обоснованных моделей сетевого взаимодействия педагогического университета с базовыми кафедрами, стажировочными площадками, другими учреждениями высшего и среднего профессионального образования. На основе прогноза развития рынка труда в регионе представлена характеристика регионального профессионально-педагогического кластера.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, качество образования, сетевое взаимодействие в высшем образовании, региональный профессионально-педагогический кластер.

The article underlines that the regional resources for providing the quality of teachers' training can be fully used in case if scientifically grounded models of network interaction are developed and implemented. The author points out at the perspectives of network interaction between Teachers' Training University and school-based chairs as well as school internship sites, other institutions of higher and secondary vocational education. On the basis of the forecast for further labour market development in the region the author is giving characteristics of the regional vocational-pedagogical cluster.

Keywords: teachers' training, quality of education, network interaction in higher education, regional vocational-pedagogical cluster.

Процесс модернизации российского педагогического образования длится уже не первое десятилетие. В исследовании Н. Ф. Радионовой выделены и охарактеризованы его этапы [1]. Так, по мнению исследователя первый этап модернизации можно условно обозначить как «созревание идеи»: вводимые новшества были связаны с потребностью в более гибкой системе подготовки педагогических кадров к работе в условиях рыночной экономики. Постепенно зарождалась идея о необходимости и возможности качественно нового педагогического образования, которое позволяло бы человеку не просто решать узкопрофессиональные задачи, а быть универсальным в освоении культуры и ее трансляции. Эта идея нашла воплощение в системе уровневой высшего педагогического образования. Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ) в начале 1990-х гг. активно включился в эту работу, что позволило создать фундамент качественной подготовки бакалавров и магистров в наши дни. Второй и третий этапы (условно они названы автором этапами «обозначения облика» и «экспериментирования») более

четко обозначили специфические черты уровневой системы высшего педагогического образования, такие как, например, многопрофильность образовательных профессиональных программ, обеспечивающая повышенный образовательный уровень. Эти этапы связаны с разработкой и активной апробацией государственных образовательных стандартов по направлениям педагогического образования и примерных программ дисциплин всех циклов по всем направлениям педагогического образования. Была разработана концепция компетентностного подхода в педагогическом образовании, однако в стандарте она не нашла отражения в явном виде, не были четко зафиксированы группы профессиональных задач, а широко обсуждавшаяся в профессиональном сообществе идея модульности и вариативности так и не была реализована.

Четвертый этап во многом обусловлен подписанием Россией Болонской декларации, идеи которой повлияли на активизацию работы по переходу на кредитную систему (систему зачетных единиц), разработку модульных учебных планов и программ, внедрение современных образовательных технологий (информационных, проектных, исследовательских, кейсовых и др.), разработку процедур и форм итоговой аттестации выпускников, адекватных запросам рынка труда, и др. Пятый этап связан с разработ-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. «Сетевое взаимодействие в подготовке педагогических кадров Омского региона», проект № 15-16-55005.

кой и реализаций ФГОС третьего поколения, основанного на компетентностном подходе. Содержание педагогического образования все более ориентируется на актуальные задачи профессиональной деятельности. Открываются возможности для построения нелинейного образовательного процесса, в котором совместная деятельность его участников приобретает разнообразные формы, становится гибкой, вариативной.

Несмотря на тот факт, что модернизация педагогического образования длится уже не первое десятилетие, его пятый (современный) этап можно признать наиболее радикальным, так как он предусматривает не только изменение в целях, результатах, содержании и технологиях образования, но и структурную, институциональную перестройку, переход к принципиально иным механизмам организации образовательной деятельности и управления образованием. С введением закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ в образовательном пространстве нашей страны закрепляются значимые новации, которые создают дополнительные возможности для повышения качества педагогического образования. Среди них: создание базовых кафедр вузов на предприятиях и в организациях, реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, целевой прием, образовательное кредитование и др.

Одной из наиболее перспективных и продуктивных норм, вводимых новым законом, является сетевое взаимодействие как форма реализации образовательных программ. Это открывает широкие перспективы для расширения практики сотрудничества образовательных организаций, консолидации их усилий и ресурсов для повышения качества педагогического образования и роста кадрового потенциала системы образования региона. Прежде всего речь идет о включении опытных учителей в подготовку будущих профессионалов, об использовании инновационных образовательных практик школы в педагогическом образовании, о проведении совместных исследований, раскрывающих особенности современного ребенка и подходов к его образованию.

В рамках сетевого взаимодействия появляются возможности для создания распределенной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров и научно-методического сопровождения непрерывной уровневой системы педагогического образования с региональными зонами ответственности, а также повышения роли педагогического образования и педагогической науки, превращения региональных педагогических университетов в крупные центры подготовки учителей. В условиях, когда высшее образование становится значимым фактором экономического развития страны, региональные вузы вынуждены решать проблемы повышения качества подготовки выпускников, ориентироваться на потребности региона в специалистах, учитывать в подготовке специфику функционирования регионального рынка труда и особенности профессиональной деятельности в регионе [2].

Понятие «сетевое взаимодействие в образовании» сегодня широко используется в научной литературе. При всем разнообразии его определений ученые и практики

сходятся во мнении, что сам этот феномен является актуальным и эффективным механизмом, позволяющим в современном глобальном мире решать самые разные проблемы на основе координации усилий, объединения ресурсов, выстраивания новых практик, «выращивания» общих норм регулирования образовательной деятельности.

В сетевой организации взаимодействия центральной является «установка на преодоление автономности и закрытости всех учреждений, взаимодействие на принципах социального партнерства; выстраивание прочных и эффективных вертикальных и горизонтальных связей не столько между структурами в образовательных организациях, сколько между профессиональными командами, работающими над общими проблемами; когда порядок задается не процедурами, а общими действиями, их логикой» [3, с. 34].

Сетевое взаимодействие меняет организацию образовательного процесса, создает дополнительные возможности для повышения качества подготовки педагогических кадров. Во-первых, в сетевых программах содержание образования приобретает инновационный характер. Именно в рамках сети может происходить непрерывное обновление содержания профессиональной подготовки, расширение вариативности, предоставление студентам образовательного выбора за счет доступа к авторским курсам, сетевым модулям, сетевым образовательным программам. Востребованность разработанных учеными вуза курсов, модулей, занятий в сети, реализация уникальных авторских программ в рамках сетевого объединения могут рассматриваться в качестве важных показателей деятельности университета как образовательной и научной организации.

Во-вторых, сетевое взаимодействие создает условия для диверсификации образовательных технологий. В сетевом сотрудничестве на первый план выходят технологии, обеспечивающие возможность общения, дистанционного образования, интерактивные сетевые технологии и включенное обучение (стажировки, академические обмены, совместные практики, студенческие лагеря и научные школы и др.).

В-третьих, в сетевом взаимодействии складывается открытая образовательная среда. Развитая сеть горизонтальных связей, реализация совместных проектов создают условия для обогащения всех компонентов образовательной среды вуза, расширения ее границ и развития субъектов сетевой организации. Образовательная среда педагогического вуза выступает значимым фактором становления профессиональной компетентности будущих специалистов образования. Первым шагом в этом направлении является консолидация ресурсов организаций-участников сети по развитию информационного компонента образовательной среды через создание единого электронного библиотечно-го фонда, образовательного портала и др.

Создание в Омской области масштабной практики сетевого взаимодействия в рамках профессионально-педагогического кластера усиливает имеющиеся преимущества, «точки роста» системы образования региона. Они связаны с наличием сложившейся системы педагогического образования, активно работающих научно-педагогических

школ, известных в стране и за ее пределами в области как фундаментальных наук, так и наук о человеке, обеспечивающих поддержку инновационных процессов региональной образовательной практики. Кроме того, важный позитивный момент заключается том, что происходит активный возврат, реконструкция и ввод новых зданий учебных заведений, повышение интенсивности обновления основных фондов образовательных учреждений как в городе, так и в области, отмечается высокий уровень текущей обеспеченности преподавательскими кадрами.

Одновременно сетевое взаимодействие в рамках профессионально-педагогического образовательного кластера призвано решить проблему подготовки педагогических кадров с учетом потребностей региона, снизить потенциальные риски для развития сектора образования Омской области. Проведенные в ОмГПУ исследования по прогнозу ситуации на рынке педагогического труда показывают, что на период до 2020 г. количество вакансий в системе образования Омской области будет только расти. Вакансии в системе образования возникают в связи с совпадением двух процессов: роста рождаемости и увеличения числа учителей, выходящих на пенсию по возрасту. К значимым рискам относятся в первую очередь возрастающий дефицит педагогов и недостаток мест в дошкольных учреждениях и начальных классах в связи с ростом рождаемости, «низкий уровень развития высокотехнологичных производств (сдерживает развитие науки и снижает квалификационные требования), повышение стоимости профессионального образования, отток талантливых студентов в другие субъекты Российской Федерации» [4].

В числе приоритетных задач кластера – создание территориально-отраслевой организации ресурсов по подготовке квалифицированных кадров среднего и высшего педагогического образования соответствующего уровня и профиля через инновационные механизмы взаимодействия профессиональных образовательных организаций, образовательных организаций высшего образования, общеобразовательных организаций, органов исполнительной власти, органов местного самоуправления Омской области для обеспечения высокого качества подготовки [2].

В первую очередь сетевое взаимодействие образовательных организаций профессионального и общего образования содействует включению студентов в решение проблем регионального образования в рамках непрерывной педагогической практики, выполнению исследовательских работ, магистерских диссертаций и др. За счет создания базовых кафедр осуществляется насыщение учебных планов разветвленной системой практик и стажировок, создана возможность адресной подготовки учителей не только по разным учебным предметам, но и для разных категорий школ, учащихся за счет широкого использования механизмов школьно-университетского партнерства.

В рамках кластера осуществляется масштабная работа по разработке и реализации модульных программ подго-

товки бакалавриата, а также совместных программ переподготовки и повышения квалификации преподавателей; созданию механизмов развития внутрисетевой мобильности преподавателей; организации сотрудничества в области учебно-методической, научно-исследовательской и инновационной деятельности. Кроме того, в формате сетевого взаимодействия образовательных организаций создается интегрированная электронная образовательная среда, обеспечивающая подготовку специалистов нового типа, обладающих высокими компетенциями в области современных образовательных технологий.

Первые результаты сетевого взаимодействия в рамках кластера позволяют строить позитивные прогнозы. Вполне реалистичным сценарием развития педагогического образования в среднесрочной перспективе является модернизация содержания и технологий действующих программ подготовки педагогов на основе разработки регионального профессионального стандарта педагога и требований федерального государственного стандарта общего образования, учета потребностей системы дошкольного и дополнительного образования Омской области. В то же время наиболее перспективным будет сценарий, при котором наряду с модернизацией действующих программ подготовки педагогов будут развиваться сетевые образовательные программы и программы переподготовки и непрерывного педагогического образования. Кроме того, такая совместная работа будет способствовать оптимизации сети образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогов в рамках профессионально-педагогического образовательного кластера.

1. Радионова Н. Ф. Исследование проблем развития педагогического образования в современных условиях // Вестн. Тюмен. обл. гос. ин-та развития регион. образования. 2013. № 1. С. 30–37.

2. Волох О. В., Чекалева Н. В., Макарова Н. С. Подготовка педагогических кадров в условиях сетевого регионального взаимодействия // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2014. № 166. С. 144–150.

3. Швецов М. Ю., Дугаров А. Л. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе // Учен. зап. Забайкал. гос. гуманит.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. 2012. № 5. С. 33–38.

4. Указ Губернатора Омской области от 24 июня 2013 г. № 93 «О Стратегии социально-экономического развития Омской области до 2025 года» // Гарант.ру : информ.-правовой портал. URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/omsk/482493/> (дата обращения: 20.05.2015).

© Чекалева Н. В., 2015

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ СТУДЕНТОВ
В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ**

В статье обосновывается ведущая роль жизненных смыслов личности в процессе профессиональной подготовки. Перечислены основные способы диагностики жизненных смыслов студентов. Рассмотрен конкретный пример диагностики жизненных смыслов студентов. На основе полученных данных предложены направления учебно-воспитательной работы со студентами.

Ключевые слова: жизненный смысл, личностное и профессиональное самоопределение, диагностика смысловой сферы личности, профессиональная подготовка.

Согласно устоявшейся в отечественной психологии точке зрения (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев и др.), центральной, системообразующей подструктурой личности является ее направленность, т. е. совокупность целей, ценностно-смысловых образований, потребностей, мотивов, интересов человека. Поэтому любое изменение, преобразование личности, если мы хотим, чтобы оно было продуктивным и устойчивым, целесообразнее начинать именно с направленности. С другой стороны, уже имеющиеся у человека мотивы, смыслы, ценности определяют его отношение к выполняемой им деятельности, обуславливают ее процесс и результат. Это относится к любому виду человеческой деятельности, в том числе и профессиональной. В частности, деятельность педагога тоже опосредована его жизненными смыслами и ценностями. И то, как он расставляет приоритеты в системе своих жизненных смыслов, не может не влиять на конечный продукт его труда – изменения, происходящие в личности его учеников или студентов.

В соответствии с отечественной периодизацией психического развития человека, каждый возрастной период имеет своим результатом определенные психические новообразования. В период ранней юности такими новообразованиями выступают личностное и профессиональное самоопределения. Личностное самоопределение предполагает формирование мировоззрения, т. е. самой обобщенной формы направленности личности. Относительно профессионального самоопределения мы придерживаемся точки зрения Н. С. Пряжникова – это самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической и социально-экономической ситуации [1].

Можно построить следующую логическую цепочку: устойчивая иерархическая система смыслов и ценностей (которая еще только должна сформироваться к концу раннего юношеского возраста, т. е. примерно на 2-м курсе обучения в вузе) обеспечивает контроль над возникающими потреб-

**PSYCHOLOGICAL RESEARCH
OF REASON FOR BEING
OF STUDENTS IN THE PROCESS
OF VOCATIONAL TRAINING**

The leading role of reason for being of the personality in the vocational training course is discussed in the article. The main ways of diagnostics of reason for being of students are listed. A concrete example of diagnostics of reason for being of students is reviewed. On the basis of the obtained data, the directions of teaching and educational work with students are offered.

Keywords: reason for being, personal and professional self-determination, diagnostics of the reason sphere of the personality, vocational training.

ностями и желаниями. Это, в свою очередь, влияет на мотивацию учебно-профессиональной деятельности, а уже уровень учебно-профессиональной мотивации отражается на успешности овладения студентами общими и профессиональными компетенциями в процессе обучения. Все это снова подводит нас к необходимости осознанной работы с ценностно-смысловой сферой студентов.

Согласно теории В. Франкла, стремление к поиску и реализации смысла своей жизни – это врожденная мотивационная тенденция, основная движущая сила развития личности. И каждый человек несет ответственность за осуществление уникального смысла своей жизни [2].

В теории Д. А. Леонтьева смысл – это «отношение между субъектом и объектом или явлением действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет этот объект (явление) в образе мира и воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению)» [3, с. 114]. А смысл жизни – это «более или менее адекватное переживание интенциональной направленности собственной жизни» [3, с. 249]. При этом истинный смысл жизни проявляется скорее в объективно сложившейся направленности жизни, чем в попытке его интеллектуально сконструировать и вербализовать [3].

Несмотря на то, что смысл управляет жизнью человека, он не всегда бывает осознан и сформулирован. Так, по мнению Д. А. Леонтьева, могут быть разные варианты отношений между смыслом жизни и сознанием:

1. Неосознанная удовлетворенность. Здесь имеет место отсутствие рефлексии, поэтому человек живет тихо, гладко, не задумываясь о смысле, и в целом удовлетворен жизнью.

2. Неосознанная неудовлетворенность. Человек периодически ощущает чувство пустоты, фрустрации, но не осознает причины этого.

3. Осознанная неудовлетворенность. Человек осознает отсутствие смысла и целенаправленно этот смысл ищет.

4. Осознанная удовлетворенность. Человек испытывает положительные эмоции, так как имеет отчетливое представление о смысле собственной жизни, и смысл этот не расходится с реальной направленностью его жизни.

5. Вытесненный смысл жизни. Человек понимает смысл жизни, но этот смысл причиняет ему дискомфорт, так как угрожает его самоуважению. Поэтому человек предпочитает отрицать наличие какого-либо смысла в своей жизни вообще, чем признать реальный [3].

Таким образом, каждый человек, в том числе и студент, имеет разной степени осознанности и удовлетворенности систему жизненных смыслов. И педагог, если он хочет быть эффективным в своей профессиональной деятельности, не может не учитывать этого. Рассмотрим это на примере студентов бакалавриата, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение».

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению «Профессиональное обучение» воздействие на смысловые образования студентов предполагается прежде всего через формирование и развитие следующих компетенций:

- осознание ключевых ценностей профессионально-педагогической деятельности (демонстрирует глубокое знание всех ключевых ценностей профессии, проявляет понимание их смыслов и значений, высказывает свое отношение к каждой ключевой ценности профессии, демонстрирует системность, целостность представлений о ценностных отношениях к человеку (обучающемуся)) (ОК-2);

- готовность к самооценке, ценностному социокультурному самоопределению и саморазвитию (ОК-7);

- владение способами формирования идеологии, освоения и приумножения культуры у обучающихся образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, оказание помощи в мировоззренческом самоопределении и становлении личности будущего рабочего (специалиста) (ОК-10);

- способность развивать профессионально важные и значимые качества личности будущего рабочего (специалиста) (ПК-2);

- готовность к использованию современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности (ПК-6);

- готовность к осуществлению диагностики и прогнозирования развития личности рабочего (специалиста) (ПК-8).

Работа по формированию всех вышеперечисленных компетенций предполагает обращение к жизненному опыту самих студентов, организацию рефлексии уже имеющихся ценностей и смыслов как жизни в целом, так и профессиональной деятельности в частности, а также организацию процесса смыслообразования. Разумеется, для этого важна своевременная и регулярная диагностика смысловой сферы студентов. В условиях вузовского обучения преподаватель может использовать следующие параметры диагностики:

- прямая оценка представлений человека о причинах его поведения;

- выявление целей, соответствующих смысловым образованиям;

- количество времени, которое человек реально посвящает определенной активности;

- анализ продуктов деятельности;

- избирательность внимания к аспектам ситуации;

- настойчивость при столкновении с преградой;

- структурирование или классификация определенного стимульного материала;

- характер и интенсивность эмоциональных реакций и др.

Для диагностики жизненных смыслов у студентов 1-го и 2-го курсов бакалавриата направления «Профессиональное обучение» Омского государственного педагогического университета (35 человек) была проведена «Методика исследования системы жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова [4]. Методика предусматривает мягкую рейтинговую оценку представленного списка жизненных смыслов. Средний возраст испытуемых – 18,5 лет. Ниже представлен обобщенный рейтинг жизненных смыслов студентов 1-го и 2-го курсов:

1. Совершенствоваться; быть с близким человеком (эти два смысла разделили между собой 1-е место).

2. Добиваться успеха.

3. Помогать своим родным и близким.

4. Любить.

5. Жить ради своей семьи.

6. Передать все лучшее своим детям.

7. «Осуществить» себя.

8. Сделать хорошую карьеру.

9. Понять себя самого.

10. Испытывать счастье.

11. Быть свободным.

12. Реализовать все свои возможности.

13. Делать добро.

14. Жить.

15. Получать удовольствие.

16. Чувствовать, что кому-то нужен.

17. Занимать достойное положение в обществе.

18. Помогать другим людям.

19. Улучшать мир.

20. Понять жизнь.

21. Радоваться общению с другими.

22. Получать как можно больше ощущений и переживаний.

23. Познавать Бога.

Анализ представленного рейтинга свидетельствует скорее об отсутствии сложившейся системы жизненных смыслов и о ее противоречивости. Например, значение такого жизненного смысла, как «добиваться успеха», значительно опережает значение смысла «осуществить» себя», вызывая вопрос о способах достижения этого успеха. Но еще дальше в рейтинге находится жизненный смысл «понять себя самого», без которого вряд ли возможно и самоосуществление, и достижение успеха. Или другой пример противоречия: сначала стремятся «улучшать мир», а лишь потом «понять жизнь». И, конечно, не может не удручать тот факт, что задачу своего духовного развития студенты ставят на самое последнее место. Также данный рейтинг

свидетельствует о доминировании в сознании студентов так называемых семейных смыслов над всеми остальными (самореализации, альтруистических, познавательных и т. д.).

Данный рейтинг жизненных смыслов помогает по-другому взглянуть на взаимодействие со студентами в учебной и внеучебной деятельности, понять причины многих их поступков и суждений. Также он позволит по-другому выстраивать учебные занятия: отбирать содержание учебного материала и методы, технологии обучения и воспитания.

С позиции психологической науки можно предложить следующие ориентиры для проектирования учебных занятий, включающих в себя работу со смысловой сферой студентов.

Так, В. Франкл предлагает три основных пути, с помощью которых человек делает свою жизнь осмысленной: 1) осознание того, что человек дает жизни; 2) осознание того, что он от жизни берет; 3) осознание своей позиции по отношению к событиям, которые он не в состоянии изменить [2].

И. Ялом выделяет следующие закономерности осмысленной жизни:

- осмысленность жизни положительно связана с глубинными религиозными убеждениями;
- осмысленность жизни связана с ценностями, выходящими за пределы собственного «я»;
- осмысленность жизни связана с постановкой четких целей в жизни, увлечением каким-то делом и членством в группах [5].

Также в психологии уже является доказанным факт взаимосвязи осмысленности жизни с некоторыми личностными характеристиками человека (Д. А. Леонтьев, М. В. Дмитриева, М. О. Калашников, Е. Т. Соколова, М. А. Филатова и др.). К числу таких личностных характеристик относятся следующие:

1. Интернальность, т. е. принятие человеком на себя ответственности за все то, что происходит в его жизни. Отдельного внимания заслуживает интернальность в вопросах приписывания причин успехов и неудач. Существует всего несколько возможных причин успеха или неудачи: способности, усилия, везение и внешние обстоятельства. Но лишь объяснение успеха/неудачи с позиции приложенных усилий будет способствовать продуктивному саморазвитию. Лишь усилия в полной мере подконтрольны человеку, и лишь за них он может нести ответственность.

2. Самоуважение. Оно всегда основывается на объективных достижениях и достоинствах личности. А для этого нужно осознавать как сами эти достижения, так и причины, их породившие.

3. Внутренняя поддержка. То есть человек мало подвержен влиянию других людей или внешних событий. В своих повседневных делах и при принятии решения он руководствуется скорее своими собственными целями, чувствами и принципами, чем мнением других.

4. Синергичность. Это способность человека воспринимать мир и людей целостно, находить закономерности в явлениях жизни, понимать, что в каждом человеке сочетаются противоположности: добро и зло, любовь и эгоизм и т. п.

5. Эмоциональная стабильность. Такой человек обычно сохраняет спокойствие и невозмутимость, работоспособен, несмотря на внешние и внутренние обстоятельства, способен со смирением принять ситуацию, в том числе и такую, которую он не в силах изменить.

Таким образом, учитывая требования ФГОС ВПО, полученные диагностические данные и известные в психологии закономерности развития смысловой сферы личности, можно выделить следующие направления учебной и воспитательной работы со студентами:

- оказание помощи студентам в упорядочивании их системы жизненных смыслов, устранении существующих в ней противоречий;
- акцентирование внимания на духовно-нравственной составляющей целеполагания при планировании и организации воспитательных мероприятий со студентами;
- усиление рефлексивного компонента на всех этапах учебного занятия: от этапа целеполагания до контроля и оценки, что будет способствовать осознанию студентами их ценностных ориентаций, ведущих мотивов, планов на будущее, взятию на себя ответственности за свою собственную жизнь;
- через отбор содержания учебного материала и выбор технологий и методов обучения содействие развитию у студентов интернального локуса контроля, самоуважения, эмоциональной стабильности, синергичности и других личностных характеристик, влияющих на становление их смысловой сферы.

Предлагаемые направления работы в конечном итоге призваны способствовать личностному и профессиональному самоопределению студентов, что является главной задачей на данном этапе их возрастного развития.

-
1. Пряхников Н. С. Профессиональное самоопределение. Теория и практика. М. : Академия, 2008. 320 с.
 2. Франкл В. В поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
 3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2009. 512 с.
 4. Котляков В. Ю. Методика исследования системы жизненных смыслов // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. Вып. 2. URL: <http://hpsy.ru/public/x2630.htm> (дата обращения: 16.05.2015).
 5. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М. : Класс, 1999. 576 с.

© Шипилина В. В., 2015

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье охарактеризованы этапы, формы и методы обучения будущих учителей-дефектологов, обеспечивающие их овладение профессиональными компетенциями. Рассмотрен процесс погружения студентов в профессиональную среду.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, практико-ориентированный подход, инклюзия, профессиональное образование.

THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN TRAINING STUDENTS IN "SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION"

The article characterizes the stages, forms and methods of defectology students' training ensuring the mastery of their professional competences. The process of the students' immersion into professional sphere is considered.

Keywords: competence, practice-oriented approach, inclusion, vocational education.

Происходящие в последние десятилетия изменения в профессиональном образовании актуализировали проблему обучения студентов вуза. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) кардинальным образом изменили ориентиры отечественной системы высшего образования [1].

Изменение вектора образовательного процесса с подхода, основанного на знаниях, на компетентностный подход к результатам образовательного процесса привело к постановке проблемы поиска технологий и методов, обеспечивающих практическую направленность обучения, в том числе в условиях высшей школы. Особенно важным, на наш взгляд, это становится при подготовке бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

В ФГОС ВПО отмечается, что бакалавр по направлению подготовки 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности и профилем подготовки:

- изучение, образование, развитие, абилитация, реабилитация и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как в специальных, так и в общеобразовательных организациях (в связи с реализацией инклюзивной практики обучения ребенка с ОВЗ);
- построение и корректировка индивидуальной программы развития, образования и коррекционной работы на основе психолого-педагогической диагностики лиц с ОВЗ;
- осуществление психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ОВЗ;
- психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития и образовательных возможностей лиц с ОВЗ;
- консультирование лиц с ОВЗ, членов их семей и педагогов по проблемам образования, развития и профессионального самоопределения на основе комплексного подхода к реабилитационному процессу;

– выбор и обоснование образовательной программы, учебно-методического обеспечения;

– планирование коррекционно-развивающей работы с учетом специфики образовательной программы, а также структуры нарушения ребенка с ОВЗ и др.

Будущие учителя-дефектологи должны быть готовы к проведению диагностики и выявлению особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, к организации их коррекционно-развивающего обучения, к осуществлению качественного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса [2].

Успешное решение обозначенных выше задач может быть, на наш взгляд, достигнуто при реализации компетентностного подхода к обучению студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Это, в свою очередь, предусматривает использование практико-ориентированных и интерактивных форм и технологий образования.

Обучение с использованием интерактивных технологий и практико-ориентированных форм организации обучения предполагает отличную от привычной логики образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Такое обучение должно предусматривать широкое использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и практико-ориентированных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой.

Следует отметить, что система высшего профессионального образования, обладая значительным научным потенциалом, ограничена по времени и возможностям в практико-ориентированном освоении студентами необходимых компетентностей. В этой связи важно продумать наиболее приемлемые формы погружения будущих учителей-дефектологов в профессионально-ориентированную среду. При этом академические знания и умения по-прежнему выступают в качестве одного из условий успешности обучения студентов, а погружение предполагает посте-

пенное, последовательное присвоение знания на основе совместной с педагогами-профессионалами смысловой деятельности при активной поддержке и сопровождении преподавателя вуза.

В качестве эффективного решения перечисленных проблем выступает сотрудничество с образовательными организациями, работающими с детьми с ОВЗ. Рассмотрим подробнее особенности практико-ориентированного обучения студентов на примере взаимовыгодного сотрудничества факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ) с КОУ Омской области «Адаптивная школа – детский сад № 301» (АШДС № 301). Приведем пример погружения студентов, обучающихся по профилю «Дошкольная дефектология», в профессиональную среду структурного подразделения «Дошкольный инклюзивный центр» АШДС № 301 при изучении дисциплины «Инклюзивное обучение лиц с ОВЗ». Погружение в профессиональную среду в данном случае осуществлялось поэтапно: проблематизация, предварительная подготовка, этап реализации и рефлексивный этап. Охарактеризуем каждый из названных этапов.

На этапе проблематизации студентам было дано практическое задание, связанное с подготовкой и реализацией одного из проектов:

- организация и проведение родительского собрания по проблеме инклюзивного дошкольного образования;
- составление плана психолого-педагогического обследования дошкольника с расстройством аутистического спектра и разработка для этого ребенка коррекционно-образовательного маршрута;
- подготовка и проведение серии занятий с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (в том числе детский церебральный паралич);
- организация и проведение праздничного мероприятия для дошкольников с нормальным и нарушенным развитием (в частности, с тяжелыми нарушениями речи);
- проектирование и проведение подвижной игры с детьми возрастной нормы и детьми, имеющими нарушения зрения.

Выбор темы проекта осуществлялся студентами самостоятельно. Проект можно было выполнить как в паре, так и в небольшой группе (3–4 человека). С целью проведения анализа собственных затруднений, выделения имеющихся и необходимых знаний для подготовки проектов использовались следующие интерактивные методы работы со студентами: совместное обсуждение проблемы в виде дискуссии, метод классификации, метод описания и некоторые другие.

Организация работы студентов на данном этапе осуществлялась следующим образом. Вначале студентам предлагалось в индивидуальном порядке выяснить, каких теоретических знаний у них не хватает для подготовки проекта. Далее обучающиеся объединялись в пары. В процессе обсуждения друг с другом потенциальных трудностей список недостающих теоретических знаний, подготовленный студентами, либо увеличивался, либо оставался неизменным (в случае совпадения мнений). Далее студенты

объединялись в небольшие группы (по 3–4 человека), затем в большие группы (до 6 человек). Обсуждение проблемы заканчивалось коллективно.

Такая организационная форма работы со студентами была выбрана нами не случайно. Она позволяет выявить и систематизировать потенциальные затруднения студентов, наметить пути преодоления этих затруднений.

Результатом работы на первом этапе стало осмысление студентами предстоящей деятельности, связанной с подготовкой предложенного проекта.

На втором этапе осуществлялась предварительная подготовка к деятельности. Происходило знакомство студентов с образовательной организацией, в которой будут реализованы все проекты. Кроме того, обеспечивалось пополнение теоретических знаний. При этом лекционные занятия проводились как в аудиториях ОмГПУ, так и на базе АШДС № 301.

В рамках предварительной подготовки происходило изучение возможностей образовательной организации для реализации выбранного проекта; ознакомление студентов с контингентом детей, посещающих дошкольный инклюзивный центр; общение с коллективом профессионалов. Для организации знакомства обучающихся с образовательной организацией были проведены различные мероприятия, в которых студенты приняли активное участие:

- участие в педагогическом совете, посвященном изучению особенностей организации инклюзивной практики в детском саду;
- участие в работе психолого-медико-педагогического консилиума, посвященного согласованию коллегиального заключения и разработке индивидуального коррекционно-образовательного маршрута ребенка с детским церебральным параличом;
- участие в проведении праздника для детей с нормальным и нарушенным развитием;
- участие в работе консультативного пункта для родителей.

Таким образом, знакомство с дошкольным инклюзивным центром позволило не только погрузить студентов в содержание педагогической деятельности, но и осуществить взаимообмен информацией. Так, студенты поделились с практическими работниками научными знаниями в области инклюзивного образования, а педагоги названной организации продемонстрировали способы работы с детьми, имеющими ОВЗ.

На этапе предварительной подготовки студентов к предложенной им деятельности использовались также интерактивные методы, которые способствовали погружению обучающихся в профессиональную среду, а именно: метод анализа конкретных ситуаций, ситуационные упражнения, метод игрового моделирования, решение кейсов и некоторые другие.

На этом этапе работы были получены следующие результаты:

- обогащение теоретических знаний студентов по проблемам инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ;
- развитие у студентов практических навыков, связанных с выявлением особых образовательных потребностей дошкольников с ОВЗ;

– овладение студентами профессиональными компетенциями, выражающимися в наличии умений составлять алгоритм действий для успешной реализации проекта;

– овладение навыками планирования и проектирования различных мероприятий: родительского собрания, серии занятий, психолого-педагогического обследования, праздничного мероприятия, подвижной игры с участием детей с нормальным и нарушенным развитием.

На этапе реализации деятельности студентам было предложено апробировать разработанный алгоритм действий и реализовать выбранный проект. Особенностью данного этапа стало то, что перед проведением запланированных мероприятий студенты приняли участие в имитационных играх. В процессе имитационной игры студенту необходимо было не просто выполнить алгоритм действий, а изменить деятельность в зависимости от меняющихся условий профессиональной и социальной среды. Изменения данной среды обеспечивал преподаватель вуза, внезапно предлагая различные ситуации, типичные для инклюзивной педагогической практики. Студенту следовало быстро понять смысл исходных данных, оперативно принять адекватное профессиональное решение.

Благодаря данному этапу работы были не только реализованы запланированные проекты, но и осуществлена отработка способности студентов наглядно представить особенности принятия решения в ситуации профессиональной неопределенности.

На последнем этапе (этапе рефлексии) проводился анализ проектов, а также результатов и процесса изучения содержания дисциплины в целом. Студентам предлагалось осознать значимость полученной теоретической информации и приобретенных практических умений и навыков, а также определить ценностный смысл своей будущей профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования. Это осуществлялось при использовании различных интерактивных методов, таких как рефлексивные тренинги, пресс-конференция, эссе, ведение рефлексивно-

го дневника, шеринг, синквейн, интервьюирование, свободное письмо и некоторые другие [2].

Решая конкретную практическую ситуацию (в рассматриваемом случае – подготовка проекта), студенты не только погрузились в профессиональную среду. Было осуществлено формирование необходимых компетентностей, способностей, трудовых действий, таких как диагностика, проектирование, анализ, разработка, проведение и т. п.

Таким образом, погружение студента в профессиональную среду, введение его в профессиональную роль, освоение внутреннего пространства образовательной организации обеспечили возможность успешного формирования у обучающихся необходимых профессиональных компетенций, положительных личностных качеств. Студенты приобрели способность к анализу и проектированию профессиональной деятельности, уверенность в своих силах, продемонстрировали психологическую готовность к будущей практической деятельности в образовательных организациях.

1. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация (степень) «бакалавр») // Документы. Федеральные государственные образовательные стандарты / М-во образования и науки Российской Федерации. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m49.html (дата обращения: 04.05.2015).

2. Кузьмина О. С., Чекалева Н. В., Четверикова Т. Ю. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: моногр. / под общ. ред. Н. В. Чекалевой. Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. 242 с.

© Щербakov С. В., 2015

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФРАНЧАЙЗИНГ
КАК ФОРМА ПРОДВИЖЕНИЯ
ВУЗОВСКИХ ИННОВАЦИЙ
НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

В статье рассмотрено применение франчайзинга в системе образования, в практике деятельности вуза в сфере подготовки профессиональных кадров для рынка труда и продвижения собственных учебных программ на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: образование, вуз, франчайзинг, технологии обучения, образовательная среда, дистанционное обучение, программа обучения.

**EDUCATIONAL FRANCHISING AS A FORM
OF ADVANCEMENT OF INNOVATIONS
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
IN THE MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES**

The article discusses the implementation of franchising in the education system and practice of the higher education institution activities in the sphere of professional personnel preparation for the labor market, as well as promotion of own training programs in the market of educational services.

Keywords: education, higher education institution, franchising, technologies of training, educational environment, distance learning, program of training.

Структурные изменения современности дают четко понять, что проведение реформ в системе национального образования – это текущая и безальтернативная необходимость сегодняшнего дня. Причинами являются не только объективные условия мирового развития, но и быстрое устаревание знаний, интенсивная информатизация общества, постоянное изменение содержания преподаваемых дисциплин, активное внедрение в образовательный процесс результатов научно-исследовательских работ и т. д.

Особый интерес в рамках решения вузом поставленных перед ним на сегодняшний день целей и задач (как образовательных, так и коммерческих) представляет рассмотрение вопроса расширения практики применения вузом такого инструмента бизнес-среды, как франчайзинг. В бизнес-практике франчайзинг как технология, метод, инструмент получил самое широкое распространение. Кроме того, для большинства предпринимателей во всем мире франчайзинг является не просто сетевой или сервисной товарораспределительной структурой, а рассматривается как философия современного бизнеса, прогрессивная динамичная система организации деловых отношений, позволяющая копировать не только формат, но и этику определенного вида деятельности. Все это только подтверждает практическую эффективность его применения и тиражирования.

Образовательный франчайзинг – это нормативно-правовой механизм взаимодействия партнеров (образовательных учреждений) в системе дистанционного обучения; совместная деятельность учебных заведений по формированию предложения, производству и продвижению образовательных и сопутствующих им услуг и продуктов на рынок [1, с. 162].

Сегодня франчайзинг вызывает у многих представителей системы российского образования особый интерес в свете развития и продвижения на рынке образовательных услуг в Российской Федерации. Однако пока он выступает новым для российской практики методом ведения бизнеса в вузовской среде, и данные попытки пока весьма осторожны и несистемны [2].

Основными особенностями образовательного франчайзинга выступают, на наш взгляд, следующие:

- наличие элементов продукта в образовательной услуге как основной составляющей образовательной франшизы;

- наличие стандартов обслуживания (сертификация преподавателей, требования к оборудованию учебных помещений, оснащенности образовательного процесса);

- двойственная природа деятельности субъектов образовательного франчайзинга, предопределяющая двойственность образовательной франшизы (ориентация образовательных учреждений на требования и рынка труда, и рынка образовательных услуг).

Таким образом, франшизой в рассматриваемом контексте является комплекс исключительных прав по реализации образовательных услуг под фирменным наименованием, производственной маркой и товарным знаком франчайзера на определенных условиях.

В образовательную франшизу могут быть включены:

- принципы и организация учебного процесса по конкретным образовательным программам с системой контроля знаний, умений, навыков;

- учебно-методические комплексы;

- дистанционные видеокурсы и мультимедийные курсы;

- проектные методы, вебинарные технологии;

- системы профессиональной оценки и аттестации и т. п.

Структура взаимодействия участников франчайзинговой деятельности в образовательной среде представлена на рисунке.

Подчеркнем, что выставляемая на продажу образовательная программа обязательно должна гарантировать франчайзи (вузу или физическому лицу, арендующему франшизу) достижение им определенного социального эффекта (изменение образовательного или профессионального уровня).

Особое место в системе образовательной франчайзинговой деятельности занимают финансовые вопросы.



Структура образовательного франчайзинга

Так, за передачу прав на оказание услуги франчайзи вначале выплачивает так называемый паушальный платеж, а потом периодически выплачивает роялти – регулярные платежи в зависимости от объема услуг или получаемого дохода от использования передаваемого в образовательной франшизе продукта [1, с. 164].

Кроме того, следует отметить, что франчайзинг предполагает длительные и стабильные отношения партнеров, что позволяет обеспечить предсказуемость развития системы и дает возможность сформулировать длительные перспективные цели.

Образовательный франчайзинг широко используется зарубежными вузами в их повседневной практике:

- при создании филиалов и поддержке их в работе (через авторский надзор и методическую помощь);
- при организации совместных образовательных программ (в первую очередь магистерских);
- при создании центров тестирования и переподготовки;
- при тиражировании образовательных бизнес-моделей через разветвленную сеть дистанционного обучения [1].

Перспективным для российской практики высшего образования представляется адаптация уже существующих, апробированных зарубежных образовательных продуктов (дистанционных программ обучения) для франчайзинга и реализация собственных инновационных учебных программ в регионах России.

В рамках нашей темы обратим внимание на содержание понятия дистанционного обучения как технологии сегодняшнего дня.

Дистанционное обучение – это совокупность технологий:

- 1) обеспечивающих поставку учащимся основного обязательного объема требуемого образовательного материала и контента;

- 2) удаленного интерактивного взаимодействия учащихся и преподавателей в процессе обучения;

- 3) предоставления всем желающим самостоятельной возможности по освоению и получению образования в рамках конкретных образовательных программ, курсов, тренингов [3, с. 26].

Сегодня дистанционное образование осуществляется с преобладанием в учебном процессе различного рода удаленных образовательных технологий, форм, методов и средств обучения, а также с использованием информации и образовательных массивов сети Интернет.

Современными формами дистанционного обучения служат различного рода онлайн-симуляторы, игры-менеджеры, вебинары, проектные методы. Основными формами проектов могут выступать:

- презентационный проект;
- портфолио по конкретной проблеме с представлением решений;
- компьютерное моделирование и практический анализ результатов;
- построение и проведение форума по решению поставленной задачи;
- организация работы студенческих исследовательских групп;
- деловые и ролевые игры;
- психолого-педагогические и иные тренинги и т. д. [4, с. 122].

Применение и использование технологий дистанционного обучения в образовательной и инновационной среде высшей школы позволяет:

- 1) снизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездки к месту учебы как учащихся, так и преподавателей);
- 2) проводить обучение большого количества человек;

3) повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т. д.;

4) создать единую образовательную среду (особенно актуально для корпоративного обучения сотрудников).

Все эти компоненты крайне эффективно сочетаются с образовательным франчайзингом как методом ведения бизнеса в вузовской среде.

Итогом может выступить гармоничное взаимодействие франчайзинга в образовании с практикой применения различных методов дистанционного обучения (e-learning) через применение современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Таким образом, использование системы «франчайзинг плюс дистанционное обучение» (franchising + e-learning) выступает необходимостью в условиях современного инновационного пути развития российского образования. Применение данной системы предоставляет возможность создать такие условия, которые приведут к реализации каждым работником высшей школы своих возможностей. Данная система позволяет быстро и профессионально решать стоящие перед организациями высшей школы России задачи в области управления обучением и повышением квалификации собственного профессорско-преподавательского состава.

Применение технологии франчайзинга на рынке образовательных услуг оказывает прямое влияние и давление на степень конкуренции в образовательной среде конкретной территории. Это заставляет сам вуз активнее работать по следующим направлениям:

1) качество и доступность предоставления потребителю образовательных услуг различного уровня;

2) инновационность образовательных технологий и продуктов;

3) создание и продвижение собственных образовательных программ под конкретную и специфическую задачу рынка труда данной территории.

Франчайзинг обеспечивает доступ к различным уровням образования там, где оно было ранее недоступно для потребителей. Это приводит к построению новой образовательной среды, а через это – и к динамике развития данной территории. В перспективе он может стать одной из наиболее реалистичных и практичных форм продвижения вузовских инноваций на современном рынке образовательных услуг России.

1. Нечитайло С. А. Особенности функционирования системы франчайзинга в высшем образовании // Вестн. Самар. гос. аэрокосмич. ун-та им. акад. С. П. Королева. 2011. № 7. С. 162–166.

2. Российский франчайзинг : информ. портал о франчайзинге. URL: <http://franshiza.ru/analitika/read/itogi> (дата обращения: 18.05.2015).

3. Щукин Д. В. Дистанционное обучение (e-learning) как вид инновационных технологий преподавания в высшей школе // Инновационное обеспечение образовательного процесса в высшей школе : материалы межвуз. науч.-практ. конф. Елец : Елец. фил. НОУ ВПО «Российский новый университет», 2013. С. 26–38.

4. Щукин Д. В. Метод проектов: педагогическая технология в образовательной среде высшей школы // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2015. № 2 (6). С. 120–124.

© Щукин Д. В., 2015

ДЕЛИМСЯ МЕТОДИЧЕСКИМ ОПЫТОМ

УДК 378.147

Е. С. Глазырина
E. S. Glazyrina**АУТЕНТИЧНОСТЬ ЯЗЫКОВОГО
МАТЕРИАЛА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ
МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

Статья раскрывает важность использования аутентичного материала профессиональной направленности для повышения мотивации студентов в процессе изучения иностранного языка для специальных целей на неязыковых факультетах

Ключевые слова: иностранный язык для специальных целей, аутентичные материалы, прагматические материалы, повышение мотивации.

**AUTHENTICITY OF LANGUAGE
MATERIALS AS A FACTOR
OF HIGHTENING STUDENTS' MOTIVATION
IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
FOR SPECIFIC PURPOSES**

The paper reveals the importance of using authentic profession-oriented materials for stimulating students' motivation in the process of acquiring a foreign language for specific purposes.

Keywords: a foreign language for specific purposes, authentic materials, pragmatic materials, motivation increase.

За последнее время в педагогике высшей школы наблюдаются значительные изменения в процессе обучения иностранному языку. Данные изменения обуславливаются социальным заказом общества на определенную группу специалистов или бакалавров-выпускников и, несомненно, влияют как на цели, так и на задачи, которые преподаватели иностранного языка ставят перед собой в профессиональной деятельности. В частности, практическая цель обучения трансформировалась следующим образом: обучение иностранному языку – обучение иноязычной речи – обучение иноязычной речевой деятельности – обучение иноязычному общению. Однако основным противоречием в данной трансформации можно считать тот факт, что провозглашаемые практические (коммуникативные) цели обучения, предполагающие овладение иностранным языком как средством общения, в большинстве случаев не реализуются на практике, поскольку действующий на неязыковых факультетах формально-речевой подход направлен главным образом на достижение выпускниками предкоммуникативных результатов обучения иностранному языку, а именно – на формирование лишь языковой и речевой компетенции студентов, выражающихся в понимании образцов речи и умении строить высказывание по аналогии.

Факультет Евразии и Востока Челябинского государственного университета, осуществляющий подготовку бакалавров по направлениям 41.03.01 *Зарубежное регионоведение* и 031900.62 *Международные отношения*, не является исключением, и зачастую выпускники данных об-

разовательных программ не подготовлены в достаточной степени к решению реальных задач общения средствами иностранного языка.

По мнению М. В. Ляховицкого, основным средством обучения иностранному языку является языковая среда, а все остальные средства служат вспомогательными, их назначение – создание более или менее ярко выраженной иллюзии приобщения учащихся к естественной языковой среде [1]. В связи с этим одной из практических задач в обучении иностранному языку в вузе, а тем более в обучении иностранному языку для специальных целей является формирование и развитие у студентов навыков работы с аутентичным языковым материалом, текстовым и аудиовизуальным, максимально приближенным к реальному материалу, с которым они столкнутся в своей будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время выделилось несколько подходов к определению сущности аутентичных материалов. Как правило, под аутентичным понимается материал, который представляет собой оригинальный подлинный текст (печатный или звуковой (аудиотекст)), заимствованный из оригинальных источников, созданный носителем языка и первоначально не предназначенный для учебных целей.

К. С. Кричевская в рамках понятия «аутентичность» оперирует также термином *прагматический материал*, который по доступности и бытовому характеру применения представляется довольно значимым для создания иллюзии приобщения к среде обитания носителей языка [2].

На наш взгляд, к понятию «прагматические материалы» стоит отнести также оригинальные документы и тексты профессиональной тематики: контракты, соглашения, спецификации, договоры различного характера и, несомненно, аудио- и аудиовизуальные материалы, содержащие записи бесед, встреч, в том числе дипломатических, дискуссий, дебатов на узкопрофессиональные темы, записи судебных процессов, записи разговоров хирургов во время операции, информационные радио- и телепрограммы и т. п.

Использование подобных материалов представляется нам крайне важным, так как они являются образцом не просто современного иностранного языка, но иностранного языка для специальных целей. Именно такие материалы создают иллюзию участия в профессиональном общении на иностранном языке с целью получения профессионально значимой информации, обмена опытом с зарубежными коллегами, партнерами, что служит дополнительным стимулом для повышения мотивации студентов к овладению иностранным языком профессиональной деятельности.

Не менее интересен подход Г. И. Ворониной к определению и сущности аутентичных материалов. Аутентичными она называет тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка. Ею выявлено два вида аутентичных текстов, представленных различными жанровыми формами:

1. *Функциональные тексты повседневного обихода*, выполняющие инструктирующую, поясняющую, рекламирующую или предупреждающую функции (указатели, дорожные знаки, вывески, схемы, диаграммы, рисунки, театральные программы и пр.).

2. *Информативные тексты*, выполняющие информационную функцию и содержащие постоянно обновляющиеся сведения (статьи, интервью, опрос мнений, письма читателей в печатные издания, актуальная профессионально значимая информация, статистические данные, разъяснения к статистике, графики, комментарии, репортажи и пр.) [3, с. 56].

Именно второй вид аутентичных текстов и составляет особую прагматическую ценность при обучении профессионально ориентированному иностранному языку. Мы согласны с мнением Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд, которые считают, что предпочтительнее учить языку на аутентичных материалах, т. е. материалах, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей [4, с. 6–12].

Авторы разработали параметры аутентичного текста. Они рассматривают совокупность структурных признаков такого текста, отвечающего нормам, принятым носителями языка. Согласно их мнению, такой текст представляет собой аутентичный дискурс (текст, взятый в событийном аспекте), который характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления [5, с. 11–18]. К аутентичным материалам авторы относят: корреспонденцию, статьи, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты и многие другие источники языкового материала. Они подчеркивают также важность сохранения аутентичности жанра, при этом основной

функцией жанрово-композиционного разнообразия является ознакомление обучаемых с речевыми клише, фразеологией, лексикой, связанными с самыми различными сферами жизни и принадлежащими к различным стилям. Таким образом, вслед за Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд основным из критериев аутентичности мы считаем критерий функциональности. Под функциональностью понимается ориентация аутентичных материалов на жизненное использование, на создание иллюзии приобщения к естественной языковой среде, что является главным фактором успешного овладения иностранным языком и, несомненно, фактором повышения мотивации в овладении иностранным языком. Работа над функционально аутентичным материалом приближает студентов к реальным условиям употребления языка в ситуациях как повседневного, так и профессионального общения, знакомит их с разнообразными лингвистическими средствами и готовит к самостоятельному аутентичному употреблению этих средств в речи.

При обучении аудированию также следует отдавать предпочтение аутентичным материалам, репрезентирующим как разговорный стиль повседневного общения, так и узкопрофессиональную тематику. Аутентичные аудио- и видеотексты позволяют студентам слышать речь носителей языка, в которой отражается не только живая реальная действительность, особенности национальной культуры и менталитета, но и особенности профессионально ориентированного общения. Самое главное то, что аутентичный материал, представляющий профессиональные темы, вызывает познавательный интерес студентов, готовность обсуждать проблемы профессионального характера, а значит, способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка для специальных целей. Понятно, что если будущий выпускник воспринимает профессионально ориентированную иноязычную речь, то он начинает осознать, что все его усилия, потраченные на изучение иностранного языка, были не напрасны. Таким образом, главная задача преподавателя на этапе работы с аутентичным материалом – это подбор аудио- или видеоматериала, который был бы интересным, информативно-содержательным, профессионально-ценными и доступным пониманию, соответствовал современной реальности иноязычного общества и создавал бы благоприятные условия для овладения студентами речевым поведением носителей языка, способствовал бы их знакомству с опытом зарубежных коллег [6, с. 18].

Возможности интернет-ресурсов для совершенствования умений аудирования на основе аутентичных аудио- и видеотекстов при изучении иностранного языка неограничены. Так, BBC World Service предоставляет возможность не только прочитать, но и прослушать новости на английском языке на веб-сайте BBC. Причем в дополнение к радиовещанию данная служба имеет проект BBC Learning English, который, являясь самой популярной программой, оказывает помощь обучающимся в изучении английского языка.

К таким подкастам, как British Council, Voice America, ESL, помимо текстовых версий (транскриптов), прилагаются задания на проверку понимания речи.

BBC World Service предлагает также интересные подкасты на темы науки, техники и экономики, программы об открытиях и достижениях в разных областях науки для продвинутого этапа обучения, программы об информационных и компьютерных технологиях, их влиянии на жизнь людей, предназначенные для продвинутого этапа обучения. Социальный сервис YouTube широко используется с целью вузовского обучения аудированию. Данный сервис наряду с проектом BBC Learning English предоставляет услуги для размещения и хранения видеoinформации. Пользователи могут не только просмотреть и прослушать, но и прокомментировать видеоматериалы. CNN World News также предоставляют информацию на нескольких языках и двойную классификацию статей с аудио- и видеосопровождением. Однако овладение обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией с помощью вышеуказанных источников возможно лишь при методически грамотно построенной работе преподавателя.

Методическая работа с аудио- и видеоматериалом традиционно выстраивается преподавателем в три этапа: подготовительный, текстовый или демонстрационный (непосредственная работа с видео- и аудиоматериалом) и послетекстовый (последемонстрационный). Подготовительный этап – это этап психологической подготовки обучающихся к восприятию речи. Перед прослушиванием и просмотром аудио- и видеоматериала преподавателю важно снять лексические и языковые трудности, связанные с пониманием речи носителей языка. С этой целью можно предложить задания, направленные на активизацию словарного запаса обучающихся, восстановление и обобщение уже имеющихся в их памяти знаний по теме аудио- и видеотекста.

Следующий текстовый (демонстрационный) этап включает упражнения, выполняемые во время прослушивания (While Listening). Чаще всего эти виды заданий направлены на извлечение интересующей нас информации.

Последемонстрационный этап (After Watching) включает упражнения, направленные на проверку понимания обучающимися содержания просмотренного фрагмента. К этому виду упражнений относятся: пересказ сюжета, обсуждение проблем фильма в малых группах, преобразование материала (теленовости – письменное представление новостей – рассказ); продуцирование текста (пересказ, резюме, описание и т. д.); решение проблемных

задач (отбор информации с определенной целью, анализ, аргументация, опровержение, доказательство, выделение существенного, главного); проектные задания (доклады, сообщения по тематике и т. д.).

Таким образом, обучение современному профессионально направленному иностранному языку возможно при условии использования материалов, взятых из жизни и профессионального общения носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры, менталитета и профессионально-маркированной терминологии в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами. Использование подобных аутентичных и учебно-аутентичных материалов, представляющих собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение всем видам речевой деятельности, имитировать погружение в естественную речевую среду на занятиях иностранного языка для специальных целей, поможет повысить мотивацию к изучению этого учебного предмета.

1. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. спец. вузов. М. : Высш. шк., 1981. 158 с.

2. Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 24–27.

3. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 56.

4. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 6–12.

5. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 11–18.

6. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Иностранные языки в школе. 1987. № 1. С. 18.

© Глазырина Е. С., 2015

МЕСТО ОБЩЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

THE ROLE OF SOCIAL PEDAGOGICAL PRACTICE IN TRAINING STUDENTS OF BACHELOR OF EDUCATION

В статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом включения в профессию студентов в период прохождения учебной практики. Основная задача исследования – предложить новую форму проведения практики, дополняющую существующие виды практики.

Ключевые слова: включение в профессию, практика, функции классного руководителя, компетенция, модуль.

The article considers the issues connected with the process of inclusion in profession of students during their practical training. The main objective of research is to offer a new form of realization of the practice represented as a supplement to existing types of practical training.

Keywords: inclusion in profession, practice, functions of class teacher, competence, module.

Школьный учитель – профессия, предъявляющая очень серьезные требования к тем, кто решил посвятить ей жизнь. Вопрос профессиональной пригодности стоит в этой сфере особенно остро. В качестве объективной оценки профессиональной пригодности выступает эффективность труда, а в качестве субъективной – чувство удовлетворения от выполняемой деятельности. Дать оценку своей профессиональной пригодности студент может только после прохождения педагогической практики, которая является основным звеном включения в профессию.

На сегодняшний день выделяется четыре этапа процесса включения в профессию:

- 1) формирование профессиональных намерений;
- 2) профессиональное обучение;
- 3) профессиональная адаптация;
- 4) реализация личности в профессиональном труде.

Учебный план бакалавриата Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ) обеспечивает прохождение таких этапов, как профессиональное обучение, профессиональная адаптация и реализация личности в профессиональном труде. Для профессиональной адаптации и реализации учебный план предусматривает педагогическую практику.

Основными задачами педагогической практики как ведущего звена профессиональной подготовки учителя являются воспитание устойчивого интереса к профессии учителя и осознание студентом правильности своего выбора. Это, в свою очередь, влияет на формирование целостной научной картины педагогической деятельности и нового педагогического мышления, столь необходимых для успешного осуществления учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время предусмотрено наличие двух видов практик: учебной и производственной. В ходе учебной (педагогической) практики осуществляется профессиональная адаптация – знакомство с основными видами образовательных организаций Омской области, подготовка к деятельности классного руководителя и, соответственно, деятельность в качестве помощника классного руководителя. В ходе производственной практики студенты, помимо уроков, непосредственно выполняют функции классного руководителя.

Во время производственной практики осуществляется реализация личности в профессиональном труде.

В период учебной (педагогической) практики формируются необходимые знания и свойства личности, закладываются благоприятные возможности для становления профессиональных компетенций. Этот процесс длительный, концентрический, требующий многократных, систематических повторений и упражнений в выполнении определенных педагогических действий и решении определенных педагогических задач. Способность анализировать реальную педагогическую ситуацию, формулировать педагогическую задачу, обосновывать ее решение и разрабатывать продукт, способствующий решению задачи, – такое содержание практики способствует накоплению студентом профессионального опыта на основе его интересов, способностей и жизненного опыта.

В ОмГПУ учебная практика проводится в течение двух недель и нескольких лабораторных занятий, во время которых студенту необходимо решить множество учебных задач:

- знакомство со структурой образовательных учреждений различного профиля и профессиональной деятельностью педагога в этих учебных заведениях;
- первичное освоение профессиональных умений и освоение навыков организаторской деятельности;
- освоение умений структурированного наблюдения и самонаблюдения;
- развитие профессионально важных качеств: участливости, эмпатии, заботы о человеке, нуждающемся в помощи.

При этом учебная (педагогическая практика) знакомит бакалавра с основными функциями классного руководителя, среди которых выделяются: адаптационная, обучающая, воспитывающая, развивающая, рефлексивная.

Адаптационная функция практики проявляется в том, что студент не только знакомится с разными видами образовательных учреждений, организацией работы и корпоративной культуры в них, но и привыкает к ритму педагогического процесса, к взаимодействию с детьми и учителями, начинает ориентироваться в системе гори-

зонтальных и вертикальных связей и отношений. Будущий учитель начинает реально представлять себе все радости и трудности педагогической деятельности.

Обучающая функция практики состоит в реализации полученных теоретических знаний в конкретной деятельности. Происходит процесс выработки основных педагогических компетентностей, формирование педагогического самосознания и ответственности. Представления о профессии учителя обретают систему реальных взглядов.

Воспитывающая функция состоит в формировании мотивации к будущей профессиональной деятельности, становлении педагогической культуры, формировании профессиональной «Я-концепции» и стиля педагогической деятельности. Воспитывающими факторами педагогической практики являются деятельность специалистов с высоким уровнем профессионализма и личностных качеств, а также воспитательные системы педагогического университета и образовательных учреждений, являющихся базой практики.

Развивающая функция практики реализуется в развитии педагогических способностей студента. Студент развивается как в личностном, так и в профессиональном планах: он учится мыслить и действовать как педагог.

Рефлексивная функция практики является одной из важнейших. Только на практике студент может оценить свое эмоциональное состояние в процессе общения со всеми субъектами педагогической деятельности, проанализировать и оценить свои личностные и профессиональные качества как будущего учителя, понять, готов ли он посвятить свою жизнь этой профессии.

Помимо этого, учебная практика подразумевает знакомство студентов с творчески работающими учителями, участие в педагогических мастерских и мастер-классах, так как это, несомненно, придает творческий характер педагогической практике. Это означает, что в процессе учебной практики у каждого студента должны развиваться исследовательские способности, а также способности к интерпретации образовательного процесса, художественные и артистические задатки.

Рассмотренные выше основные задачи педагогической практики позволяют обозначить основополагающие положения для педагогической практики студентов.

Пропедевтическая направленность: проведение перед практикой со студентом работы по формированию базовых умений и навыков:

- ориентироваться в новой реальности;
- общаться с классом;
- профессионально анализировать педагогические явления.

Развитие педагогического мышления: во время практики изученные теоретические положения наполняются реальным смыслом и позволяют студенту точно обозначать педагогические явления и факты.

Динамика самостоятельности: распределение содержания и разных видов деятельности студента, что предполагает развитие самостоятельности студента.

Опора на реалии педагогической действительности: содержание практической деятельности студента соответствует специфике работы конкретной школы.

Личностная ориентация: для формирования профессиональных педагогических умений и навыков требуется индивидуальный подход к обучению каждого студента.

Как мы видим, существующий процесс проведения учебной практики имеет два существенных недостатка:

1) совершенно выпадает такой этап включения в профессию, как формирование профессиональных намерений;

2) большой объем поставленных перед студентом задач приводит зачастую к формальному проведению учебной практики.

Кроме того, введение обязательной летней практики в лагерях Омской области и г. Омска требует времени на знакомство с функциями вожатого. Таким образом, на подготовку к деятельности классного руководителя остается не больше 6–8 дней.

Министерство образования Омской области, департамент образования г. Омска, педагогические коллективы омских школ выражают справедливую обеспокоенность качеством подготовки будущих выпускников к выполнению функций классного руководителя.

Сложившееся положение, когда результаты учебной практики не удовлетворяют все заинтересованные стороны, побудило кафедру педагогики ОмГПУ выступить с предложением расширить границы практики, сделав ее практически непрерывной. Педагогическую практику предлагается начинать с первого семестра, что позволяет сформировать профессиональные компетенции и подготовить студента к учебной практике.

Так как в учебном плане не предусмотрено часов на данные практические задачи, практика должна стать общественной. С учетом изложенного выстраивается структура непрерывной педагогической практики, состоящей из следующих элементов:

1-й семестр – адаптационная практика помощника классного руководителя;

2, 3, 4-й семестры – общественно-педагогическая практика помощника классного руководителя и организатора культурно-просветительской деятельности;

5-й семестр – практика современного урока с переносом части занятий в школу;

6-й семестр – инструктивно-методический лагерь (подготовка классного руководителя и вожатого);

лето между 6-м и 7-м семестрами – летняя практика в лагерях г. Омска и Омской области;

7–8-й семестры – производственная практика в школах г. Омска и Омской области и выполнение функции классного руководителя.

Для создания программы общественной педагогической практики были детально изучены обязанности и функции классного руководителя, знакомство с которыми и составляет суть практики.

Аналитико-прогностическая функция: изучение индивидуальных особенностей обучающихся, выявление специфики и определение динамики развития классного коллектива, изучение и анализ состояния и условий семейного воспитания каждого ребенка, изучение и анализ влияния школьной среды и малого социума на обучающихся класса.

Организационно-координирующая функция: координация учебной деятельности каждого обучающегося и всего класса в целом, координация формирования классного коллектива, организация и стимулирование разнообразных видов деятельности обучающихся в классном коллективе, организация сотрудничества в планировании общественно значимой деятельности учащихся, организация деятельности органов ученического самоуправления.

Коммуникативная функция: развитие и регулирование межличностных отношений между обучающимися, оказание помощи каждому обучающемуся в адаптации к коллективу, содействие созданию благоприятного климата в коллективе в целом и для каждого отдельного ребенка, оказание помощи обучающимся в установлении отношений с окружающими детьми, социумом, информирование обучающихся о действующих детских и молодежных общественных организациях и объединениях.

Контрольная функция: контроль за успеваемостью каждого обучающегося, контроль за посещаемостью учебных занятий обучающимися.

Для проведения подготовительного этапа непрерывной педагогической практики выбран модульный способ. Суть способа: в течение 1–4-го семестров бакалавры самостоятельно знакомятся с функциями классного руководителя. В качестве документа, подтверждающего прохождение практики, выступает отчет, который сдается преподавателю соответствующей дисциплины. Отчеты предоставляются за 2, 3 и 4-й семестры.

Было решено представить программу общественной педагогической практики в виде трех модулей, охватывающих деятельность студентов во 2, 3 и 4-м семестрах обучения. При модульном принципе организации практики предлагается одновременное освоение всех четырех функций классного руководителя с постепенным усложнением профессиональных задач.

Примерный вариант модуля

Аналитико-прогностическая функция:

1. Работа со структурными подразделениями класса (внутриклассные мероприятия, выпуск стенгазет, помощь в подготовке школьных мероприятий);

2. Посещение спортивных и культурных мероприятий.

Организационно-координирующая функция: знакомство с документацией классного руководителя – планом воспитательной работы.

Коммуникативная функция: установление межличностных отношений с коллективом учащихся класса и способствование созданию благоприятного психологического климата в классе.

Контрольная функция: изучение электронных дневников и тренинги по их заполнению.

На этапе разработки и апробации программы общественной педагогической практики был предложен следующий порядок ее проведения:

Каждый студент 1-го и 2-го курса выбирает самостоятельно школу, в которой будет проходить общественный этап его практики – включение в профессию. При этом понятно, невзирая на общественный характер первого этапа непрерывной педагогической практики, студенты не могут быть оставлены без педагогического сопровождения, которое включает:

1. Установочные конференции в начале каждого цикла.

2. Мини-лекции преподавателей кафедр педагогики и психологии.

3. Консультации преподавателей кафедр педагогики и психологии.

4. Беседы с администрацией образовательного учреждения.

5. Беседы и консультации с классными руководителями, закрепленными за студентами.

6. Консультации руководителей практики.

В результате проведения четырех этапов непрерывной педагогической практики у бакалавров будет достигнуто формирование профессиональных намерений, выражающееся в:

1) развитии научно-педагогического мышления бакалавра;

2) актуализации ключевых компетенций будущего классного руководителя в процессе решения учебно-профессиональных задач;

3) способности применять знания психолого-педагогических дисциплин в процессе решения учебно-профессиональных задач;

4) развитии профессиональных умений, в частности умения анализировать, прогнозировать, организовывать и оценивать педагогическую ситуацию и образовательный процесс в целом;

5) способности применять умения при решении исследовательских учебно-профессиональных задач;

6) способности к профессиональному самообразованию и личностному развитию бакалавра.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО И СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА В ОБУЧЕНИИ БОЛГАРСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ МЕДИЦИНСКИХ ЦЕЛЕЙ

APPLICATION OF THE THEMATIC AND SEMANTIC PRINCIPLE IN THE TEACHING OF BULGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR MEDICAL PURPOSES

В статье рассматривается разница между тематическим и семантическим принципом преподавания болгарского языка как иностранного студентам-медикам. Семантический принцип содержания и организации учебного материала подходит для студентов болгароязычного обучения, а тематический принцип – для студентов англоязычного обучения специальности.

Ключевые слова: болгарский язык как иностранный, обучение студентов-медиков, тематический принцип, семантический принцип.

The article discusses the difference between thematic and semantic principle in the teaching of Bulgarian language to foreign medical students. It is determined by different communicative goals of the students. Semantic principle is suitable for students who study medicine in Bulgarian language and thematic principle – for students who study medicine in English.

Keywords: Bulgarian as a foreign language, medical students, thematic principle, semantic principle

Ключевой термин теории коммуникативного метода в языковом обучении – это коммуникативная цель, т. е. результат (output) обучения. Коммуникативная цель имеет две составляющие: первая, определяющая, – это цель обучающихся; вторая, определяемая первой, – это методическая цель обучения. Методическая цель – это цель преподавателя, который разрабатывает и путь к ее достижению, выбирает методы, подходы, средства.

В болгарском медицинском вузе существуют две формы обучения иностранных граждан: болгароязычное обучение и англоязычное обучение специальности.

Студенты болгароязычного обучения нуждаются в глубоком знании лексической и грамматической системы болгарского языка, которое они получают на первом этапе обучения на подготовительном отделении. Второй этап на этом уровне – обучение специализированному языку, основам медицинской терминологии и медицинского текста на болгарском языке. Цель студентов – овладение знанием, которое даст им возможность быть успешными наравне с болгарскими студентами на первом курсе. Задача преподавателя – найти самый удачный подход для достижения этой цели. Традиционно применяется тематический принцип организации учебного материала: в учебниках рассматриваются отдельные темы, например: «Костная система», «Мышцы», «Пищеварительная система – структура, функции», «Сердечно-сосудистая система» и т. д. Дидактическая разработка текстов предполагает составление упражнений для изучения терминов по данной теме, выделение грамматических структур из данного текста и упражнения с ними. Недостаток этого подхода в том, что студенту невозможно получить общий взгляд на особенности медицинского текста на болгарском языке в целом. На первом (а дальше – и на втором, и на третьем) курсе у него самые разнообразные предметы, включающие огромное количество тем со специфическими лексическими,

терминологическими и грамматическими особенностями, которые невозможно включить в программу уроков болгарского языка. Организованная на тематическом принципе программа курса медицинской терминологии на начальном этапе не обеспечивает надежной основы для самостоятельной работы в дальнейшем и возлагает на студента обязанность самостоятельно обобщать грамматические, лексические и терминологические особенности специализированного текста, что по силам далеко не всем.

Более эффективным подходом для иностранных студентов-медиков болгароязычного обучения считаем организацию учебного материала на семантическом принципе. Структура учебника этого типа включает три части. Первая часть – введение в терминологию химии, физики, анатомии, физиологии, биологии. В этой части студенты получают знание основных терминов соответствующих дисциплин. Вторая, основная часть, включает темы: «Описание внешних характеристик объекта», «Состав», «Структура объектов», «Свойства», «Процессы, функции», «Сравнение, сопоставление», «Взаимосвязь, взаимозависимость», «Классификация объектов», «Дефиниция», «Причина и следствие», «Тезис и доказательство». Указанные темы обозначают семантические поля и иллюстрируются текстами и упражнениями из области всех учебных дисциплин из первой части учебника (например: Классификация. 1. Классификация в анатомии. 2. Классификация в биологии. 3. Классификация в физике. 4. Классификация в химии). Третья часть – работа с текстом, в которой полученные во второй части знания в обобщенном виде применяются к незнакомым текстам из учебных дисциплин, отличных от изучаемых в первой и второй частях учебника (например, паразитология, психология, клиника).

Данный подход базируется на семантическом поле как организационной единице, предоставляет студентам общий взгляд на научный и учебный текст по специальности

на болгарском языке, дает ключевые формулы, применимые ко всем научным темам в лекциях и учебниках всех учебных дисциплин медицинского университета.

Для студентов, изучающих медицину в Болгарии на английском языке, напротив, тематический принцип более эффективен, так как их мотивация изучения болгарского языка для специальных целей направлена только на коммуникацию с пациентами во время занятий по клиническим дисциплинам и стажировки в больнице. На этом этапе у студентов достаточно профессионального знания, а также компетенций для коммуникации в сфере общеразговорного языка (например, умения составления разных типов вопросов), который они изучают на первом и втором курсе. То, что им нужно, – это болгарские названия органов анатомических систем, заболеваний, симптомов, а также типичные коммуникативные структуры диалога «врач – пациент». Этим требованиям отвечает распределение учебного материала по темам типа «Пищеварительная система – структура, заболевания», «Дыхательная система. Пульмонология», «Инфекционные болезни» и др. Примерные типы заданий в этой модели учебника из темы «Кости и суставы. Ортопедия» могут быть такими:

1. Прочитайте болгарские термины (1–20) в таблице справа. Дополните данную слева схему структуры человеческого скелета: напротив каждой указательной стрелки (1–20) напишите соответствующий болгарский термин.

2. Обратите внимание на образование прилагательных от данных существительных.

Например: опашка – опашен – опашна кост, опашни прешлени.

3. По данным иллюстрациям определите, где болит. (Картинки указывают на боль в различных частях скелета: в различных суставах, различных частях конечностей, различных частях позвоночника.)

4. Обратите внимание на образование существительных от данных глаголов. Прочитайте примеры-словосочетания и текст. (Значение существительных здесь – «травмы и симптомы»: перелом, растяжение, опухание, вывих, покраснение, удлинение, укорочение и т. п. Словосочетания и короткие тексты содержат эти слова в контексте.)

5. Прочитайте интервью с врачом-ортопедом. Дополните предложения после текста, выбирая правильную информацию из данных четырех вариантов.

6. Просмотрите фильм из Интернета. Укажите на вид инцидента и опишите полученные травмы: <https://www.youtube.com/watch?v=IPRddQcfD9s#t=22>.

7. Слушайте интервью и дополняйте данные предложения информацией из интервью. (Аутентичное интервью из Интернета с врачом-ортопедом, в котором названия травм и симптомов встречаются в новом контексте.)

8. Прочитайте диалоги «врач-ортопед – пациент» и опишите проблему каждого пациента. Здесь – диалоги типа:

– Добър ден!

– Заповядайте! Седнете, моля. Какъв е проблемът?

– Имам силна болка в дясното коляно.

– От колко време е болката?

– От три месеца. Напоследък болката е ежедневна, трудно ми е да се движа, появи се болка и в лявото коляно.

– Трябва да направим изследване с томограф, а също и биохимични изследвания. Сега ще Ви напиша направление и кога изследванията са готови, ще дойдете пак. Как се казвате?

9. Составьте диалоги «врач – пациент», имея следующие данные пациента:

«История на заболяването – симптомите се появяват преди 6 месеца. Когато пациентът вдига дясната се ръка напред, чувства болка в рамото. Болката е тъпа. Направена е рентгенова снимка – всичко е нормално. Извършена е мануална терапия от лекар, без резултат» [1, с. 97–104].

Таким образом, на одном уроке тема разрабатывается полностью и целенаправленно – от введения основных терминов до их активного употребления в диалогах, симулирующих реальные ситуации в клинике.

Применение этих двух подходов, отвечающих интересам студентов и обеспечивающих самый короткий путь к достижению коммуникативной цели при специфических характеристиках обучаемых, способствует повышению их мотивации и результатов обучения, что доказывает правильность данного методического выбора.

1. Костова М. И. Комуникация в клиниката по ортопедия // Комуникация в клиника : учеб. по български език като чужд за студенти по медицина. Варна : Стено, 2015, С. 97–104.

© Костова М. И., 2015

**УЧЕБНЫЙ КУРС «ПСИХОЛОГИЯ
МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ»**

В статье раскрываются цель и задачи курса «Психология музыкальной одаренности», содержание, технологии и методы, используемые в процессе обучения. Предлагаются виды практической деятельности, обеспечивающие его успешное освоение студентами.

Ключевые слова: музыкальная одаренность, вокально-хоровая деятельность.

В настоящее время музыка как один из видов искусств занимает все большее место в духовных потребностях человека, поэтому вопрос о развитии музыкальной одаренности в процессе вокально-хоровой деятельности как одной из основных видов деятельности на уроках музыки в системе общего образования сегодня приобретает особую актуальность. В связи с этим был разработан курс по выбору «Психология музыкальной одаренности», который помогает студенту-выпускнику освоить теоретические и практические основы развития музыкальной одаренности и связать их с задачами предстоящей деятельности в музыкальном образовании.

В общеобразовательной школе мы сталкиваемся с самой различной степенью музыкальной одаренности и различной музыкальной подготовленностью детей. Необходимость детализации этой проблемы обусловлена несколькими причинами:

1) педагогические запросы, связанные с тем, что современная музыкальная педагогика считает нужным опираться на музыкально одаренных детей при обучении и актуализировать одаренность в учебном процессе;

2) назревшая необходимость в новом видении детского музыкального обучения и воспитания вообще, связанная с тенденцией интеграции отечественных и западных концепций, с пониманием музыкальной одаренности как социальной ценности;

3) необходимость создания более совершенных инструментов выявления музыкальной одаренности и психолого-педагогической поддержки школьников для дальнейшего целенаправленного музыкального развития в условиях обучения на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Целью курса является формирование у студентов необходимых знаний для самостоятельного и научно обоснованного анализа психологии музыкальной одаренности, методов выявления и развития музыкально одаренных школьников.

Задачи:

– приобретение профессиональных навыков, формирование профессиональных компетенций в соответствии с видами профессиональной деятельности;

– формирование системы знаний в области психолого-педагогической диагностики в музыкальном образовании,

**TRAINING COURSE “PSYCHOLOGY
OF MUSICAL GIFTEDNESS”**

The article describes the purpose and objectives of the course “Psychology of Musical Giftedness”, content, technologies and methods used in the teaching process. The types of practical activities ensuring student success are offered.

Keywords: musical giftedness, vocal and choral activities.

овладение методами исследования музыкальной одаренности, приемами, подходами, технологией ее развития;

– изучение научно-исследовательской литературы по анализу развития музыкальной одаренности;

– развитие навыков проведения психолого-педагогического эксперимента, интерпретации результатов психолого-педагогической диагностики в музыкальном образовании;

– применение полученных знаний в музыкально-образовательной практике.

В программу курса включены следующие темы:

• Краткий исторический обзор исследований по проблеме музыкальной одаренности. Концепции и подходы к исследованию музыкальной одаренности. Разграничение понятий «задатки», «способности», «одаренность». Концепция музыкальных способностей и одаренности, разработанная Б. М. Тепловым [1]. Анализ существующих представлений о музыкальной одаренности.

• Влияние наследственности, среды и воспитания на развитие музыкальной одаренности ребенка. Роль взаимодействия этих трех факторов в развитии музыкально одаренных детей. Культурно-историческая психология как методологическая основа изучения одаренности. Культурно-историческая концепция развития высших психических функций Л. С. Выготского [2]. Роль социальной детерминации в развитии личности в концепции А. Н. Леонтьева [3]. Авторская концепция исследования музыкальной одаренности.

• Структура музыкальной одаренности в работах западных и отечественных исследователей. Интеллект, креативность и духовность как компоненты музыкальной одаренности.

• Идентификация музыкальной одаренности школьников. Экспериментальные исследования музыкальной одаренности с позиции культурно-исторического и личностного подходов.

• Роль мотивации в осуществлении исполнительской деятельности. Психологическая установка на совершаемую деятельность. Процесс звуковысотной различительной чувствительности.

• Исследование особенностей семейного воспитания музыкально одаренных учащихся. Детско-родительские отношения в семьях музыкально одаренных подростков.

Авторитарный стиль воспитания, гиперопека в процессе становления одаренной личности.

- Роль учителя как главного действующего лица и организатора микросоциума, в котором происходит образование одаренных детей. Основные тенденции развития социально-культурной сферы и музыкального образования на современном этапе. Личностные особенности учителей, работающих с музыкально одаренными детьми. Данные исследований психологических особенностей учителей, работающих с музыкально одаренными детьми.

- Развитие музыкальной одаренности личности в условиях современного общества. Влияние коллектива на развитие музыкальной одаренности учащихся.

- Социальная компетентность музыкально одаренных школьников. Взаимоотношения со сверстниками и взрослыми музыкально одаренных учащихся. Адаптация к школьной сфере музыкально одаренных учащихся.

- Специфика вокально-хоровой деятельности. Развитие музыкальной одаренности в онтогенезе. Обучение детей в условиях общеобразовательной школы. Обучение детей в системе дополнительного образования.

- Определение понятий «одаренность» и «одаренный ребенок». Виды одаренности. Принципы выявления и пути развития одаренных детей.

- Этический аспект выявления музыкально одаренных учащихся. Особенности диагностики музыкальной одаренности.

- Проблемы выявления музыкальной одаренности детей. Уровень культуры как индикатор общей и профессиональной развитости музыкально одаренной личности.

Содержание заданий способствует формированию у студентов профессиональных компетенций. Предлагаемые задания при однонаправленности целей и задач носят вариативный, творческий характер. Качественное их выполнение во многом зависит не только от уровня теоретической и практической подготовки, но и от личностных, потребностно-ценностных мотивов овладения студентами педагогической компетентностью. Певческая деятельность своеобразна и имеет свои специфические особенности. Сложность деятельности музыканта заключается во взаимодействии слуховых, тактильных и двигательных ощущений. Слуховые ощущения музыканта, имеющие много разновидностей в форме специальных слуховых навыков, требуют длительного формирования. Поэтому такие предметы, как «Хоровой класс», «Сольное пение», помогут студенту сформировать и развить певческий навык (навык формирования слухо-вокальной координации), необходимый для дальнейшей целенаправленной психолого-педагогической диагностики в музыкальном образовании.

В процессе прохождения курса «Психология музыкальной одаренности» студент изучает основные понятия по темам программы, связанные с идентификацией музыкальной одаренности, основные теории, объясняющие механизмы формирования одаренности, и факторы, влияющие на ее развитие; учится ориентироваться в теоретико-методических и практических аспектах музыкальной одаренности; овладевает методами диагностики звуковысотного слуха как основного показателя музыкальной одаренности в хоровой и вокальной деятельности; овладевает приема-

ми психологического сопровождения развития музыкально одаренных школьников и навыками экспериментальной работы, методами психолого-педагогической диагностики и интерпретации экспериментальных данных.

Виды музыкальной деятельности для практической работы разнообразны и направлены на развитие музыкальной одаренности в процессе вокально-хоровой деятельности школьников. В сферу исполнительской деятельности входят: хоровое, ансамблевое, сольное пение; пластическое интонирование и музыкально-ритмические движения; инсценирование (разыгрывание) песен, сюжетов сказок, постановок детских опер и мюзиклов; освоение элементов музыкальной грамоты в процессе хорового сольфеджио, способствующего повышению профессионального уровня вокально-хорового коллектива; повышение исполнительского уровня учащихся в процессе концертно-исполнительской деятельности и слушания музыки; развитие музыкальной одаренности с помощью упражнений для постановки голоса.

В процессе практической работы студентов выделяют следующие разделы:

1. Диагностика музыкальной одаренности.
2. Вокально-хоровая работа.
3. Концертно-исполнительская деятельность.

Раздел 1. Диагностика музыкальной одаренности.

Прослушивание голосов учащихся вокально-хорового коллектива. Идентификация музыкальной одаренности школьников в вокально-хоровой деятельности проводится по следующим направлениям:

- 1) Музыкальность как системообразующий компонент музыкальной одаренности в хоровой и вокальной деятельности. Диагностика музыкальности (исследования К. В. Тарасовой [4], Д. К. Кирнарской [5]).

- 2) Интеллект музыкально одаренных детей; развитие интеллекта (культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла [6] для выявления общих способностей интеллекта с высокой степенью физиологической (наследственной) детерминированности, проявляемой в деятельности, направленной на приспособление к новым ситуациям).

- 3) Креативность – связь креативности с музыкальной одаренностью; развитие креативности (исследования дивергентного мышления и личностных творческих характеристик с использованием модифицированных креативных тестов Ф. Вильямса [7]).

- 4) Исследование черт личности детей и подростков (факторный анализ Р. Кеттелла [8]).

Раздел 2. Вокально-хоровая работа. Беседа о гигиене певческого голоса. Охрана детского певческого голоса. Щадящий режим пения. Вредные воздействия на голосовой аппарат (холод, жара, пыль, пение в непроветренном помещении, репетиции в раннее время). Отрицательное воздействие на голос (форсированное пение, злоупотребление высокой/низкой tessiturой, исполнение завышенно по трудности репертуара).

Выработка вокально-хоровых навыков. Использование фальцетного звукообразования по «щадящей методике». Упражнения из системы развития певческого голоса у детей с речевого этапа К. Орфа [9], развития музыкального слуха З. Кодая [10] и интонационно-фонетические упражнения В. Емельянова [11] и др.).

Вокально-хоровые упражнения:

- на развитие певческого дыхания и звукообразования;
- на расширение диапазона голоса;
- на формирование навыков пения *legato*, *staccato*, *nonlegato*;
- на формирование навыков смысло-речевого интонирования;
- на развитие навыков певческой дикции;
- на развитие техники выполнения различных динамических оттенков;
- на исполнение ритмически сложных построений;
- на развитие навыков цепного дыхания;
- на формирование навыков музыкального интонирования;
- на достижение различных видов частного и общехорового ансамбля и строя.

Раздел 3. Концертно-исполнительская деятельность.

Принципы подбора вокального и хорового репертуара для детей разного возраста. Основным критерий подбора репертуара – высокий художественный уровень, решающий задачи музыкального, интеллектуального, творческого и духовного развития детей.

Составление плана концертной деятельности. Подготовка концертного репертуара с учетом традиционных праздников, важнейших школьных событий текущего учебного года.

Участие в вокально-хоровых конкурсах и фестивалях. В качестве основного критерия оценки музыкальной одаренности рассматриваются музыкальные достижения учащихся (успех в музыкально-исполнительской деятельности, наличие призовых мест в областных, всероссийских и международных музыкальных конкурсах и фестивалях).

В процессе обучения используются оценочные средства для текущего, промежуточного и итогового контроля успеваемости в виде учебных проектов по темам: «Музыкально одаренные дети» и «детская одаренность». Кого считать музыкально одаренным. Гетерохрония развития музыкально одаренных учащихся. Диссинхрония развития музыкально одаренных учащихся. Общее и частное в развитии музыкальной одаренности. Особенности развития познавательной сферы музыкально одаренных учащихся. Особенности психосоциального развития музыкально одаренных учащихся. Организация процесса выявления

музыкально одаренных учащихся. Модель диагностики музыкальной одаренности. Обучение музыкально одаренных детей как глобальная педагогическая проблема. Дифференциация обучения музыкально одаренных детей. Виды, формы и уровни дифференциации обучения. Содержание образования и музыкальное развитие ребенка. Стратегия изменения количественных параметров содержания образования музыкально одаренных детей. Класно-урочная форма организации обучения и развитие музыкальной одаренности. Коллективное творчество и обучение музыкально одаренных школьников. Формы организации учебной деятельности музыкально одаренных детей в сфере дополнительного образования. Конкурсы музыкально одаренных школьников.

1. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М. : Наука, 2003. 379 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. М. : Искусство, 1986. 572 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1977. 303 с.
4. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М. : Педагогика, 1988. 176 с.
5. Кирнарская Д. К. Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 373 с.
6. Денисов А. Ф., Дорофеев Е. Д. Интеллектуальный тест Р. Кеттелла. Диагностика культурно-независимого интеллекта (методическое руководство). СПб. : ГП «ИМАТОН», 2003. 32 с.
7. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб. : Речь, 2003. 96 с.
8. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб. : Речь, 2004. 104 с.
9. Тютюнникова Т. Э. Концепция творческого обучения Карла Орфа: история, теория, методика : автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1999. 23 с.
10. Вейс П. Абсолютная и относительная сольмизация: автореф. дис. ... канд. искусств. Ухта, 1967. 17 с.
11. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг СПб. : Лань, 2000. 192 с.

© Лосева С. Н., 2015

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ОРГАНИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ИНОСТРАННОЙ ФИЛОЛОГИИ

Статья посвящена проблеме подготовки магистерских диссертаций по иностранной филологии. На основе собственного опыта руководства магистерскими диссертациями и рецензирования последних автор выявляет типичные ошибки, допускаемые студентами магистратуры филологических специальностей на этапе организации исследования.

Ключевые слова: иностранная филология, магистерское исследование, научно-методологический аппарат, типичные ошибки.

THE TYPICAL ERRORS IN ORGANIZING MASTER RESEARCHES IN FOREIGN PHILOLOGY

The article deals with the problem of writing Master papers in foreign philology. The author's experience of scientific supervision and that of reviewing helps reveal the typical errors made by Master students of philological specialties.

Keywords: foreign philology, Master research, scientific apparatus, typical errors.

В условиях необходимости углубления международного сотрудничества и установления подлинного межнационального диалога, основанного на принципах многополярного мира, уважения интересов и особенностей всех народов, особую актуальность приобретает изучение иностранного языка как средства межнациональной коммуникации. Удовлетворение социального заказа на овладение иностранным языком в значительной степени зависит от личности преподавателя, уровня его педагогической, филологической и методической компетентности. Одним из способов подготовки высококвалифицированных специалистов в области иностранной филологии является обучение студентов в магистратуре. Обучение в магистратуре способствует повышению уровня филологической и методической компетентности специалиста, развитию его профессиональной культуры. Следует сказать, что в образовательном стандарте (ФГОС ВПО) по направлению 032700 «Филология» установлен перечень общекультурных и профессиональных компетенций выпускника магистратуры, определен круг профессиональных задач, к решению которых должен быть готов магистр иностранной филологии [1, с. 3–5].

Успешность деятельности преподавателя-филолога в значительной степени зависит от способности четко определять актуальные проблемы филологии или методики преподавания иностранного языка, требующие дополнительного изучения, планировать и проводить исследовательскую работу, а также внедрять полученные результаты в практику работы. Следовательно, неотъемлемой составляющей обучения в магистратуре является проведение самостоятельного научного поиска. Во ФГОС ВПО указывается, что научно-исследовательская работа обучающихся является обязательным разделом основной образовательной программы магистратуры и направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и основными образовательными программами вуза [1, с. 9]. Результаты научно-исследовательской работы

должны быть представлены в виде рукописи магистерской диссертации. Опыт научного руководства магистерскими диссертациями и рецензирования показывает, что студенты магистратуры нередко допускают ошибки в организации научно-исследовательской работы и представлении результатов последней.

Исходя из изложенного выше материала, цель статьи – выявить типичные ошибки в организации магистерских исследований по иностранной филологии.

Одной из главных задач, стоящих перед студентами магистратуры, является выбор (формулирование) темы магистерской диссертации. Важность этой задачи обусловливается тем, что тема определяет выбор методов (методик) магистерского исследования и особенности проведения научного поиска. Мы полностью разделяем мнение Д. И. Фельдштейна о том, что «...в теме диссертации должна отражаться решаемая проблема, должен быть понятен её научный смысл и значимость» [2, с. 6].

В теме магистерской диссертации по филологическому направлению, на наш взгляд, должны быть отражены следующие составляющие («блоки»): 1) **общая проблема** исследования (аспекты или особенности филологического феномена); 2) **материал** исследования («исследовательское поле», материал, на основе которого проводится научный поиск). В качестве примера достаточно неплохой формулировки темы магистерской диссертации можем привести исследование «*Особенности реализации концепта «терроризм» в англоязычной периодике*». Как видим, в названии темы отражены как общая проблема исследования (концепт «терроризм»), так и исследовательский материал (тексты англоязычной периодики).

Считаем, что тема исследования по методике преподавания иностранных языков состоит из следующих «блоков»: 1) **общая проблема** исследования (указывается методическая проблема, на решение которой направлен научный поиск); 2) **целевая группа** исследования (указываются особенности групп, принимающих участие в экспериментальной работе); 3) **процессуальная основа** исследова-

ния (подчеркиваются условия, в которых будет проходить научно-исследовательская работа); 4) **методическая основа** исследования (формы/методы/средства, с помощью которых будет решаться проблема научного поиска). Вместе с тем подчеркнем, что наличие всех вышеперечисленных составляющих в теме диссертации не является обязательным, а определяется исключительно авторским замыслом и логикой исследования. Примером удачного формулирования темы магистерской диссертации служат исследования «*Формирование социокультурной компетенции учеников среднего звена общеобразовательной школы на уроках английского языка*» и «*Использование песенного материала в обучении младших школьников говорению на уроках английского языка*». Как видим, в теме магистерских диссертаций четко обозначены общая проблема исследования (формирование социокультурной компетенции / обучение говорению), целевая группа (ученики среднего звена общеобразовательной школы / младшие школьники) и процессуальная основа исследования (урок английского языка). Методическая основа указана только в теме второго исследования.

Практика руководства магистерскими исследованиями по иностранной филологии показывает, что наряду с удачными формулировками тем существует ряд магистерских диссертаций, темы которых не отражают проблемы научного поиска. Так, совершенно непонятно, на решение какой именно научной проблемы направлены следующие исследования: «*Изучение культуры страны в процессе овладения иностранным языком*», «*Роль английского языка и его вариантов в поликультурном мире*», «*Перспективы использования английского языка как средства общения в мировом сообществе*». Из формулировки темы логически не вытекает «новое знание», на получение которого направлено исследование. Сторонним наблюдателям невозможно понять, с какой целью проводился научный поиск. Английский язык имеет статус языка международного общения и его роль как средства межнациональной коммуникации не нуждается в дополнительном подтверждении. Также очевидна и необходимость изучения культуры народа-носителя изучаемого языка как неотъемлемой составляющей иноязычного образования. Следовательно, авторы совершают достаточно распространенную ошибку очевидности, называемую В. И. Загвязинским «изобретением велосипеда», или $2 \times 2 = 4$ [3, с. 102]. Итак, достаточно распространенной ошибкой в организации магистерских исследований по иностранной филологии считаем **недостаточное отражение в теме диссертации «нового знания» (проблемы научного поиска) по иностранной филологии.**

Наряду с «расплывчатостью», студенты магистратуры нередко допускают другую типичную ошибку в формулировках темы исследования. Так, студенткой магистратуры была предложена следующая тема магистерской диссертации: «*Эффективные способы обучения говорению учеников средней школы на уроках английского языка*». По словам магистранта, ее исследование направлено на поиск эффективных способов обучения учеников средней школы говорению. Необходимо заметить, что решение проблемы исследования требует проведения педагогичес-

кого эксперимента, результаты которого и способны дать ответ об эффективности предложенных способов. Вместе с тем данные эксперимента могут и не подтвердить выдвинутую гипотезу (так называемая нулевая гипотеза). Эксперимент является способом проверки (!) предположения, а не доказательства (!) последнего. Подобная уверенность в правильности научного поиска заставляет усомниться в надежности полученных результатов. Таким образом, типичная ошибка, допускаемая студентами магистратуры, заключается в том, что **исследование по иностранной филологии изначально запрограммировано на «успех».**

Трудности, возникающие у студентов магистратуры при формулировании темы диссертации по иностранной филологии, прекрасно иллюстрирует исследование, подготовленное по направлению «Язык и литература (китайский)». Тема исследования звучит так: «*Конфуций. “Лунь юй”*». Во-первых, непонятно, что нового (неизвестного) хочет сказать автор в этом исследовании. Во-вторых, будучи мыслителем Древнего Китая, Конфуций в упомянутой книге изложил свои взгляды по широкому кругу вопросов: проблемы нравственности, общественно-политического устройства и т. д. Исследование по иностранной филологии должно иметь филологическую (литературоведческую) направленность или решать проблемы методики преподавания иностранных языков. Данная формулировка темы скорее соответствует диссертации, подготовленной по направлению «История философии». Следовательно, ошибкой в магистерских диссертациях по иностранной филологии, допускаемой на этапе организации исследования, считаем **несоответствие темы диссертации филологическому направлению подготовки в магистратуре.**

Практика научного руководства магистерскими исследованиями и рецензирования показывает, что ахиллесовой пятой магистерской диссертации зачастую выступает научно-методологический аппарат исследования. Особенно трудно студентам дается определение объекта и предмета исследования. Как утверждает Г. Х. Валеев, объект – это то, на что направлена познавательная и иная деятельность субъекта. Предмет – это такая сторона, через которую виден объект [4, с. 13]. По словам ученого, предмет исследования часто совпадает с его темой, перекликается с нею по формулировке [там же, с. 14]. Иными словами, объектом исследования является часть объективной реальности, становящаяся на данном этапе «ядром» исследовательской работы. Предмет представляет собой отдельные аспекты, особенности или характеристики предмета. В качестве примера корректного определения объекта и предмета исследования можем привести магистерскую диссертацию «*Композиционные и стилистические особенности детективной прозы Артура Конан Дойла (на материале рассказов о Шерлоке Холмсе)*». Объект исследования – *детективная проза Артура Конан Дойла*. Предметом исследования заявлены *композиционные и стилистические особенности детективной прозы писателя*.

Нередко студенты смешивают (дублируют) объект и предмет исследования. Так, автор магистерской диссертации «*Английские неологизмы-заимствования в современной китайской прессе*» в качестве объекта и иссле-

дования заявил *английские неологизмы-заимствования в современной китайской прессе*. Предмет исследования – *английские неологизмы-заимствования*. Таким образом, ошибкой организации магистерских исследований является **смещение (дублирование) объекта и предмета магистерской диссертации по иностранной филологии**.

Опыт руководства магистерскими исследованиями показывает, что в процессе определения объекта и предмета исследования студенты зачастую прибегают к «двойному ограничению» объекта, чтобы вычленив предмет. Между объектом и предметом должна быть установлена непосредственная связь, предмет должен логически вытекать из объекта. Предмет диссертации *«Композиционные и стилистические особенности детективной прозы Артура Конан Дойла (на материале рассказов о Шерлоке Холмсе)»* – композиционные и стилистические особенности детективной прозы Артура Конан Дойла – логически вытекают из объекта (детективная проза Артура Конан Дойла).

Примером ошибки «двойного ограничения» объекта может служить магистерская диссертация *«Воспитательные возможности интерактивных технологий на разных этапах обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе»*. Автор определяет объект исследования как *процесс обучения английскому языку на разных этапах в общеобразовательной школе*. Предмет исследования заявлен как *воспитательные возможности интерактивных технологий на разных этапах изучения английского языка*. Как уже говорилось, между объектом и предметом исследования должна существовать непосредственная связь, мы должны быстро переходить от объекта исследования к его предмету. В данном примере для получения предмета мы должны совершить две мыслительные операции: 1) вычленив из объекта интерактивную технологию как одну из составляющих процесса обучения английскому языку; 2) вычленив из интерактивной технологии только один компонент – ее воспитательные возможности.

Как справедливо замечает Г. И. Саранцев, если предмет получают путем многократного ограничения объекта, положения, доказанные по отношению к предмету, могут не соответствовать объекту как более широкому множеству [5, с. 107]. Следовательно, типичной ошибкой, допускаемой студентами магистратуры на этапе организации научно-исследовательской работы по иностранной филологии, является **определение предмета исследования по иностранной филологии путем «двойного ограничения» объекта**.

Практика руководства научно-исследовательской деятельностью студентов магистратуры по иностранной филологии показывает, что зачастую авторы допускают дублирование задач и цели исследования, задач и методов научного поиска. Так, цель магистерской диссертации *«Типология и особенности текстов англоязычной интернет-коммуникации»* определена как *выявление типологии и особенностей текстов англоязычной интернет-коммуникации*. Одна из задач исследования дублирует цель. Мы полностью разделяем мнение Г. Х. Валеева о задаче как о частной, сравнительно самостоятельной цели по отношению к общей цели [4, с. 118]. Автор магистерс-

кой диссертации *«Особенности перевода англоязычных фильмов на русский язык»* цель своего исследования видит в том, чтобы *проанализировать названия англоязычных фильмов для выявления общих переводческих особенностей заголовков*. В данном случае автор смешивает цель исследования как результат работы и метод исследования как способ достижения результата. Итак, ошибкой в организации магистерского исследования по иностранной филологии считаем **некорректное разграничение составляющих научно-методологического аппарата**.

Неотъемлемой составляющей организации магистерского исследования по иностранной филологии является определение частей исследования и содержательного наполнения каждой части. Иными словами, определение разделов и подразделов (параграфов) исследования. Как правило, магистерское исследование состоит из теоретической и практической частей. Определение количества частей и их содержательного наполнения (количества параграфов) находится в прямой зависимости от определенных магистрантом задач исследования. Опыт руководства магистерскими исследованиями позволяет сделать вывод, что студенты допускают ряд ошибок в процессе организации научного поиска.

Постановка задач и рубрикация текста должны осуществляться по принципу «матрешки», что предполагает переход от общего к частному при сохранении информативности частей. Выделяем следующие правила организации магистерских исследований по иностранной филологии: 1) проблема, решению которой посвящен раздел, должна оставаться неизменной во всем разделе; 2) представление задач магистерского исследования (следовательно, и параграфов) должно носить причинно-следственный характер и отличаться последовательностью.

Необходимо сказать, что авторы некоторых магистерских работ включают в раздел подразделы (параграфы), выходящие за границы раздела. Так, в содержание раздела *«Общая характеристика говорения как вида речевой деятельности»* студент магистратуры включил раздел *«Комплекс упражнений для обучения учеников младших классов говорению на уроках английского языка»*. Исходя из предложенного названия, раздел направлен на решение теоретических задач – определение говорения, особенностей, факторов, влияющих на успешность коммуникации и т. д. Материал параграфа имеет чисто практическую направленность и должен быть представлен в практической части исследования.

Недавно к предварительной защите была представлена магистерская диссертация, раздел которой – *«Особенности научного текста»* – был представлен всего одним параграфом – *«Понятие стиля»*. Безусловно, содержательное наполнение раздела не могло дать полного представления об особенностях научного текста как общей проблеме раздела.

Противоположностью вышеупомянутой ошибке выступает чрезмерная детализация аспектов исследования. Так, теоретический раздел магистерской диссертации *«Субстантивные фразеологические единицы с положительной коннотацией в современном английском языке: концептуально-прагматический аспект исследования»*

представлен четырьмя параграфами. Причем подраздел 1.1. *Субстантивные фразеологические единицы: семантико-культурологический аспект исследования* состоит из следующих частей: 1.1.1. *Теория номинации и фразеологические единицы: знаковый характер субстантивных фразеологических единиц*; 1.1.2. *Субстантивные фразеологические единицы: семантический аспект исследования*; 1.1.3. *Субстантивные фразеологические единицы: культурологический аспект исследования*. Считаем, что материалы данного подраздела можно было бы представить не так «мелко». Итак, ошибкой организации магистерского исследования по иностранной филологии является **недостаточность (избыточность) представленного в разделе филологического или методического материала**.

Автор магистерской работы «*Обучение аудированию учеников среднего звена общеобразовательной школы на уроках китайского языка*» представил практическую часть своего исследования следующими подразделами: 2.1. *Методические рекомендации по организации обучения аудированию учеников среднего звена общеобразовательной школы на уроках китайского языка*; 2.2. *Комплекс упражнений по обучению аудированию учеников среднего звена общеобразовательной школы на уроках китайского языка*; 2.3. *Результаты экспериментальной работы*. Во время консультаций научный руководитель обратил внимание магистранта на то, что методические рекомендации являются результатом экспериментальной работы и выработать их можно только в результате внедрения методических разработок (эксперимента) и оценки результативности экспериментальной работы. Таким образом, типичной ошибкой организации магистерских исследований по иностранной филологии является **нарушение студентами магистратуры причинно-следственных связей организации научного поиска в области иностранной филологии**.

Нередко студенты магистратуры проводят экспериментальное исследование с целью проверки выдвинутой гипотезы. Организация эксперимента требует выявления критериев и показателей, на основании которых можно было бы судить об эффективности научного поиска и надежности полученных результатов. В научной литературе под **критерием** понимают главный признак, на основании которого происходит оценивание, определение, классификация предметов, явлений и качеств; способ суждения [6, с. 471]. Верификация результативности экспериментальной работы требует нахождения величины, дающей возможность оценить степень проявления критерия. Такой величиной выступает «показатель». В Словаре русского языка термин «показатель» определяется как данные, по которым можно судить о развитии и ходе чего-нибудь [7, с. 547]. Автор уже упомянутой магистерской диссертации «*Обучение аудированию учеников среднего звена общеобразовательной школы на уроках китайского языка*» в качестве критерия эффективности экспериментальной работы по обучению аудированию на уроках китайского языка предложила *интерес к китайскому языку (заданиям)*. На наш взгляд, такой критерий не может быть использован при оценке результативности проведенного научного поиска, поскольку

он не имеет ничего общего с конечной целью исследования – формированием у учащихся навыков аудирования. Следовательно, типичной ошибкой организации магистерского исследования является **несоответствие критериев (показателей) оценивания экспериментальной работы задачам исследования по иностранной филологии**.

Удовлетворение социального запроса на овладение иностранным языком как средством межнационального общения в значительной степени зависит от личности преподавателя, его профессиональной компетентности. Повышение уровня профессиональной культуры преподавателя-филолога осуществляется путем обучения в магистратуре по соответствующему направлению. Научно-исследовательская работа является неотъемлемой составляющей подготовки магистров, результаты которой представляются в виде магистерской диссертации. Выделяем следующие типичные ошибки в организации магистерских исследований по иностранной филологии:

- 1) недостаточное отражение в теме диссертации «нового знания» (проблемы научного поиска) по иностранной филологии;
- 2) изначальная нацеленность исследования по иностранной филологии на «успех»;
- 3) несоответствие темы диссертации филологическому направлению подготовки в магистратуре;
- 4) смешение (дублирование) объекта и предмета магистерской диссертации по иностранной филологии;
- 5) определение предмета исследования по иностранной филологии путем «двойного ограничения» объекта;
- 6) некорректное разграничение составляющих научно-методологического аппарата;
- 7) недостаточность (избыточность) представленного в разделе филологического или методического материала;
- 8) нарушение студентами магистратуры причинно-следственных связей организации научного поиска в области иностранной филологии;
- 9) несоответствие критериев (показателей) оценивания экспериментальной работы задачам исследования по иностранной филологии.

Безусловно, материал статьи не решает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Перспективы дальнейшего научного поиска в данном направлении видим в выявлении особенностей формулирования объекта и предмета магистерского исследования по иностранной филологии.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 «Филология» (квалификация (степень) «магистр»). URL: <http://www.fgosvo.ru/uploadsfiles/fgos/32/20110321080916.pdf> (дата обращения: 25.05.2015).

2. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Педагогика. 2008. № 6. С. 3–14.

3. Загвязинский В. И. О типичных недостатках и ошибках в педагогических исследованиях // Педагогика. 2010. № 2. С. 100–105.

4. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие [для студ. 3–5-х

курсов пед. вузов по спец. 031000 «Педагогика и психология»]. Стерлитамак : Стерлитамак. гос. пед. ун-т, 2002. 134 с.

5. Саранцев Г. И. О качестве работы диссертационных советов по педагогическим наукам // Педагогика. 2010. № 2. С. 105–109.

6. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 1998. 1536 с.

7. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 70 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. М. : Рус. яз., 1991. 917 с.

© Мацько Д. С., 2015

КУЛЬТУРОЛОГИЯ ВИГЛОПЛОГЛЯ



Фадеева О. А.

Некоторые аспекты бренд-коммуникации государства
в современном коммуникативном пространстве
(на примере США)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ БРЕНД-КОММУНИКАЦИИ ГОСУДАРСТВА В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ США)

В статье освещается тенденция современного коммуникативного пространства – создание социально-гуманитарных технологий, направленных на изменение стереотипов общества, и их роль в бренд-коммуникации государства. Подробно освещены коммуникативные особенности символических составляющих бренда на примере США.

Ключевые слова: коммуникативное пространство, технологии изменения сознания, бренд-коммуникация.

SOME ASPECTS OF BRAND COMMUNICATION OF THE STATE IN MODERN COMMUNICATIVE SPACE (THROUGH THE EXAMPLE OF THE USA)

The article covers one of the features of contemporary communication space that is development of mind-altering technologies aimed at mass stereotypes changing and their role in brand communication of the state. The article represents a detailed study of the communicative features of symbolic constituents of the US brand communication.

Keywords: communicative space, mind-altering technologies, brand communication.

Современная ситуация в мире характеризуется консолидацией информационных массивов в виде огромных баз медиатекстов (текстов периодической печати, телевидения, радиосети, личных выступлений и воспоминаний, политических мемуаров, интернет-сайтов и др.), что в совокупности образует информационно-коммуникативное пространство, которое является предметом изучения многих наук (медиаологии, коммуникативистики, медиаэкологии, информационной социопсихологии и т. д.).

Развитие информационных технологий изменило природу коммуникации, а также сущность информационных каналов, информационно-коммуникативные границы, коммуникативный эффект, информационно-коммуникативный продукт, создав новую конструкцию информационно-социальных отношений. Однако, с другой стороны, взаимодействие государства с человеком и обществом во все времена происходило посредством социального мифа, коммуникация в данном случае – средство контроля и управления функциональными процессами социальных отношений.

Коммуникативное пространство, по определению И. В. Худорожкова, – это открытая самоорганизующаяся система, неразрывно связанная с социальными изменениями [1]. По мнению исследователя, без коммуникации информация в социальном смысле мертва. По мнению Г. Г. Почепцова, каждое общество с помощью своих средств массовой коммуникации строит миф, который и задает структуры построения коммуникативного пространства, задачей которого является формирование единой картины мира, что и способствует единению нации [2, с. 7].

В рамках глобального информационно-коммуникативного пространства активно формируются образы, вырабатывается определенная картина мира для всего общества, происходит серьезное влияние на исторический процесс в целом. Современная ситуация в мире характеризуется появлением коммуникационного политического брендинга как характеристики глобального мироустройства, а также разработкой технологий high-hume – технологий формирования нужного типа сознания и культуры, продуктом которых являются товары и/или услуги,

продуктом технологий high-hume являются стереотипы различных целевых групп, массового сознания в целом. Такие технологии направлены на изменение национального менталитета, культуры (главного геополитического потенциала государства) с помощью информационных средств (информационная блокада, информационная война и др.) с целью оказать коммуникативное воздействие – транслировать программируемый информационный образ события, мира.

Базовым ресурсом модификации человеческого типа в системе социально-культурных коммуникаций выступает бренд – целенаправленно созданный виртуально-информационный объект, фиксирующий сущностные признаки и свойства субъекта коммуникации (фирмы, личности, города, страны, государства). Несмотря на то, что на протяжении тысячелетий государства транслировали во внешнюю среду определенный образ, тем самым выступая своего рода брендами, с точки зрения научных исследований национальный брендинг является сравнительно молодым и мало изученным феноменом.

Бренд сам по себе – это своего рода коммуникация, но в минимальной, свернутой форме. Бренд-коммуникация – это вид деятельности, предметом и мотивом которой выступает бренд, отвечающий определенным потребностям аудитории. В рамках коммуникативного подхода сильный бренд – это структура, наделенная социально-психологическим значением. Следовательно, бренд – это образ социального объекта и некоторая совокупность личностных смыслов, формирующихся под воздействием бренд-коммуникации в сознании потребителей как реакция на стимул (имя бренда и т. д.). В результате коммуникации имя бренда наделяется символическим значением, компонентами которого являются имиджевая и мифологическая составляющие. Таким образом, бренд-коммуникация представляет собой особый процесс взаимодействия, в результате которого предполагаются изменения в установках, поведении, деятельности людей и формируется конвенциональный образ бренда как социального объекта.

Бренд-коммуникация государства подразумевает переход на принципы рекламных коммуникаций и эмоционального брендинга:

- коммуникация бренд-идеи государства (квинтэссенции национального культурного опыта) в виде бренд-концепции;

- реализация коммуникативной программы глобально-го продвижения национального бренда в виде бренд-сценария;

- некоторые критерии для оценки эффективной бренд-коммуникации (бренд-эффект) – формирование позитивного имиджа государства, высокий рейтинг политических лидеров и руководителей государства, привлекательность для инвесторов, приток капиталов.

Под коммуникационным менеджментом в сфере национального брендинга понимают целенаправленную деятельность по обеспечению надежного функционирования коммуникационных процессов, связанных с построением национального бренда (например, трансляция имиджа бренда государства во внешнюю среду, построение системы коммуникации о бренде государства и т. д.) [3, с. 23].

На основе дискурсивного анализа базовых документов США (Декларации независимости, Конституции США, символических документов (текста гимна), девизов страны и т. д.), а также вербального дискурса мы выделили ценностные ориентации коммуникационной стратегии национального бренда государства:

- США – страна нового типа, легитимность правительства которой зависит от поддержки тех, кем оно управляет;

- приоритеты государства в области идеологии – борьба за свободу и против тирании (уникальное торговое предложение);

- США – страна свободы для трудолюбивых и добродетельных людей, которые в ней могут разбогатеть и повысить социальный статус (глубинная сущность бренда).

Ценностными атрибутами бренда являются следующие коммуникативные сообщения: «Америка существует для свободы», «Америка – земля огромных возможностей» (управление психологией потребителя) – «твоя страна виновата в том, что ты не достиг успеха, в Америке ты сможешь проявить себя» (Эльдорадо, Голливуд).

Таким образом, бренд-коммуникация США основана на концепции стиля жизни, формирующего ценностно-целевые установки потребителей, социального мифа: свобода как ценность находит эмоциональный отклик у людей – бренд США стал для потребителя олицетворением заложенной в него личностной ценности.

Есть три официальных девиза США:

- *In God We Trust* («На Бога уповаем», «В Бога мы веруем»): это официальный девиз США, а также штата Флорида. Впервые был использован в 1984 г. при чеканке монет нового образца, а в 1956 г. стал национальным;

- *E Pluribus Unum* («Из многих – единое»): фраза фактически являлась девизом США до утверждения Конгрессом США в 1956 г. в качестве такового фразы *In God We Trust*. Авторство приписывают, по разным источникам, древнегреческому философу Гераклиту и древнеримскому оратору Цицерону. Этот девиз можно увидеть на Большой печати США (гербе США), печатях президента США, вице-прези-

дента США, Конгресса США, Палаты представителей США, Сената США, Верховного суда США. Традиционно, с 1786 г., девиз *E Pluribus Unum* чеканится на монетах США;

- *Novus Ordo Seclorum* («Порядок новой эры»): фраза происходит от стихотворений древнеримского поэта Вергилия Публия.

Таким образом, анализ вербального дискурса девизов и сакральных текстов США показывает, что основными единицами дискурса, репрезентирующими концепты, являются «свобода – новый мировой порядок», «Бог – правосудие», выражающие основные культуроспецифические ценности США, представляющие ценность бренда.

Бренд-коммуникация государства основана на мифологическом образе, архетипическое конструирование которого происходит за счет активизации ассоциативного мышления посредством СМИ, активизации национально-культурных стереотипов и мифологической информации.

Рассмотрим архетипические основы бренд-коммуникации США.

Миф о сверхчеловеке, о супергерое является «мономифом» (Дж. Кэмпбелл [4]). В классическом мономифе (миф об Энее, «Одиссея», миф об убийстве дракона героем) человек выпадает из обычного круговорота жизни, проходит испытания, совершает героический поступок, реинтегрируется в общество (свадьба, обретение трона, власти). В американском мономифе супергерой является всегда внешним по отношению к обществу, одиноким, спасая все человечество.

Таким образом, «правосудие по-американски», вера в миссию Соединенных Штатов как страны-чуда, страны-одиночки, страны-супергероя, спасающего человечество, – таковы мифологические основы бренд-коммуникации государства. Сущностной характеристикой мифологического образа США является позиционирование интересов страны («супергероя») выше интересов окружающих. Происходит наложение крайне индивидуалистического нарратива о мифологическом герое-одиночке (Супермен, Капитан Америка, Бэтмен, Человек-Паук и т. д.) на все американское общество и восприятие этого общества как коллективного супергероя.

По мнению С. Анхольта, базовой коммуникационной стратегией продвижения бренда США в сфере культуры является институт публичной дипломатии [5, с. 66], задачей которого служит коммуникация концепции бренда – национальной идеи США. Это направление дипломатии относится к так называемой мягкой, гибкой силе – к способности убеждать, опираясь на имеющуюся репутацию, а также на идеологическую, культурную и институциональную привлекательность.

Так, на программы публичной дипломатии Госдепартамента было выделено 594 млн долл. в 2003 г., Совет управляющих вещанием получил в 2003 г. 540 млн долл. [5, с. 66].

Структура институтов, занятых в разработке и осуществлении публичной дипломатии Соединенных Штатов, является достаточно разветвленной (программы культурно-образовательных обменов, реализация культурных проектов за рубежом). Помимо Госдепартамента и Совета управляющих вещанием, в разработке и осуществлении

публичной дипломатии задействованы Агентство международного развития, Отдел глобального вещания при Белом доме, Министерство обороны, Корпус мира США, а также ряд независимых федеральных агентств и неправительственных организаций.

Как отмечает С. Анхольт, американские коммуникационные каналы распространяют культурные ценности бренда-государства США на родном для целевой аудитории языке под торговой маркой США, так как специфика американской культуры – собирать со всего мира фрагменты других культур, перерабатывать их на «американский лад» [5, с. 143] и продавать назад тем странам, откуда они были взяты.

Коммуникационные аспекты управления брендом «Америка» реализуются привлечением населения как практиков публичной дипломатии – развитием туризма, созданием более крепких связей между людьми и страной (посещение иностранными учеными США в рамках программ культурного обмена), «формированием» людей, «любящих бренд», которые становятся «бренд-коммуникацией», специалистами по маркетингу.

Таким образом, основу бренд-коммуникации США составляют технологии high-hume – технологии формирования нужного типа сознания и культуры, продуктом которых является позитивный ценностный образ страны США, символическое содержание которого основано на национально-культурном опыте и характеризуется мифологической составляющей.

Бренд США представлен успешными торговыми марками и сам выполняет роль успешной торговой марки, выступает под двумя разными именами брендов – Америка и США.

Коммуникация и экспорт культуроспецифических ценностей реализуются массовой демократизацией вкусов, ориентацией на развлечения (а не просвещение), ориентацией на широкодоступные вкусы в искусстве и литературе, а не на элитарные подходы к творчеству.

1. Худорожков И. В. К вопросу о формировании информационно-коммуникативного пространства // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 3. URL: <http://human.snauka.ru/2012/03/760> (дата обращения: 26.04.2015).

2. Почепцов Г. Г. Имиджология. М.: Рефл-бук, 2002. 574 с.

3. Шестопал Е. Б. Политическая психология. М.: Инфра-М, 2002. 448 с.

4. Кэмбелл Дж. Мифы, в которых нам жить. Киев: София, 2002. 256 с.

5. Анхольт С., Хильдрет Д. Бренд Америка. М.: ООО «Изд-во “Добрая книга”», 2010. 232 с.

© Фадеева О. А., 2015

СЛОВО МОЛОДЫМ



Дроздова К. А.

Машинный перевод: история, классификация, методы

МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД: ИСТОРИЯ, КЛАССИФИКАЦИЯ, МЕТОДЫ

В статье рассмотрены основные достижения за всю историю существования машинного перевода. Автором представлены основные виды действующих систем машинного перевода, произведен их анализ и сравнение, описаны нерешенные проблемы автоматического понимания и перевода текстов.

Ключевые слова: машинный перевод, обработка естественного языка, компьютерная лингвистика, автоматическое понимание текстов.

MACHINE TRANSLATION: HISTORY, CLASSIFICATION, METHODS

The paper presents the major developments in the entire history of machine translation. The author presents the main types of machine translation systems. They are analyzed and compared. The author also describes unsolved problems of automatic understanding and translation of texts.

Keywords: machine translation, natural language processing, computational linguistics, automatic understanding of texts.

В середине прошлого века родилась идея о том, чтобы переводить тексты с одного языка на другой автоматическим способом без помощи человека. Несмотря на то, что эта задача до сих пор не имеет удовлетворительного решения, за последнее время в этой области достигнут существенный прогресс, а сама постановка проблемы дала почву для развития новых лингвистических теорий [1; 2].

Датой рождения машинного перевода можно считать 1954 г.: именно в этот год произошла публичная демонстрация перевода с помощью вычислительной техники. В истории это событие носит название «Джорджаунский эксперимент» – по имени университета, который совместно с компанией IBM участвовал в его подготовке.

Эксперимент заключался в следующем: машине на входе подавалось около 60 предложений на русском языке, записанных на перфокартах, а машина, в свою очередь, выдавала перевод этих предложений на английский язык. Выбор языка, с которого осуществлялся перевод, был обусловлен начинающейся холодной войной и необходимостью в связи с этим анализировать огромные объемы информации, поступающие на русском языке. Для перевода была выбрана достаточно узкая тематика нефтехимии, и все вводимые предложения были очень простыми: «Обработка повышает качество нефти», «Командир получает сведения по телеграфу». При таких условиях эксперимент оказался вполне успешным, более того, появилось мнение, что задача машинного перевода полностью решится в течение ближайших пяти лет. Однако дальнейшие годы исследований показали, что проблема машинного перевода гораздо сложнее и многограннее, чем ожидалось.

Системы машинного перевода за долгие годы претерпели значительные изменения. Так, первое поколение систем, которое принято датировать до середины 1960-х гг., приближено по своей технике к пословному переводу: каждому слову или речевому обороту в исходном тексте подбирается эквивалент на выходном языке, найденный в словаре. Системы первого поколения не обладали возможностями решения проблем многозначности,

не проводили никакого лингвистического анализа, в связи с чем выдавали довольно низкое качество перевода.

Следующий период развития систем машинного перевода (середина 1960–1970-х гг.) называют вторым поколением. Их внутреннее устройство несколько сложнее, чем у первого поколения: вместо пословного перевода для каждого предложения строится своя синтаксическая структура, основанная на правилах грамматики входного языка. После этого структура преобразовывается в синтаксическую структуру выходного языка, а затем выполняется подстановка слов из словаря, т. е. синтез предложения на выходном языке.

На этом этапе в технике машинного перевода уже широко применялись методы как морфологического, так и синтаксического анализа, что существенно улучшило качество выходных текстов, однако оставались трудности, связанные с семантикой. В связи с этим следующим этапом в развитии машинного перевода можно считать 1980-е гг., когда впервые появляются системы семантического типа. К этому классу относятся системы машинного перевода, в основу которых легла теория «Смысл ↔ Текст».

Теория «Смысл ↔ Текст» была создана прежде всего И. А. Мельчуком; активное участие в разработке также принимали два других советских лингвиста – Ю. Д. Апресян и А. К. Жолковский. Данная теория представляет собой многоуровневую модель, позволяющую перейти от текста к его смысловой структуре, записанной на некотором универсальном языке, после чего совершить обратный переход от записанной смысловой структуры к любому естественному языку. Переход от текста к смыслу и обратно происходит не непосредственно, а в несколько этапов. Выделяют шесть уровней этого перехода. Предельные уровни: фонологический и семантический; промежуточные уровни: поверхностно-морфологический, глубинно-морфологический, поверхностно-синтаксический и глубинно-синтаксический. Семантический уровень описывается графом, синтаксические уровни – в виде дерева зависимостей, а морфологические и фонологические уровни – линейно.

Несмотря на универсальность и весь потенциал данной теории, ее применение в системах машинного перевода пока не дало качественного прорыва. Десятилетия исследований по машинному переводу показали, насколько на самом деле велики трудности перехода от естественного языка к универсальному метаязыку, хранящему в себе смысл текста.

В дополнение к сказанному стоит упомянуть появление интерактивных систем машинного перевода, в которых на разных стадиях перевода привлекается участие человека. Такое участие может быть выражено в разных формах:

– Постредактирование: человек редактирует уже переведенный машиной текст.

– Предредактирование: человек редактирует входной текст, приспособляя его для более легкого понимания машиной.

– Частично автоматизированный перевод: человек и машина взаимодействуют в процессе перевода. Например, использование человеком электронных словарей при переводе; участие человека в процессе машинного перевода для разрешения трудностей.

– Смешанные системы: например, с пост- и предредактированием.

Из всех разработанных ранее систем машинного перевода на сегодняшний день существует два основных, самых распространенных типа: основанный на правилах и основанный на статистике. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Системы, основанные на правилах, по сути являются системами второго поколения. Среди них можно выделить два подтипа: трансферные и интерлингвистические, которые в своем фундаменте имеют общую идею – связь структуры входного и выходного предложения.

Трансферные системы включают в себя три этапа: анализ, трансфер и синтез. Для создания внутреннего представления сначала производится морфологический, лексический и семантико-синтаксический анализ входного текста. Затем для каждого предложения строится дерево разбора и производится так называемый трансфер: преобразование структуры входного предложения с учетом требований языка перевода. Последним этапом является синтез, т. е. формирование выходного предложения. Классическим примером трансферной системы перевода может служить распространенная система PROMT.

В основе интерлингвистических систем лежит идея существования универсального метаязыка, представляющего смысл предложения на любом естественном языке. Такие системы включают в себя два этапа: анализ и синтез. На этапе анализа входной текст трансформируется при помощи словаря и грамматических правил исходного языка в представление на универсальном метаязыке. На втором этапе это представление преобразуется в предложение выходного языка при помощи словаря и грамматических правил языка перевода. Основным недостатком такого типа систем является до сих пор не разрешенная проблема нахождения универсального для всех естественных языков смыслового представления.

Основными преимуществами систем, основанных на правилах, является высокая точность перевода. Однако

вместе с ней нередко появляется некоторый «машинный» акцент, неестественность выходного текста.

В конце XX в. стал доминировать статистический подход машинного перевода. Как можно догадаться, статистический перевод основывается не на правилах, а на статистике. Основной метод такого перевода – обучение машины посредством предоставления достаточно большого (сотни тысяч) количества параллельных текстов – содержащих одинаковую информацию на разных языках.

Рассмотрим методы статистического перевода на примере тех, которые использует «Яндекс» в системе «Яндекс.Перевод», которая состоит из трех этапов: модель перевода, модель языка и декодер.

Модель перевода для пары языков представляет собой таблицу, состоящую из всех известных машине слов и фраз входного языка и их переводов на выходной язык с указанием вероятности такого перевода. Система учитывает не только отдельные слова, но и речевые обороты, состоящие из нескольких слов. Далее идет модель языка, на который необходимо перевести текст, – список, состоящий из всех встречаемых в предоставленных текстах слов и словосочетаний вместе с частотой их использования. Декодер занимается процессом перевода: для каждого предложения исходного текста подбираются все варианты перевода, фразы из модели перевода комбинируются и располагаются в порядке убывания вероятности. Таким образом, модель языка, основываясь на статистических данных, подсказывает декодеру, какой вариант перевода больше подходит данной фразе.

Основным преимуществом статистических систем является их качество не отставать от развития и подвижности языка: если в языке происходят какие-либо изменения, система сразу это распознает и самостоятельно обучается. Статистические системы также обладают высокой гладкостью, т. е. выдаваемый текст похож на речь, произнесенную человеком. Однако для существования такой системы необходимы серьезные технические ресурсы, качественные параллельные тексты большого объема. Еще одним существенным недостатком такой системы является отсутствие чувствительности к тонкой структуре текста, из-за чего в выходном тексте может содержаться большое количество грамматических ошибок.

В настоящее время существуют и развиваются высококачественные системы машинного перевода, на помощь которым приходят новые информационные технологии и корпусная лингвистика, но, несмотря на это, до сих пор существует ряд проблем для осуществления задач машинного перевода. Например, одной из главных сложностей машинного перевода является принципиальная неоднозначность языка. Так, при переводе на английский язык выражения «партия рабов», возникает проблема с определением того, какой смысл имеет это высказывание. Это может быть политическая партия, которую создали рабы, тогда выражение нужно переводить как «party of slaves». Либо это выражение можно трактовать как обозначение группы рабов, выставленной на продажу или привезенной на континент, тогда правильным переводом будет «consignment of slaves». Эта проблема делает необходимым понимание контекста предложения

автоматическим переводчиком, что, конечно, на порядок усложняет задачу.

Еще одна задача для улучшения качества перевода – обучить машину понимать текст как единое целое. Это необходимо при переводе машиной заголовков, подписей и других изолированных от контекста частей. Существует также необходимость подключения компонента специальных знаний в лингвистические процессоры.

Полное решение задачи машинного перевода до сих пор не реализовано ни в одном проекте, однако развитие новых лингвистических теорий, современные достижения в области машинного обучения, развитие электронных словарей, тезаурусов, прогресс вычислительной техники оставляют надежду на то, что в буду-

щем удастся получить удовлетворительное решение этой задачи.

1. Кузнецов П. С., Ляпунов А. А., Реформатский А. А. Основные проблемы машинного перевода // Вопр. языкознания. 1956. № 5. С. 40–44.

2. Леонтьева Н. Н. Автоматическое понимание текстов: системы, модели, ресурсы : учеб. пособие. М. : Академия, 2006. 303 с.

© Дроздова К. А., 2015

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдрахманова Ольга Рамильевна, Челябинский государственный университет, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой. aorabota@mail.ru

Авдеева Анна Ивановна, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева (Чебоксары), студент. taratalena@mail.ru

Артюхович Юлия Васильевна, Волгоградский государственный технический университет, доктор философских наук, профессор. julart1@yandex.ru

Баймуратова Ульяна Сергеевна, Оренбургский государственный университет, кандидат филологических наук. ulyanam@bk.ru

Батюшкина Марина Владимировна, Законодательное собрание Омской области, старший консультант отдела лингвистической экспертизы и систематизации законодательства правового управления, кандидат педагогических наук. soulangeana@mail.ru

Болатбаева Аймира Тлеугабыловна, Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина (Астана), преподаватель. aziya55555@mail.ru

Винарский Максим Викторович, Омский государственный педагогический университет, кандидат биологических наук, доцент. radix.vinarski@gmail.com

Глазырина Елена Сергеевна, Челябинский государственный университет, кандидат педагогических наук, доцент. glazyr-elena@yandex.ru

Грицков Юрий Викторович, Сибирский федеральный университет (Красноярск), доктор философских наук, профессор. grickov50@mail.ru

Дроботенко Юлия Борисовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. jbd204@yandex.ru

Дроздова Ксения Андреевна, Высшая школа экономики (Москва), студент. ksenia.matmex@bk.ru

Дубинина Любовь Анатольевна, Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина (Украина), аспирант. lyubov_dubinina@bk.ru

Дука Наталья Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, профессор. pedagog@omgru.ru

Дука Татьяна Олеговна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. duka-tatiana@rambler.ru

Дьякова Татьяна Алексеевна, Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Л. Матусовского (Украина), кандидат филологических наук, доцент. diako122@rambler.ru

Зарипова Елена Игоревна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. e_zaripova00@mail.ru

Езан Ирина Евгеньевна, Санкт-Петербургский государственный университет, кандидат филологических наук, доцент. kulirina@mail.ru

Зубовский Михаил Сергеевич, Челябинский государственный университет, студент. zulf@csu.ru

Ишкуватова Лилия Маратовна, Челябинский государственный университет, кандидат исторических наук, доцент. Lily-hanum@mail.ru

Королёва Галина Ивановна, Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Л. Матусовского (Украина), кандидат исторических наук, доцент. koroleva.1302@mail.ru

Костова Мария Иванова, Медицинский университет г. Варна (Болгария), кандидат филологических наук (PhD). mi_kost@abv.bg

Кругляк Елена Евгеньевна, Национальный исследовательский государственный Саратовский университет им. Н. Г. Чернышевского, кандидат филологических наук, доцент. krug280692@ya.ru

Литвинова Жанна Борисовна, Иркутский институт повышения квалификации работников образования, аспирант. litv-zhanna@yandex.ru

Лосева Светлана Николаевна, Педагогический институт Иркутского государственного университета, кандидат психологических наук, старший преподаватель. Loseva@bk.ru

Львов Денис Владимирович, Сибирский федеральный университет (Красноярск), кандидат философских наук, доцент. grickov50@mail.ru

Макарова Наталья Станиславовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. maknat1@yandex.ru

Мацько Дмитрий Сергеевич, Луганский университет имени Тараса Шевченко (Украина). selen_matsko81@mail.ru

Надозирная Татьяна Владимировна, Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина (Украина), кандидат филологических наук, доцент. tanya1799@ya.ru

Наумова Александра Сергеевна, Оренбургский государственный университет, студент. aleksa-sandrita@yandex.ru

Небренчин Александр Владимирович, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, аспирант. alexnebr@mail.ru

Николайчук Дарья Григорьевна, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, аспирант. brilliantheart@list.ru

Парфенова Татьяна Александровна, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (Самара), старший преподаватель. parfenovasgpi@mail.ru

Пархоменко Константин Александрович, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина), старший преподаватель. k84_kosta@mail.ru

Потапов Александр Константинович, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, соискатель. poalexk2187@yandex.ru

Таратина Елена Геннадьевна, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева (Чебоксары), старший преподаватель. taratinalena@mail.ru

Ткаченко Анна Викторовна, Челябинский государственный университет, магистрант. Lily-hanum@mail.ru.

Тобоев Аржан Иванович, Алтайская академия экономики и права (Барнаул), аспирант. kenispaev@mail.ru

Фадеева Ольга Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. olgad2012@inbox.ru

Федяева Людмила Викторовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. lvfed2007@yandex.ru

Хадыева Зульфия Маратовна, Челябинский государственный университет, старший преподаватель. zulf@csu.ru

Чекалева Надежда Викторовна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор. pedagog@omgpi.ru

Чернышева Елена Викторовна, Челябинский государственный университет, доктор исторических наук, профессор. scifiy@rambler.ru

Чик Денис Чабович, Бердянский государственный педагогический университет (Украина), кандидат филологических наук, доцент. denyschuk@ukr.net

Чуркин Михаил Константинович, Омский государственный педагогический университет, доктор исторических наук, профессор. proffchurkin@yandex.ru

Чуркина Наталья Ивановна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, доцент. n_churkina@mail.ru

Шипилина Вероника Васильевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат психологических наук, доцент. veronica.sh@mail.ru

Щербakov Сергей Владимирович, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. sv54@omgpi.ru

Щукин Денис Васильевич, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, кандидат исторических наук, доцент. dionysios@yandex.ru

Юдина Татьяна Анатольевна, Оренбургский государственный медицинский университет, кандидат филологических наук, старший преподаватель. tan_tom56@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакционно-издательский совет ОмГПУ объявляет о наборе статей в очередной номер журнала «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования».

Для публикации в журнале принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем современных гуманитарных наук: исторических, филологических, философских, культурологических, педагогических и психологических.

Помимо статей, могут быть опубликованы аналитические обзоры, рецензии, материалы научных дискуссий и т.п. Также редакционная коллегия будет благодарна за материалы для рубрики «Страницы памяти», посвященной ученым-гуманитариям, которые прославили университет.

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо **до 18 сентября 2015 года** выслать по электронному адресу: vestnik.omgpu@yandex.ru, в строке «Тема» указать «Заявка на публикацию».

Журнал является **рецензируемым**, редакционная коллегия оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Журнал имеет **международный индекс периодического издания** – ISSN 2309-9380 – и включен в **систему РИНЦ**.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (<http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm>); размещение материалов в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (<http://elibrary.ru>) осуществляется с соблюдением правил портала. Предоставление рукописи означает согласие автора на размещение статьи в указанных интернет-источниках.

Публикация **бесплатная**, иногородним авторам журнал будет выслан наложенным платежом.



Требования к публикации

1. Рекомендуемый объем статьи – 6–8 страниц. **Основной текст:** шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал одинарный, поля по 2 см с каждой стороны, абзацный отступ 1 см, выравнивание по ширине.

2. Ссылки на литературу оформляются следующим образом: [1, с. 238], где первая цифра – номер источника в библиографическом списке. **Библиографические примечания** оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008: шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный; источники размещаются в **порядке ссылок по тексту**; наличие библиографического перечня **обязательно**.

Требования ГОСТ Р 7.0.5–2008 см.: <http://protect.gost.ru/v.aspx?control=8&baseC=-1&page=0&month=-1&year=-1&search=&RegNum=1&DocOnPageCount=15&id=165614&pageK=466BEF73-A91A-4347-AD85-14FA584A6CCC>.

3. Каждая статья должна быть снабжена:

– индексом УДК (см., например: <http://udc.biblio.uspu.ru>); для проверки можно воспользоваться автоматической расшифровкой индекса на: <http://scs.viniti.ru/udc/Default.aspx>;

– переводом названия и имени автора на английский язык;

– аннотацией на русском и английском языках (около 100 слов; Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный);

– ключевыми словами (5–8) на русском и английском языках (Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный).

4. К статьям аспирантов должна быть приложена рецензия научного руководителя с указанием актуальности и научной новизны проводимого исследования.

5. Статьи магистрантов (единственный автор – магистрант) принимаются на конкурсной основе (не более 5 статей в одном номере) и размещаются в особом разделе «Слово молодым». Объем предоставляемых материалов – 4–5 страниц. К статьям должна быть приложена рекомендация научного руководителя; сведения о руководителе указываются в постраничной сноске.

6. **Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.**

Примечание: В описании источника **обязательно** должно быть указано издательство; общее количество страниц, если следует ссылка на книгу, или указание на интервал страниц статьи, размещенной в сборнике.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ 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): Ф.И.О., ученая степень, ученое звание, место работы, должность	
Контактный телефон, E-mail	
Почтовый адрес	
Согласие на размещение электронной версии статьи на сайте ОмГПУ и в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (наличие ответа «согласен/согласна» – обязательное условие публикации)	

ВЕСТНИК
ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный журнал

2015. № 3 (7)



Редактор *И. И. Бабилова*
Технический редактор *Л. Л. Штаненко*

Подписано в печать 29.06.2015. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 20,5. Уч.-изд. л. 23,5
Тираж 100 экз. Заказ Ш-79

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93