
Министерство образования и науки
Российской Федерации
Омский государственный педагогический
университет

Ministry of Education and Science
of the Russian Federation

Omsk State Pedagogical University

**Вестник
Омского государственного
педагогического
университета**

**Review
of Omsk State
Pedagogical
University**

**ГУМАНИТАРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**HUMANITARIAN
RESEARCH**

**Научный журнал
2017 • № 4 (17)**

**Scientific Journal
2017 • № 4 (17)**

Омск
Издательство ОмГПУ
2017

Омск
OSPU Publishing House
2017



ISSN 2309-9380

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

**Научный журнал
2017. № 4 (17)**

Редколлегия журнала

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Варова Н. Л. Понимание в философии
В. В. Розанова: от схем разума к образу
феномена 8

Горнова Г. В. Урбанистические истоки
демократии и либерализма..... 12

Данилкова М. П. Потребительская ориентация
как негативная тенденция современного
общества 15

Кашина О. П. Индикаторы зрелости личности
в различные исторические эпохи..... 18

Ковтун В. В. К вопросу об эстетической форме
в дизайне 22

Ласица М. В., Соколова Т. В. Переводческие
трансформации текста в поиске смыслов 25

Николин В. В. Характер в логике
развития греческой трагедии: синкретизм
характера героя и позиция наблюдения
гражданина..... 27

Оводова С. Н. Социокультурные параметры
персонализированной модели мониторинга 30

Пузиков В. Г. Смыслы понимания
человеческой судьбы..... 34

Сагитдинова Т. К. Понятие картины мира
в контексте различных наук 36

Шаров А. С. Рефлексивная концепция «я»
и сопряжение миров 39

Шустова О. Б., Сидоров Г. Н. Языковая
интерпретация в решении проблемы
доказательства 42

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Борейко Т. С., Гейко Е. В. Типы восприятия
со сложными способами номинирования
в системе русского языка: обонятельное
и тактильное восприятие 46

Егошкина В. А. Коммуникативная стратегия побуждения к действию в развлекательном радином дискурсе 50	Астафьева И. А. Лингводидактический потенциал имен собственных в школьном курсе русского языка 100
Козловская Е. А. Рецептный эксперимент как способ оценивания воздействия гетерогенных составляющих полимодального текста (на примере рекламных роликов детских товаров)..... 53	Баймуханов Г. С. Основные принципы организации пейзажного мотива на пленэре...103
Малышева Е. Г., Гриднев Н. А. Реконструкция медиаобраза Омска (на материале текстов регионального телевизионного массово-информационного дискурса и данных ресурса «Медialogия»)..... 57	Герашенко Л. И., Герашенко И. П., Титова Г. М. Методическая система подготовки преподавателей вуза к реализации дистанционного тестового контроля 105
Михайлова А. И. Жанровые характеристики современной популярной песни..... 61	Дельвиг Н. А. Вклад адмирала Г. И. Бутакова в создание системы морской учебной практики 110
Никитина Е. А. Коммуникативные стратегии коррекции имиджа на примере омского промышленного предприятия 66	Ланщикова Г. А. Применение метода сторителлинга в обучении студентов-дизайнеров предпроектному анализу 112
Федяева Н. Д., Абдулазизова С. А. Стилистические нормы: знания vs представления (на примере текстов официально-делового стиля) 71	Мейдус А. А. О тенденциях реформирования российского высшего образования..... 115
ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО	Пронина Н. К. Методические рекомендации к заданиям на создание общего тонового и цветового состояния в живописи на пленэре..... 118
Зверева Е. В., Кутьева М. В. Эклектика как миропонимание в тетралогии К. Руиса Сафона «Кладбище забытых книг»..... 76	Пьянкова Ж. А. Формирование готовности оперировать пространственными объектами при изучении геометро-графических дисциплин123
Ковтун Н. В. Историоризация мифа: от благословенной Матери к Пылево... (об авторском диалоге В. Распутина и Р. Сенчина)..... 81	Савлучинская Н. В., Щечилина А. В. Освоение мультипликации младшими школьниками в системе дополнительного образования как средство развития воображения..... 125
Козловская Е. В. Мотивы библейских сказаний в испанской мифологии 87	Скрипникова Е. В. К вопросу о развитии художественного восприятия у учащихся в детской художественной школе 128
Сарангаева Ж. Н. Символическое осмысление родственности в калмыцком, русском и британском художественном дискурсе 90	Тюлюш М. К. Смешанное обучение и национальные особенности тувинских студентов в процессе обучения основам программирования 130
ПЕДАГОГИКА	Феттер И. В. Специфика педагогической направленности студентов факультета искусств 134
Азимбаева Ж. А. Особенности организации образовательного процесса в техническом вузе 97	Чекалёва Н. В., Макарова Н. С. Базовая кафедра педагогического вуза в школе как пространство педагогической практики студентов 137

Чухин С. Г. Организация педагогического
процесса формирования гражданской
идентичности (системный подход) 140

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ

Чинакова Л. И. Ребёнок довоенного
времени дома и «дита войны» в эвакуации
(воспоминания эвакуационного ребёнка) 146

Сведения об авторах 154

Информация для авторов..... 156



ISSN 2309-9380

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

**Scientific Journal
2017. № 4 (17)**

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

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

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

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

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

CONTENTS

PHILOSOPHY

Varova N. L. Understanding in philosophy of
V. V. Rozanov: from the scheme of mind
to the image of phenomenon 8

Gornova G. V. Ubanistic sources of democracy
and liberalism 12

Danilkova M. P. Consumer orientation as a
negative tendency of modern society 15

Kashina O. P. Indicators of maturity of the
personality in different historical periods..... 18

Kovtun V. V. To the question of the aesthetic
form in design..... 22

Lasitsa M. V., Sokolova T. V. Translation
transformations of the text in search of senses .. 25

Nikolin V. V. The character in the logic of
development of the greek tragedy: syncretism of
the heroes character and position of the citizen's
observation 27

Ovodova S. N. Socio-cultural parameters of the
personalized model of monitoring 30

Puzikov V. G. The meanings of understanding
of human destiny..... 34

Sagitdinova T. K. Concept of the picture of the
world in the context of different sciences 36

Sharov A. S. Self reflexive concept and world
connection..... 39

Shustova O. B., Sidorov G. N. The linguistic
interpretation in solving the problem of proof ... 42

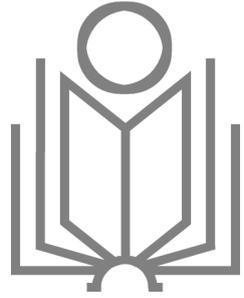
LINGUISTICS

Boreyko T. S., Geiko E. V. Types of perception with
complex methods of nomination in the russian
language system: olfactory and tactile perception ..46

Egoshkina V. A. Communicative strategy of
motivation to action in entertaining radio
discourse 50

Kozlovskaya E. A. Receptive experiment as a method of estimation of the impact of heterogeneous components of polymodal text (on the example of advertising rollers of children's goods).....53	Delvig N. A. Contribution of admiral G. I. Butakov to the creation of marine training practice 110
Malysheva E. G., Gridnev N. A. Reconstruction of Omsk media image (on the material of texts of regional television mass-information discourse and data of resource «Medialogy») 57	Lanshchikova G. A. Application of the method of storitelling in the training of students-designers to pre-project analysis..... 112
Mikhaylova A. I. Genre characteristics of modern popular song..... 61	Meydus A. A. About tendencies of Russian higher education reforming..... 115
Nikitina E. A. Communicative strategies of the image correction by the exemple of omsk industrial enterprise 66	Pronina N. K. Methodological recommendations for creation of a general tone and color state in painting on a plein air..... 118
Fedyayeva N. D., Abdulazizova S. A. Stylistic norms: knowledge vs. representation (on the example of official business speech style texts)..... 71	Pyankova Zh. A. Formation of readiness to operate by spatial objects in studying geometric graphic disciplines 123
LITERATURE. LITERATURE STUDIES. FOLKLORE	Savluchinskaya N. In., Schechilina A. V. Mastering of multiplication by young schoolchildren in the system of additional education as a means of imagination development 125
Zvereva E. V., Kutyeva M. V. Eclectics as a world understanding in tetralogy of C. Ruiz Zafon «Cemetery of forgotten books» 76	Skrpnikova E. V. To the question of the development of the students' artistic perception in children's art school..... 128
Kovtun N. V. Historiorization of the myth: from the blessed Matery to Pylevo... (about the author's dialogue of V. Rasputin and R. Senchin) 81	Tyulyush M. K. Mixed education and national specificities of students of Tuva in the process of training to the basics of programming 130
Kozlovskaya E. V. Motives of Biblical stories in Spanish mythology..... 87	Fetter I. V. Specificity of the pedagogical orientation of students of the faculty of arts 134
Sarangaeva Zh. N. Symbolic interpretation of relativity in Kalmyk, Russian and British literary discourse 90	Chekaleva N. V., Makarova N. S. Basic department of pedagogical university at school as a space of students pedagogical practice 137
PEDAGOGICS	Chukhin S. G. Organization of pedagogical process of the civil identity formation (system approach) 140
Azimbayeva Zh. A. Features of organization of educational process at the technical university ..97	MEMORY PAGES
Astafyeva I. A. Linguodidactic potential of proper names at school course of Russian language 100	Chinakova L. I. Pre-war child at home and «war child» in evacuation (memories of the evacuated child) 146
Baimukhanov G. S. The basic principles of the organization of the landscape motif at the plein-air 103	Information about the authors 154
Gerashchenko L. I., Gerashchenko I. P., Titova G. M. Methodological system of university teachers' training to the realization of distance test control... 105	Information for the authors 156

ФИЛОСОФИЯ



Варова Н. Л.

Понимание в философии В. В. Розанова: от схем разума к образу феномена

Горнова Г. В.

Урбанистические истоки демократии и либерализма

Данилкова М. П.

Потребительская ориентация как негативная тенденция современного общества

Кашина О. П.

Индикаторы зрелости личности в различные исторические эпохи

Ковтун В. В.

К вопросу об эстетической форме в дизайне

Ласица М. В., Соколова Т. В.

Переводческие трансформации текста в поиске смыслов

Николин В. В.

Характер в логике развития греческой трагедии: синкретизм характера героя и позиция наблюдения гражданина

Оводова С. Н.

Социокультурные параметры персоноразмерной модели мониторинга

Пузиков В. Г.

Смыслы понимания человеческой судьбы

Сагитдинова Т. К.

Понятие картины мира в контексте различных наук

Шаров А. С.

Рефлексивная концепция «я» и сопряжение миров

Шустова О. Б., Сидоров Г. Н.

Языковая интерпретация в решении проблемы доказательства

**ПОНИМАНИЕ В ФИЛОСОФИИ
В. В. РОЗАНОВА: ОТ СХЕМ РАЗУМА
К ОБРАЗУ ФЕНОМЕНА**

Статья показывает, что понимание являлось постоянной темой философствования В. В. Розанова. Сначала предметом исследования философа было соотношение между познающим разумом и познаваемым миром. В трактате «О понимании» раскрывается, каким образом упорядочивание эмпирического материала и разработка идеи мира происходят благодаря схемам разума. Затем в новой форме мышления и записи «мимолетных мыслей» философ объективирует связь я – мир. Запечатленные Розановым образы мысли дают возможность прямого восприятия конкретного авторского я. Структура я раскрыта в единстве модусов: эмпирическом, абстрактном, субъективном, концептуальном (сформулированы на основе идей Г. Г. Шпета). Структура образа мира раскрыта в системе уровней символического восприятия – вещь, знак, смысл, парадигма. Статья показывает пример и потенциал применения к «мыслям» Розанова структуры я и структуры образа мира.

Ключевые слова: схемы разума, модус, структура я, структура образа мира, смысл.

**UNDERSTANDING IN PHILOSOPHY
OF V.V. ROZANOV: FROM THE SCHEME
OF MIND TO THE IMAGE OF PHENOMENON**

The article shows that understanding was a constant theme of V. V. Rozanov's philosophizing. At first the subject of the philosopher's study was the relationship between the cognizing mind and the cognized world. The treatise "On Understanding" reveals how the ordering of empirical material and the development of the idea of the world proceed due to patterns of reason. Then, in a new form of thinking and recording of "fleeting thoughts", the philosopher objectifies the connection between I and the world. The images of thought captured by Rozanov give the possibility of direct perception of a particular author's self. The structure is revealed in the unity of modus: empirical, abstract, subjective, conceptual (formulated on the basis of G. G. Shpet's ideas). The structure of the image of the world is revealed in the system of levels of symbolic perception – a thing, a sign, a sense, a paradigm. The article shows an example and potential of application to the "thoughts" of Rozanov of the self structure and the structure of the world's image.

Keywords: schemes of mind, modus, self structure, structure of the world's image, sense.

Философское наследие В. В. Розанова разножанрово: от учения (трактаты более 500 страниц) до записи мимолетных кратких разрозненных мыслей (в несколько строк), что дает возможность размышлять об изменении целей его философствования. «Эволюция взглядов Розанова – это сознательное движение от «философии понимания» к «философии жизни» [1, с. 281]. Однако мы полагаем, что в основе всех поисков Розанова лежит один вопрос: как возможно понимание? Не только познание без понимания не имеет смысла, но и жизнь без стремления к пониманию теряет свою сущность. Для понимания в равной степени необходимо раскрытие и мира, и взаимодействующего с миром я.

Понимание мира Розанов излагает в трактате «О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания» (1886). Видеть мир как целое в единстве прошлых состояний, настоящего и будущего позволяют схемы разума. Все эти состояния даны сознанию и как одновременные, и как последовательные в одном акте понимания. Принцип целесообразности, в соответствии с которым мы мыслим мир, есть явление господства небытия над бытием, того, чего еще нет, над тем, что есть или совершается. Трактат Розанова – это кропотливое «вытаскивание» в бытие того, что уже дано в небытии. «Метод книги соответственно не конструирование – из небытия не строят, – а обращение внимания. <...> Цель Розанова не система, а само действие (энергия) терпеливого взглядывания» [2, с. 7]. Понимание является одновременно предметом книги и приемом исследования.

Розанов исследует реально существующее, наш мир, в его устойчивых формах. Понимать можно, только совер-

шая движение мысли, а не втискивая бытие в жестко выстроенную умом систему категорий, и его мысль постоянно совершает переход от изменчивости, случайности, многообразия наблюдаемого к устойчивости отвлеченного – чистого существования. Постановка вопроса о существовании, взятом независимо от существующего, ставит концепцию Розанова в один ряд с феноменологией Гуссерля и онтологией Хайдеггера. В философии Розанова все многообразие мира имеет свою укорененность в понимающем разуме, а разум, в свою очередь, находит самого себя в мире.

Понятие понимания Розанов раскрывает, перечисляя семь признаков понимания [3, с. 21]. Из них четыре показывают, что именно надо искать в изучаемом: необходимость существования предмета его; содержание в себе ответа на совокупность вопросов, которые разум может предложить относительно этого предмета; раскрытие внутренней природы понимаемого предмета и скрытого процесса, происходящего в понимаемом явлении; цельность понимания. Два из семи признаков показывают, каким путем понимание достигается: господствующее участие разума в производстве его; усовершенствование его. И седьмой признак: целесообразность в его образовании.

Понимание есть познание понимаемого во всех проявлениях бытия его через образование о нем идей, соответствующих всем схемам разума. Изучить познающее – это значит понять что-либо о разуме и оформить это знание в учение. Учение о познающем, следовательно, состоит из следующих составных форм: учение о существовании разума, учение о сущности разума, учение о свойствах разу-

ма, учение о происхождении и назначении разума, учение о сходстве и различии разума с лежащим вне его, учение о числе разума [3, с. 60].

Разум порождает мышление и идеи, но не сводится к ним. Наш собственный опыт убеждает нас, что разум получает впечатления в определенном порядке. В процессе соприкосновения с миром первой открывается разуму идея чистого бытия, она в обязательном порядке предшествует всем остальным идеям. Первое, что мы знаем: «есть нечто» [3, с. 32]. Но за ним наступает состояние «спрашивающего недоумения» и формируется вопрос «Что есть существующее нечто?». Образовавшаяся в разуме идея бытия вызывает стремление образовать идею сущности бытия – идею о природе бытия. Этот второй момент жизни разума уже не связан непосредственно с впечатлениями внешнего мира, но обусловлен строением самого разума. Возникает обратная связь: человек побуждается обратиться к внешнему миру и с помощью разнообразных приемов исследовать природу того, что произвело на него впечатление, т. е. образовать знание, соответствующее побуждению. Когда мы встречаемся с чем-то, обязательно возникает идея о существовании (нечто существует – первая идея) и вопрос: что это такое (вторая идея) и каковы свойства того, что существует (третья идея). Когда мы определили вещь, завладевшую нашим вниманием, разум принимается за отыскание и изучение вещей, смежных с нею: осуществляет поиск предшествующих вещей (четвертая идея), а на следующем шаге – вещей, следующих за познанным существующим, или о его цели (пятая идея). На этом шаге разум обращается не к действительно существующему, а к потенциальному, готовящемуся к осуществлению. Все эти пять идей последовательно возникают в мозгу и обуславливают непрерывное стремление разума к приобретению знания о вещи и о том, с чем она связана. Разум стремится заполнить пустоту – логическую схему вещи, которая присутствует в нем самом и определяет его движение.

В образовании шестой идеи – схождения и различия – проявляется новый аспект жизни разума. Во-первых, в ней нет никакой внутренней необходимости. Во-вторых, ее происхождение обязано разуму, а не вещам, в большей степени, чем происхождение всех прочих идей. Сравнение вещей – самая свободная и невынужденная деятельность разума. «Разум проявляет необыкновенно большое творчество, и творчество это зависит не столько от присутствия разуму соответствующей схемы понимания, сколько от развития той общей жизненности и самостоятельности, которая пробудилась и укрепилась в нем во время образования предыдущих идей» [3, с. 38]. На этом жизненном этапе разум выводит истины, свободно комбинируя уже познанные – свои представления и идеи. Разум умозрительно отвлекает атрибуты вещей от них самих и начинает работать с ними как с самостоятельными сущностями, уничтожая тождественные и сохраняя различные из них. А потом заново налаживает их на вещи. Вещи, атрибуты которых не слились в единое в мышлении, остаются различными. Вещи, атрибуты которых соединились в единое, мыслятся как сходные между собой. Разум открывает для себя множество вещей различных и сходных, и естественным образом возникает идея о схождении и несхождении количеств

предметов сходных и различных. Таким образом, с необходимостью возникает идея числа.

С очевидностью разум фиксирует три познаваемых объекта: вещь изучаемая, вещь ее создавшая и вещь ею создаваемая. Число три «сперва бессознательно запечатлевается в разуме, а затем и сознательно выступает в нем, когда, как часть его, выделяется в сознании число два» [3, с. 40]. Два – это число предметов, обнаруженных разумом: причина и следствие. Для отыскания предшествующей вещи (причины) и последующей вещи (следствия) разум применяет значительные усилия, именно поэтому первым явно осознается число два. Затем, разум осознает и единицу – число предметов, которые положили начало процессу понимания: поиску причины и следствия. Итак, разуму числа открываются в следующем порядке: 3, 2, 1. И вероятно, счисление шло с помощью числа три как базового элемента: количество определялось как большее или меньшее трех на один или два элемента. Позже открытие идеи числа позволило абстрагироваться от счисления конкретных предметов, позволило считать не только предметы, но и их признаки. Достижением мышления было переворачивание последовательности чисел, в которой началом счета стала единица. Такое переменение является продуктом умственной деятельности – осознания происхождения чисел: 1) число, принимаемое за первое (три), само произошло из третьего (единица); 2) все другие числа повторяют собою это число (единицу).

Первая форма осознания человеком числа – тройственность – несет в себе и значение единства. Предмет, его производящая причина и им производимое следствие – это одна и та же вещь в различные моменты своего существования. «Реальная вещь есть осуществленная потенция-причина и неосуществленная потенция-следствие» [3, с. 41].

Схемы разума задают форму фундаментальных отношений в мире: существование и сущность, сущность и атрибуты, причина и следствие, существование и цель, сходство и различие, количественные пропорции. Определение содержания фундаментальных отношений дает чувство удовлетворенности от законченности познания, от достижения полноты наших представлений об исследуемом предмете. Однако это не значит, что достигнутое представление – окончательная истина, это всего лишь логическая завершенность круга познания. Далее обязательно изменится состояние и характеристики отношений станут другими, соответственно начнется заново движение по кругу вопросов познания. Этот процесс, собирания и оформления ответов и составляет содержание интеллектуального процесса, который лежит в основе познания и творчества. В результате формируются философские системы, оформляются учения, художественные методы.

Изложенные выше идеи трактата Розанова раскрывают бытие в его устойчивых формах, дают понимание мира как установившегося единства я и мира. Схемы разума не имеют ценности сами по себе, а только как возможность понимания, встречи я и мира. Схемы разума универсальны, и я в данном тексте не имеет никаких индивидуальных черт. Мы можем сказать, что осуществленная полнота понимания парадоксальным образом приводит к осознанию пустоты – небытия индивидуального я, его неприсутствия в произведенном результате исследования. И в дальнейшем своем

философствовании Розанов стремился это индивидуальное я вить миру. В результате этой новой исследовательской установки на протяжении 1912–1917 годов появились тексты «Уединенное», «Мимолетное», «Опавшие листья», «Последние листья».

Я тождественно самому себе и одновременно многолико. Эта многоликость всегда давала оппонентам Розанова уличать его в мелочности и поверхностности, поскольку истина должна быть единой. Но для Розанова в этом и заключался принцип достижения истины: мнение существует в форме мысли, и только через череду мнений в мышлении формируется целостное представление о предмете. Истина «в полноте всех мыслей. Разом. Со страхом выбрать одну. В колебании» [4, с. 413]. Философ возводит колебание в первый, единственно твердый принцип, который лежит в основе жизни. Разные мнения об одном и том же предмете, вплоть до противоположных, Розанов высказывал в различных газетах (консервативной «Новое Время» и под прозрачным псевдонимом в либеральной «Русское слово»), под собственным именем публиковал разные оценки Первой русской революции (в книге «Когда начальство ушло...» и в статье в «Новом времени») и даже в одной публикации пытался писать «во всех направлениях». Своеобразие мышления Розанова А. Н. Николюкин характеризует в понятиях антиномизма и экзистенциального протеизма.

Розанов не соответствовал по типу мышления академическому философу или ученому. «Мироощущение Розанова совпадает с его самоощущением (жизнь тождественна у него образу жизни, который, в свою очередь, понимается как жизнь внутри себя). Внешне человек ничтожен и комичен, а внутри может оказаться великим и бесконечным» [6, с. 13]. Н. Г. Красноярова называет основной темой Розанова полноту внутренней жизни и видит специфику его мышления в децентрированности. В децентрированном мышлении «роль центра играют внутренние структуры личности. У Розанова – это его «частное Я», «свой дом». Он неуязвим здесь ни для правых, ни для левых. Именно здесь, в своем повседневном мире, Розанов свободен и определен в своей нравственной позиции» [6, с. 13]. «Частный мир» обеспечивает мыслителю «позицию внеаходимости» (понятие М. М. Бахтина), обуславливает выбор художественной формы запечатления мысли и дает возможность задавать любые вопросы, делает оценки не окончательными, а поисковыми, инициирует я читателя к преодолению одномерности взгляда, к развитию потребности понимания.

Мыслитель отказывается от построения полной картины мира посредством систематизации эмпирического материала и сосредоточивается на до-опытной чистоте сознания. Метод Розанова – созерцание потока нарождающихся мыслей из глубины душевной жизни. Душа не имеет осязаемых границ и внутренних членений, поэтому в мысли смешиваются разные пласты, аспекты осмысления материала, соединяются разновеликие, разноплановые понятия (например, либеральность и легкомыслие, благородство и жизнеспособность страны, «симметричность» социального проектирования и асимметрия жизни) [7, с. 21–22]. Думанье о сознании не имеет ни начала, ни конца и всегда является продолжением. Е. И. Тарутина отмечает: «Нарочито

приземляя свою позицию, В. Розанов вдруг высказывает необыкновенно глубокую мысль, потрясающую совершенно нешаблонным взглядом. Причем удивляет кажущаяся неподготовленность появления этой мысли. Она рождается сразу в законченной форме» [7, с. 22]. Обратим внимание на это противоречие: неподготовленность, случайность содержания мысли и законченность ее формы.

Присутствие автора – неотъемлемая черта философствования Розанова. «Прославляя первобытную наивность души и средневековую «рукописность» манускриптов, Розанов, революционер от консерватизма, объявляет войну «проклятому» печатному станку Гуттенберга, убившему индивидуальное творчество» [8, с. 304]. Л. Мальцев, используя теорию «автобиографического треугольника» М. Черминьской, соотносит самописательные тексты Розанова с типом литературы вызова, занимающим промежуточное положение между типами «свидетельство» и «исповедь» [8, с. 305]. Экстравертной установке литературы свидетельства соответствует эпос (модель «Я» – «Он»), интровертной установке литературы исповеди соответствует лирика (модель «Я» – «Я»), промежуточной, «амбивертной» установке литературы вызова соответствует драма (модель «Я» – «Ты»). Именно на взаимных вызовах и ответах строятся межличностные отношения, форма индивидуального человеческого существования определяется в системе взаимоотношений с людьми. Розанов в исследовании собственной индивидуальности не замыкается в себе для исповеди, а стремится «разрушить модель отношений автора и читателя, продиктованную этикетом, а значит, спровоцировать читателя на искренность, пусть нелицеприятную» [8, с. 305]. «Эффект присутствия и воздействия на читателя усиливает его ответные чувства к автору в диапазоне от любви до ненависти» [8, с. 306]. Главным в мимолетных мыслях является образ автора, с которым и вступает в диалог читатель.

Вспомним, что Розанов раскрывается перед читателем в бесконечной своей интимности, часто вызывая неприятие и раздражение неопределенностью своего места и характера. Однако неопределенность бесконечности возможно преодолеть, зная структуру образа автора. ««Вызов» рожден триединством ролей, которыми и создается внутренне противоречивый, но удивительно жизнеспособный образ автора» [8, с. 306]: 1) аутсайдер, «лишний», «маленький человек»; 2) пророк, мессия; 3) шут, юродивый. Читатель, сознательно или интуитивно понимающий структуру образа автора, кажущиеся несущественными осколки авторского я, разбросанные по разным полу-чувствам, полу-мыслям, собирает в единый и убедительный образ автора. Если в трактате «О понимании» Розанов показывал обусловленность схемами разума наших представлений о мире, картины мира, то в мимолетных мыслях обнаруживается, является и запечатлевается, сложное многомерное я. Мы полагаем, что идею структуры можно и необходимо применить не только к образу автора, но и к я как таковому.

Простое противопоставление подвижности и текучести мысли Розанова академической форме мышления представляется нам недостаточным для понимания философствования Розанова. Обращает на себя внимание, что несмотря на метания в оценках, растерянность позиций

и расшатанность мнений, мимолетные мысли очень убедительны. Всегда. Мысль убеждает в существовании я, она есть форма осуществления я. Поэтому необходимо использовать достижения феноменологии, которая сделала я предметом теоретического осмысления, для уразумения проделанной Розановым работы. Вслед за чистым я в философии Гуссерля исследованию подверглось конкретное сознающее и смыслополагающее я в трудах его учеников и последователей (Г. Шпет, А. Шюц). Г. Г. Шпет определяет познание-понимание как развертывание и единство этапов самосознания: я эмпирическое среди вещей; я абстрактное, осознающее свое существование в противопоставлении к бытию; я субъективное, наполненное индивидуальным смыслом, рефлекслирующее над эмпирическим опытом; я концептуальное, рефлекслирующее над смыслом и осознающее контекст его формирования [9]. Мы можем выстроить образ мира в соответствии с внутренней структурой я: вещи (обладающие материальными, физическими характеристиками), знаки (имеющие общие значения), смыслы (субъективные значения и связи), парадигмы (основные идеи, концепты в единстве с контекстом и факторами, их формирующими). Структура субъекта сознания определяет образ мира в единстве четырех модусов символического восприятия мира: эмпирическом, знаковом, символическом, парадигмальном.

В трактате «О понимании» Розанов описал динамическую систему знаний, объясняющих универсум, описал полный цикл мысли, вплоть до оформления в учение, в теорию. Позже он обращает внимание на начальный этап мысли, когда мысль впервые возникает. Пока она еще не успела закрепиться в определенной системе координат и не начала разворачиваться, опираясь на законы логики, когда она вспыхивает в мгновение и высвечивает уже всю систему связей, доступных нашему сознанию, которую еще предстоит в деталях разглядывать, описывать, наполнять конкретным содержанием. Но сейчас, в акте начальной мысли, они уже все даны. А главное, в акте мысли явлен самостоятельно мыслящий субъект – я в единстве четырех модусов его существования (самосознания). Покажем это на примере.

В записях, сделанных в связи с похоронами Л. Н. Толстого [10, с. 33–34], Розанов пишет, что его смерть для самостоятельно мыслящего человека это и переживание, сопереживание последней драме Толстого, и повод подумать. Но вместо думающих, вокруг гроба столпились говорящие и две недели красовались друг перед другом, наслаждаясь собственной значимостью. Каждый собирался блеснуть умом, «и коллективно все блеснуло пошлостью» [10, с. 34] – похороны Толстого оказались выставкой Добчинских. А духу писателя они были совершенно чужды, и Толстой им был всем враг. «Всю жизнь он полагал именно на борьбу с такими, на просвещение таких, на то, чтобы разбудить таких, воскресить, преобразить...» [10, с. 34]. Литература оказалась жалка и безжалостна [10, с. 33]. Переживание Розанова – позор, ужас от пустоты вместо смысла.

В субъективной интерпретации Розанова явлено существование мира, который можно эксплицировать в соответствии с внутренней структурой образа (вещи – знаки – смыслы – парадигмы). Событие в мире вещей – похороны Л. Н. Толстого. На уровне знака и значения – «выставка

Добчинских»: похороны дали возможность и были восприняты как повод себя показать, сказав речь у гроба. На уровне смысла: переживание ужаса от пошлости происходящего, несоизмеримости целей Толстого и целей, которые достигались собравшимися вокруг его гроба; переплетенные сожаление и отвращение по отношению к мелочности проявившегося культурного сообщества и производимой им литературы. На уровне парадигмы: драма Толстого из единичного явления частной жизни преобразуется в универсальный ключ, с помощью которого душа сознающего открывается для себя самой, высвечивает свои трудности, осознает собственные противоречия. Непримируемая враждебность интересов внутри литературы. Противоречия внутри литературы: литература – это форма явления духовных смыслов (творчество Толстого основано на идее преобразования, духовного совершенствования человека) и способ решения социальных проблем (самоутверждение в социуме, приобретение социальной формы литератора).

Другой пример. Розанов записывает мысль о М. К. Морозовой, владелице издательства «Путь»: «Удивительная по уму и вкусу женщина. Оказывается, не просто «бросает деньги», а одушевлена и во всем сама принимает участие» [11, с. 131]. Рассмотрим явление мира в соответствии со структурой образа. Уровень вещный / материальный / случайный: М. К. Морозова на свои деньги держит издательство «Путь», об этом у В. Розанова состоялся разговор с Г. Уровнем знака и общего значения: деятельность М. К. Морозовой меценатская. Уровень смысла, индивидуальной интерпретации: смысл работы издательства раскрывается через описание ситуации с литературой. «Загаженность литературы, ее оголтело-радикальный характер, ее кабак отрицания и проклятия – это в России такой ужас, не победив который нечего думать о школах, ни даже о лечении больных и кормлении голодных» [11, с. 131]. Издательство «Путь» создает альтернативный контент «оголтелой» современной литературе. Уровень парадигмы: прямое включение в деятельность и ее осознанность со стороны М. К. Морозовой, когда не могу иначе и знаю, что именно должна и что не могу. Когда душа погибает, лечением тела не поможешь, необходимо спасти именно душу. Одушевленность действия – залог его успеха.

Таким образом, целостность характеризует не только итоговый результат познания, ход которого описан в трактате «О понимании», но тот предмет, который становится предметом нашего внимания, именно в качестве такового уже включен в систему взаимосвязей. Первичная мысль есть первичная интуиция предмета, который схватывается во взаимосвязи с миром и раскрывается в модусах своего существования: вещном, знаковом, смысловом, парадигмальном, в соответствии с эмпирическим, абстрактным, субъективным, концептуальным модусами я.

Итак, основной темой философии В. В. Розанова является понимание. В ранний период творчества он рассматривает взаимное влияние бытия на разум и разума на бытие, возможное благодаря укорененности обоих в существовании. Предельность исходного положения обуславливает форму разума – это чистый разум трансцендентально-го субъекта, который открывает и реализует объективные закономерности, которые от него не зависят, но уже даны.

Движение мысли познающего субъекта переводит предмет (сущности и закономерности их существования) из небытия в бытие. Когда познающий разум достигает полноты понимания, результат познания оформляется в учение. Но в этом учении, отражающем объективную картину мира (если что-то остается вне области действия схем человеческого разума, оно не имеет никакого значения для человеческого существования принципиально), отсутствует познающее я в полноте его реального существования. И Розанов находит форму для фиксации явленности я как реально существующего в моменте рождения изначальной мысли. Если форма учения дает возможность изложить полную картину понимания, то форма мимолетной мысли, схваченная записью в момент рождения, высвечивает ясно полноту структуры существующего я. Мимолетная мысль – это всегда свидетельство укорененности мыслящего субъекта в бытии и сложности бытия, образ которого организуется в уровни в соответствии со структурой я. В записях мимолетных мыслей даны именно образы бытия. Осознанный образ бытия обнаруживает проблему: еще не изученные связи и отношения бытия, которые вызывают к жизни стремление понять сущность явленного и запускают процесс понимания, вплоть до оформления в учение.

1. Мурадова Н. М. В. В. Розанов: жизнетворчество как философский аргумент русской литературы // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «Философия. Социология. Право». 2012. № 20. С. 279–283.

2. Бибихин В. В. Время читать Розанова // Розанов В. В. О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания. М.: Ин-т фило-

софии, теологии и истории Святого Фомы, 2006. С. 5–33. URL: <http://fictionbook.ru/static/trials/11/29/39/11293912.a6.pdf> (дата обращения: 10.09.2017).

3. Розанов В. В. О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания. СПб.: Наука, 1994. 540 с.

4. Розанов В. В. Собрание сочинений. Т. 20. Загадки русской провокации (Статьи и очерки 1910 г.). М.: Республика, 2005. 496 с.

5. Николукин А. Н. Как мыслит Розанов и почему современники не поняли его // Россия и современный мир. 2007. № 1 (54). С. 171–175.

6. Красноярова Н. Г. Русская литература в координатах децентрированного мышления В. В. Розанова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2014. № 2 (3). С. 12–14.

7. Тарутин Е. И. В. В. Розанов: опыт соединения повседневных «мелочей» и философской рефлексии // Вестник Амурского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». 2015. № 70. С. 20–24.

8. Мальцев Л. А. В. Гомбрович и В. В. Розанов: борьба с формой // Балтийский филологический курьер. 2005. № 5. С. 303–311.

9. Шпет Г. Г. Сознание и его собственник // Шпет Г. Г. Философские этюды. М.: Издат. группа «Прогресс», 1994. С. 20–116.

10. Розанов В. В. Уединенное / сост. А. В. Диенко; худ. М. В. Осипова. М.: Современник, 1991. 108 с.

11. Розанов В. В. Опавшие листья. Короб первый. СПб.: Издат. дом «Кристалл», 2001. 160 с.

© Варова Н. Л., 2017

УДК 130.2

Г. В. Горнова
G. V. Gornova

УРБАНИСТИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ДЕМОКРАТИИ И ЛИБЕРАЛИЗМА

В статье рассматриваются идеи, оказавшие влияние на становление демократического общественного устройства. Показывается неразрывная связь этих идей и ценностных представлений с городской культурой.

Ключевые слова: город, свобода, горожанин, гражданин.

Философской основой демократии и либерализма является совокупность устойчивых представлений о свободе личности и социальном равенстве. Универсальные ценности демократии и либерализма генетически связаны с урбанистическими процессами.

На формирование демократического общественного устройства оказывали влияние многие факторы: это и идея общественного договора, идея естественного равенства людей, уважение к автономии личности и невмешательство в сферу ее частной жизни, охрана государством част-

URBANISTIC SOURCES OF DEMOCRACY AND LIBERALISM

The article deals with ideas that influenced the formation of a democratic social system. It shows the inextricable connection between these ideas and value ideas with urban culture.

Keywords: city, freedom, citizen, townsman.

ной собственности, конкурентное равноправие в предпринимательской деятельности и ряд других моментов. Одной из предпосылок появления этих идей, ценностей и концепций в жизни человека и общества является город. Город оказывается той структурой общественного бытия, которая выступает социально-онтологическим основанием вышперечисленных идей.

Возникший в пятом веке до нашей эры термин «демократия» обозначал государственное и политическое устройство Афин, т. е. можно зафиксировать, что понятие демокра-

тии исходно связано с городом-государством. В античности полис мыслился как особая социальная реальность, предоставляющая гражданину возможность благой, добродетельной жизни, а также возможность реализовать его личные и социальные качества. Универсалистский подход к пониманию отношения между человеком и городом-государством был обоснован в «Государстве» и «Законах» Платона, в «Политике» Аристотеля. В рамках этого подхода полис выступал Единым, целым, Благом, при этом воплощением целого в идеальном государстве оказывался город. При ответе на вопрос о должном соотношении города и государства Платон приходил к выводу, что в идеальном государстве воплощением целого должен быть город, так как далекое от совершенства государство на деле не является единым, а совмещает в себе множество государств [1, с. 145].

Аристотель определял человека как существо политическое, а гражданина как индивида, обладающего совокупностью гражданских прав. Естественно, что всю полноту прав имели только свободные граждане, рожденные в этом городе, имеющие надел земли и выполняющие свои обязательства перед полисом. В «Политике» Аристотель отмечает, что город необходим для развития и совершенствования человеческой природы, так как человек вне полиса – это либо Бог, либо зверь. Как субъект нравственных добродетелей индивид может существовать только как полисный (политический) субъект. Ж.-Ж. Руссо считал, что общая воля как единство волеизъявления граждан могла возникнуть только в античном городе-государстве или же в его родном городе – Женеве, в чем-то продолжившим полисные традиции, так как в этих городах существовала непосредственная демократия, а осуществление индивидами политических прав основывалось на патриотизме и отражало врожденные ценности граждан [2].

Х. Ортега-и-Гассет по этому поводу выразил мнение, что древние философы были ограничены некоторой парадигмой понимания общества и государства: им необходим был некий материальный объект, в котором единство принимало бы форму зримого соприкосновения, соседства и этой формой был город [3, с. 240].

Логика социальных процессов приводила к тому, что в городе вырабатывались определенные правила поведения, необходимые для сосуществования большого количества непохожих друг на друга людей. Сосуществование больших групп людей – процесс сложный и противоречивый. Для того чтобы он был безопасным и взаимовыгодным, в ходе развития цивилизации вырабатывались нормы, правила, этикет, законы, регулирующие различные виды взаимоотношений, взаимодействий и обменов. С течением времени город все больше и больше осмысливался как правовое пространство, в котором человек находился под защитой городских стен, где невозможно вооруженное насилие, а возникающие проблемы разрешаются при помощи разума.

Возрастающая гетерогенность городского социального бытия приводила к тому, что в жизни общества складывались и входили в повседневную жизнь новые специфические свойства и черты, которые вызывали изменения в обществе, культуре и человеке. Такой специфической городской чертой выступала свобода. Как ценность свобо-

да вошла в массовое сознание уже в средневековом городе. В средние века сложилась антиномия города и деревни, что нашло свое отражение в разных экономических укладах, в специфике городского и деревенского образа жизни, в непохожести культурных ценностей. Однако основным отличием городского образа жизни от деревенского стала свобода в разных формах ее репрезентации. Личная свобода была представлена персональной независимостью горожан, которую подкрепляло иммунитетное городское право с его основной формулой: «городской воздух делает свободным». Социальная свобода достигалась встраиваемостью индивида в сложную общественную структуру города, экономическая свобода становилась возможной вследствие развития денежного хозяйства, новые грани духовно-религиозной свободы открывались благодаря восприятию города как более привилегированного места спасения.

В средневековом городе в повседневную жизнь горожан проникали идеи демократизма, так как в основе западноевропейской средневековой городской общины лежало соглашение формально равных между собой лиц. Представление о равных социально-политических и морально-нравственных правах людей лежало в основе устройства городской коммуны. Эти идеи не всегда находили свое воплощение в реальности, но в моменты кризисов были востребованы горожанами. Социально-политическая система западноевропейского средневекового города характеризовалась выборностью должностей муниципального управления. Хотя, конечно, круг людей, имевших доступ к власти, был достаточно ограниченным. Безусловно, бюргерство состояло из разных слоев населения, но и богатые, и бедные жители города выполняли по отношению к общине определенные обязательства: платили налоги, были ответственны за городскую собственность, защищали город от внешних врагов.

В Новое время с развитием производства, товарно-денежных отношений, коммуникаций изменилась социальная структурированность города, и большее значение стало придаваться материальным интересам людей, повседневной жизни человека и ее комфорту. Частная собственность, «дух предпринимательства», стремление получить законную прибыль, выполняя профессиональную деятельность, лежат в основе мещанских добродетелей буржуа-горожанина, и для него важно, чтобы его коммерческая деятельность была защищена законами общества и были обеспечены права на равные конкурентные условия деятельности. При этом государственная власть, осознаваемая справедливой, обеспечивая безопасность отдельного гражданина и общества в целом, не должна была вмешиваться в частную, семейную и деловую жизнь человека.

В исследованиях городской культуры уже устоявшимся стало мнение, что для нормального функционирования города надо, чтобы большинство его жителей были горожанами как минимум в третьем поколении. В Европе городское население традиционно имеет несколько поколений городских предков. Городская жизнь в России в отличие от большинства западноевропейских городов, сложившихся еще в средневековье, имеет свою историческую специфику.

В истории России можно выделить как минимум два периода (отмена крепостного права и индустриализация), когда

происходило вынужденное или насильственное переселение сельских жителей в город. В результате этого процесса на какое-то время вчерашние крестьяне оказались в численном превосходстве над коренными горожанами. А. Г. Вишневский отмечает, что «переселение сельского жителя в город – классический пример маргинализации человека, источник множества синдромов социальной дезадаптации. А здесь маргинализировались целые поколения, десятки миллионов людей. <...> Столкновение городской и сельской культур оказалось трагичным для обеих» [4, с. 23]. Особенности российской истории вызывали затруднения при формировании городского самосознания. Отсюда многочисленные высказывания на тему отсутствия в России городской цивилизации. Специфика истории российской городской культуры до сих пор влияет на процессы становления демократии и либерализма в России.

Исследователь петербургского текста русской культуры М. С. Уваров вспоминал, как во время его юности прохожий-иностранец задал ему вопрос, где находится исторический средневековый центр Ленинграда. И он в замешательстве, будучи коренным питерцем, не смог ответить ничего другого, кроме как: «Не знаю» [5, с. 123]. Вопрос был вполне традиционным для европейца – их великие города основывались в средневековье. А Петербург – великий, самый европейский город России, основан немногим более трехсот лет назад. Западная Европа еще в XII–XIII вв. была поставлена в такие условия, в которых городским жителям приходилось самим решать проблемы муниципальной власти, устанавливать основы выборности, участвовать в конфликтах с имперской и церковной властью. Именно в средние века горожане учились ценить те городские свободы, которые доставались им нелегко, и принимать ответственность за воплощение их в повседневной городской жизни. У России не было такого периода «средневековой демократии», возможно, именно этим можно объяснить ряд объективных трудностей, возникающих в процессе становления демократической системы управления в России.

Надо обратить внимание и на еще один аспект рассматриваемой проблемы: в современном обществе свобода и равенство воспринимаются как безусловно позитивные ценности, а осознание того, что зачастую свобода и равенство противоречат друг другу отходит на второй план: равенство ограничивает свободу, а свобода, в свою очередь, нарушает равенство. Главной ценностью либерализма является индивидуальная свобода, а демократии – равенство прав, принцип равноправия.

В настоящее время существуют два основных подхода к рассмотрению соотношения демократии и либерализма. В первом, более распространенном, подходе идеи демократизма и либерализма практически отождествляются. А во втором подходе подчеркивается различное основание идей и ценностей.

Х. Ортега-и-Гассет замечал, что нам свойственно идеализировать античную полисную демократию, поскольку она

ближе всего к нашему общественному и государственному устройству. Но при этом мы не принимаем во внимание феномен растворения отдельной личности в коллективной общности полиса и распространяем наши современные либеральные воззрения на жизнь в античном городе, так как в нашем сознании смешались демократизм и либерализм. Испанский философ подчеркивает, что демократия и либерализм представляют собой два ответа на два совершенно различных вопроса.

Демократия отвечает на вопрос «Кто должен осуществлять политическую власть?». И правильным ответом будет следующий: осуществление политической власти должно возлагаться на гражданское общество, т. е. все граждане вправе решать общественные дела. Но в этом вопросе нет и речи о границе политической власти. Либерализм отвечает на совершенно другой вопрос: «Каковы должны быть границы любой политической власти?» И соответственно этому вопросу ответ будет звучать так: политическая власть не должна быть неограниченной и любое вмешательство государства должно останавливаться там, где начинаются права личности, т. е. либерализм стремится ограничить права государства в пользу прав отдельной личности [6, с. 226].

Таким образом, анализируя проблему соотношения либеральных, демократических, консервативных ценностей, исследуя становление демократической системы управления в современном обществе, надо при теоретическом рассуждении удерживать в мышлении различные аспекты соотношения идей свободы и социального равенства, демократии и либерализма, не упрощая их, а также прояснять социально-онтологические основания формирования этих идей, одним из которых, безусловно, является город, городская культура, урбанистические процессы.

1. Платон. Государство // Платон. Соч. : в 3 т. М. : Мысль, 1971. Т. 3. Ч. 1. С. 89–455.

2. Общая воля // Политика. Толковый словарь / Д. Андерхилл, С. Барретт, П. Бернелл, П. Бернем, и др. ; общ. ред.: д-р экон. наук И. М. Осадчая. М. : Инфра-М: Изд-во «Весь Мир». 2001. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/politology/3921/%D0%9E%D0%91%D0%A9%D0%90%D0%AF> (дата обращения: 15.09.2017).

3. Ортега-и-Гассет Х. В гуще грозы // Иностранная литература. 1998. № 3. С. 235–250.

4. Вишневский А. Г. На полпути к городскому обществу // Человек. 1992. № 1. С. 12–25.

5. Уваров М. С. Город. Метапоэзия жизни и смерти в ландшафтах петербургской культуры // Дружба народов. 1996. № 6. С. 122–137.

6. Ортега-и-Гассет Х. Эссе об Испании // Иностранная литература. 1993. № 4. С. 203–235.

© Горнова Г. В., 2017

ПОТРЕБИТЕЛЬСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК НЕГАТИВНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Статья посвящена одной из актуальных тем социальной философии: проблеме существования современного человека в ситуации кризиса, свойственного как социальным, так и индивидуальным ценностным системам. Нынешний этап развития общества, сопровождается стремительным реформированием социальной среды, да и само существование человека происходит в условиях невиданного ускорения и преобразования. Данные процессы неизбежно сопровождаются модернизацией ценностной архитектуры общества и корректировке ценностно-ориентационной деятельности. В статье рассматривается ряд аксиологических тенденций, характерных для современного общества в условиях стремительной его трансформации.

Ключевые слова: ценности, переоценка ценностей, социальные и личностные ценности, потребительская ориентация.

CONSUMER ORIENTATION AS A NEGATIVE TENDENCE OF MODERN SOCIETY

The article is devoted to one of the actual themes of social philosophy: to the problem of the existence of modern man in a crisis situation, characteristic of both social and individual value systems. The actual stage of the society development is accompanied by a rapid reform of the social environment and the very existence of man comes from the unprecedented acceleration and transformation. These processes are inevitably accompanied by the modernization of the value architectonics of society and the adjustment of value-orientation activities. The article considers a number of axiological tendencies, characteristic for modern society in the conditions of its rapid transformation.

Keywords: values, transformation in values, social and personal values, consumer orientation.

Актуальность темы обусловлена прежде всего кардинальной трансформацией социокультурных процессов, происходящих в современном мире. Эти процессы характерны не только для различных сфер социальной жизни, но и свойственны самому человеку: изменяется человек, его структура ценностных ориентаций и ценностное восприятие мира.

Данная статья продолжает цикл работ автора, посвященных исследованию ценностной архитектуры современного российского общества в условиях тотальной «переоценки ценностей». В статье актуализируется проблема существования человека в условиях все более усложняющейся социальной реальности, в обстановке непрерывно ускоряющихся социально-культурных модернизаций. Целью исследования является анализ преобладающих в потоке социальных преобразований новых ценностных установок, в частности, потребительской ориентации и ее доминирующей роли в структуре ценностного мира современного человека. В чем специфика процесса интериоризации потребительской ориентации как ценности и каковы возможные негативные последствия данной тенденции для развития самой личности? Попытка получить ответы на поставленные вопросы и составляет содержание данной работы.

Как известно, нынешний этап развития общества сопровождается стремительным реформированием социальной среды, и человек вынужден существовать в условиях невиданного ускорения и преобразования. Каким изменениям подвергаются ценностные идеалы и принципы и какие ценностные ориентации становятся приоритетными в этот переломный период развития?

Исходной точкой нашего исследования в контексте представленной темы является прежде всего новый тип общества и новая система общественных отношений, в ко-

торых ключевую роль играет индивидуальное потребление, опосредованное рынком. Такой тип общества современные ученые называют обществом потребления, главная задача которого вовсе не сводится лишь к формированию его членов как потребителей: «Говоря об обществе потребления, мы имеем в виду нечто большее, чем банальный тезис о том, что все члены этого общества потребляют...» [1, с. 116]. Однако, согласно другой позиции, «ни одна страна не может быть исчерпывающе описана как общество потребления. Это лишь тенденция, которая проявляется в разных странах в той или иной степени. Любое общество включает в себя остатки прошлых эпох, доминирующие формы общественных отношений и ростки будущего» [2, с. 4]. Не будем углубляться в дискуссии по этому поводу, согласимся с тем, что «общество потребления» представляет собой взаимодействие различного комплекса социальных отношений. В настоящее время в новых социальных отношениях явно прослеживаются специфические черты, свойственные обществу потребления, суть которых состоит не только в резком увеличении производства товаров и услуг, комбинировании всех видов деятельности одним и тем же способом, но, что значительно важнее, потребление в таких условиях становится не средством выживания, а способом интеграции в новые социальные обстоятельства [3].

Следующий важный момент, на который следует обратить внимание в дальнейшем анализе, заключается в определении роли и значения ценностных ориентаций в общественной деятельности человека в условиях современной реальности. В данном случае будем опираться на утверждение о том, что ценностные ориентации выступают в качестве важнейших «узлов», связывающих различные виды деятельности в целостные личностные структуры, образующие ядро личности, ее основу, обеспечивающую

целостность индивидуального существования. С учетом такого интерпретирования, ценностные установки обретают форму смыслообразующих ориентиров и являются важнейшими механизмами адаптации к изменениям социума. Процессы адаптации к такого рода переменам, кардинально реформируют систему взаимодействия человека и социума, что, несомненно, сопровождается модификацией не только социальных ценностных иерархий. Происходит вторжение во внутренний мир человека, воздействие на его систему ценностей, да и само ценностное восприятие мира. В результате нарушается ценностная структура личности, возникают противоречия между ценностями разных иерархических уровней.

При исследовании динамики ценностных ориентаций личности следует исходить из ситуации тотального обострения кризиса социальных ценностных систем, что, как уже отмечалось, губительно сказывается на развитии всего комплекса общественных отношений. Смена общественной модели развития, а также постоянно ускоряющийся поток различных инноваций ведет к противоречию между общественными и индивидуальными ценностными системами. Прежние ценностные ориентиры теряют свою значимость, а новые не успевают отвечать требованиям реформированной социальной реальности. Все это приводит к социальной апатии, безразличию и отчуждению от институциональной среды, духовному опустошению. Непрерывная «борьба за выживание лишает человека представлений об общезначимых смысложизненных ценностях» [4, с. 22]. Последнее, в конечном итоге, существенно усложняет процессы интегрирования человека в нынешние социальные обстоятельства, и, безусловно, открывает путь для иных, в том числе и ложных, ориентиров, в частности, потребительской ориентации.

Важнейшая причина переориентации ценностных ориентиров в сторону материальных заключается в результатах кардинальных преобразований социокультурного пространства, масштаб и уровень которых не позволяют современному человеку охватить все его многообразие, например, в сфере информации и знания. Человек вынужден как бы сжиматься, ему становится проще и удобнее, не обременяя себя высокими значениями и смыслами, конструировать свое бытие, свое жизненное пространство. И как итог, в процессе приспособления к новым условиям человек утрачивает себя как целостность, как индивидуальность. Аналогичную точку зрения высказывают многие ученые, в частности Э. Тоффлер, тщательно анализируя весьма непростое существование человека в современном обществе, описывает такое состояние как модульное: «мы не воспринимаем человека в целом... а включаемся в один из модулей его личности» [5, с. 113].

Этот новый тип современного человека характеризуется способностью распадаться на множество функциональных подсистем, каждая из которых обращена к определенному аспекту социального бытия. В результате сквозь призму отдельных частей не так-то просто увидеть внутреннее содержание человека, его сущностные характеристики, его самобытность. Образно говоря, если цветок, например розу, разделить на отдельные лепестки, то красота цветка и его целостный образ становится трудноуловимым.

Но и это еще не самое главное. В последнее время мы все чаще становимся свидетелями того, как востребованными становятся не истинные человеческие качества, такие как искренность, доброта, сострадание, честность, мужественность и т. п., а социальный статус, прагматический или коммерческий успех. Человек не чувствует себя носителем личностных качеств, он является вещью, товаром: «Его цель – выгодно продать себя на рынке. Его чувство самости вытекает не из его деятельности в качестве любящего и мыслящего человека, а из его социально-экономической роли» [6, с. 159].

Особенность нашего времени такова, что происходящие ныне социальные преобразования не приводят к условиям, способствующим ценностной активности и самореализации личности как главной цели человеческого бытия. Воспроизводство принципиально новых ценностных структур напрямую связано с экономической, политической, социокультурной модернизацией общества. Основополагающими на арене социальной модернизации становятся процессы коммерциализации всех сфер общественной жизни, в том числе и «коммерциализация духовного пространства». Указанные явления радикально изменяют восприятие человеком самого себя и человека вообще, снижается доверие к усвоенным ценностям, происходит разочарование в собственной значимости, социальном окружении. Это приводит к обострению разобщенности людей на всех уровнях межличностного взаимодействия, другими словами, создаются условия, где каждый «сам за себя». В обстановке крайне усложненных, противоречивых отношений личности и социума человек вынужден действовать самовольно и спонтанно, в соответствии с собственным пониманием ценностных принципов без соотнесения их с нормами общества, внося тем самым еще большую неопределенность и нестабильность в новую модель социального устройства. Таким образом, появление настораживающих тенденций, к которым относятся нравственный релятивизм, прагматизм, потребительская и накопительская ориентации следует рассматривать как негативные следствия кризиса социальных ценностных ориентиров и представлений, среди которых в последнее время материальные принципы и убеждения занимают лидирующее положение. Сегодня не вызывает сомнения, что источник для решения глобальных социальных проблем необходимо искать в переосмыслении базовых понятий в аксиологической сфере, в устранении причин, изменивших вектор развития ценностных ориентаций, в корреляции общезначимых ценностных представлений в соответствии с новой социальной реальностью.

Если история социального развития в прежние эпохи позволяет увидеть некоторые устремления и тенденции, в той или иной степени ведущие человечество к процветанию, то характер современного социального развития таков, что приходится констатировать наличие неконтролируемых человеком дестабилизирующих направлений, которые с большой степенью вероятности могут привести к необратимым последствиям. Среди негативных последствий, имеющих деструктивный характер, особое место занимает постоянно усиливающаяся тенденция потребления.

Потребительская ориентация, начавшаяся еще в прошлом столетии, успешно перекочевала в век нынешний

и всецело захватила человека, занятого в основном лишь поглощением удовольствий. Она приобрела гипертрофированную форму, превратив человека в «потребительскую машину»: «неудержимая страсть к потреблению утратила всякую связь с истинными потребностями человека, если раньше... потребление было средством для достижения цели, т. е. счастья, теперь оно превратилось в самоцель» [6, с. 149]. Потребление как важнейший жизненный ориентир становится самоцелью человека, смыслом его существования. Культура современного потребительства абсолютно материализована. С самого детства ребенку объясняют: образование нужно для получения статуса в обществе, статус необходим для получения материальных возможностей, благодаря которым можно удовлетворять свои все возрастающие потребности. Современный человек почти не потребляет образцы и идеалы культурного наследия, доставляющие эстетическое наслаждение, поскольку сами идеалы и оценочные критерии весьма условны или почти исчезли. Если не существует рангов прекрасного и безобразного, то отсутствует и сама способность оценивать. «В этом смысле, мы, не будучи ни среди прекрасного, ни среди безобразного и не имея возможности судить ни о том, ни о другом, обречены на безразличие» [7, с. 30]. Находясь в таком индифферентном мире, человек преимущественно живет среди предметов и вещей, и «единственное, что связывает нас с ними это то, что мы знаем, как с этими вещами обращаться или как их потреблять» [6, с. 148–149].

Вещизм как одно из следствий безудержного потребления становится неотъемлемым атрибутом социума. Человек стремится потреблять все больше и, естественно, становится зависимым от своих потребностей. Теперь не он управляет своими желаниями, а желания управляют им. Неспособность человека контролировать собственную деятельность приводит к утрате ценностных ориентиров и, как следствие, возможности осознанно осуществлять выбор своих целей. Современный человек находится вокруг и среди вещей, поклоняется вещам. Потребительство, культ материальных ценностей подвергает серьезной угрозе гуманистические основы человеческого бытия и наносит мощнейший удар по духовной составляющей жизни человека, и прежде всего по его эмоционально-чувственной стороне. Человек утрачивает потенциальную возможность к реализации общезначимых, вытекающих из сущности человека ценностей, способных стать основой всех его действий, поступков и целей.

Новый тип человека, о котором было сказано ранее, не в состоянии в полной мере насладиться увиденным или прочитанным, да этого и не требует от него новая ценностная ориентация – потребительская. Идеология потребления уводит человека от рационального потребления, подлинной ценности вещи к ее абстрактной ценности. Смысл потребления заключается в стремлении к социальному отличию, которое всегда остается неудовлетворенным. Человек постоянно испытывает потребительский голод, который он уже не в состоянии сдерживать, ему хочется все лучшего и большего количества товаров и услуг. Потребительская ориентация культивирует потребление и страсть к накоплению материальных благ в виде денег, имущества и т. п. В результате человек, «движимый такими страстями и ус-

ремлениями, ощущает себя не носителем индивидуальных качеств, а обезличенной вещью, лишенной каких-либо персональных черт и характеристик» [6, с. 139].

Можно добавить к портрету человека-потребителя еще несколько общих штрихов. Например, постоянная озабоченность своим материальным положением, отрицание моральных ценностей и т. п. Это существенно снижает уровень его духовно-нравственного развития и, как следствие, позволяет манипулировать его сознанием, что делает личность не самостоятельной, а пассивной и зависимой, подавляя подлинное развитие человека, основанное на подлинных личностных особенностях.

Прагматизм – еще одна из важнейших тенденций современного социума. Он превращается в важнейший элемент иерархической системы ценностей нынешнего человека и может в отдельных случаях составлять его сущностную основу. В этом случае кардинально меняется мотивационная составляющая деятельности человека. Вся его деятельность направлена на достижение успеха любой ценой, любыми средствами.

Прагматизм стал для многих нравственным принципом, согласно которому человек делает то, что ему выгодно, что приносит успех и практическую полезность. Данный принцип проявляется не только при взаимодействии с окружающей природой, но и напрямую касается человеческих отношений. И здесь проходит очень тонкая грань между истинным и ложным, сущим и должным и т. п. Человек, ориентированный лишь на пользу, не способен заглянуть в будущее, поскольку желание успеха уводит его от реальности. Совершенно очевидно, что взятый за основу данный принцип играет роль разрушительного, деструктивного фактора. По мнению выдающихся мыслителей, например П. Сорокина, Э. Тоффлера и др., прогресс возможен только при гармонизации духовных и материальных благ. В противном случае общество обречено на регресс, что, в конечном итоге, может привести к стагнации или глобальной катастрофе.

Таким образом, специфика существования человека в современном обществе во многом определяется особенностями социально-культурных трансформаций, в том числе и в аксиологической сфере. В аксиологической структуре как общества, так и человека усилилось влияние потребительской ориентации как основы ценностного отношения к миру. Такое положение не может не вызывать тревогу и требует радикального переосмысления для решения вопросов, имеющих отношение к проблемам противостояния вызовам современного общества, к одному из которых можно отнести чрезмерное материальное потребление.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что коренные социальные преобразования привели в первую очередь к существенным изменениям в ценностной архитектонике современного общества, что повлекло за собой не менее глубокие перемены в структуре индивидуальных ценностей. Анализ динамики трансформаций ценностных представлений, их концептуального содержания, несомненно, свидетельствует о необходимости изменения вектора развития ценностных ориентиров в сторону формирования нового духовного облика человека. Можно ли повлиять на сложившуюся ситуацию и изменить стратегии развития?

Будем надеяться, что да, хочется верить в силу человеческого разума и его способность противостоять негативным тенденциям. Пройдет время и человек-созидатель вновь поднимется на вершину ценностной иерархии.

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. 390 с.

2. Ильин В. И. Общество потребления: теоретическая модель и российская реальность // Мир России. 2005. № 2. С. 4–30.

3. Бодрийяр Ж. Общество потребления. М.: Республика, 2006. 272 с.

4. Ополев П. В. Человек в условиях социокультурной сложности // Идеи и идеалы. 2016. № 3(29). Т. 2. С. 20–27.

5. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004. 557 с.

6. Фромм Э. Здоровое общество. М.: АСТ, 2016. 448 с.

7. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М.: Добросвет, 2012. 260 с.

© Данилкова М. П., 2017

УДК 140.8

О. П. Кашина

O. P. Kashina

ИНДИКАТОРЫ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ В РАЗЛИЧНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭПОХИ

В статье исследуются основные факторы и условия развития личности в период зрелости. Автор предпринимает попытку рассмотрения индикаторов зрелости человека в различные исторические эпохи с позиции социально-философского анализа. Акцентируется внимание на том, что процесс становления зрелости личности обусловлен социально-культурными нормами, традициями и предпосылками, характерными для определенной исторической эпохи. Указывается на особенности восприятия и интерпретации зрелости человека в современном обществе как наиболее продолжительного периода его жизненного пути.

Ключевые слова: возраст, периоды жизни, зрелость личности, индикаторы зрелости, историческая эпоха, личностное развитие, общество потребления.

INDICATORS OF MATURITY OF THE PERSONALITY IN DIFFERENT HISTORICAL PERIODS

The article examines the main factors and conditions for the development of the personality in the period of maturity. The author makes an attempt to examine the indicators of a person's maturity in different historical periods from the position of socio-philosophical analysis. Attention is focused on the fact that the process of maturity of the personality is conditioned by socio-cultural norms, traditions and prerequisites, characteristic for a certain historical period. It points to the peculiarities of perception and interpretation of man's maturity in modern society as the longest period of his life's way.

Keywords: age, periods of life, maturity of personality, indicators of maturity, historical period, personal development, consumer society.

Проблема профессионального, личностного, социального и духовного развития личности на протяжении всего жизненного пути, состоящего из последовательной смены возрастных периодов, изучается представителями многих социальных и гуманитарных научных дисциплин (социология, история, психология, педагогика), которые в целом приходят к тому, что в зависимости от возраста жизнь людей делится на основные периоды: детство, молодость, зрелость, старость.

С понятием возраста связаны представления о необходимых знаниях, навыках, умениях, разрешенном и дозволенном поведении. В различные периоды жизни от человека ожидают соответствующего поведения, что понимается им и осознается. Очевидно, что социальные, культурные и моральные нормативы, ценности общества во многом определяют сам жизненный путь человека, его направление, цели, устремления, возраст вступления в брак, рождение детей, достижение вершины своей карьеры и т. д.

Важно отметить, что возраст важен не только как биологическое состояние человека. В общественном сознании от одной исторической эпохи к другой менялось отношение к различным периодам человеческой жизни. У каждой эпохи

и у каждого народа всегда имелся свой наиболее почитаемый, уважаемый возраст.

Современное общество предъявляет достаточно высокие требования к развитию личностных и профессиональных качеств взрослого человека. В возрастной и общественной структуре социума человек в среднем (зрелом) возрасте занимает центральное место. «Именно эти люди сегодня определяют характер современной общественной жизни, ее направленность и способность к поступательному развитию» [1, с. 73]. Ценности, мировоззрение, культура зрелых людей начинают играть немаловажную роль в жизни общества, в связи с чем именно они могут утверждать свой образ жизни, свои вкусы, стиль деятельности. Известно, что в этом возрасте люди достигают вершины общественной и профессиональной карьеры, осуществляют функции управления в различных сферах общественной жизни, в управленческих структурах государства (губернаторы, научные руководители, ректоры вузов, директора предприятий, депутаты). Успехи, неудачи, кризисы среднего возраста, самопознание и самосовершенствование, поиск смысла жизни, надежды, разочарования, конфликты (на работе, в семье, в межличностных отношениях), определенная жиз-

ненная позиция – все это присуще людям именно в зрелом возрасте.

В современной философии отдельный человек, как правило, рассматривается как единое биосоциальное гомогенное существо. Между тем в течение всей жизни человека происходят качественные трансформации как его тела, так и сознания, мировоззрения, души, порождающие разные периоды человеческого бытия.

Идея того, что детство, юность, зрелость и старость отличаются друг от друга, существует давно, в том числе и в морализирующей философии на уровне сентенций житейской мудрости. Но в метафизическом плане данное утверждение пока недостаточно обосновано. Очевидно, что каждый из четырех возрастов несоизмерим с другим. Как отмечает современный русский философ В. И. Красиков, «есть четыре человека в одном и у каждого из них своя история, свои скачки – кризисы. Каждый живет в своем мире, в своем времени» [2, с. 16].

Для того чтобы исследовать объективные критерии и индикаторы зрелости личности в современном обществе, необходимо выяснить, что ценилось в зрелой личности в разные исторические эпохи, как она определялась в качестве зрелой, какие факторы, предпосылки и условия влияли на этот процесс.

На заре цивилизации зрелость считалась наиболее уважаемым периодом жизни. Для этого были особые основания: зрелый человек прежде всего обладал необходимым опытом добывания пропитания, поэтому на него смотрели как на учителя. Все свои знания, секреты мастерства он передавал молодым. В процессе старения силы человека постепенно уменьшались, что делало менее полезным его опыт и умения, постепенно падала его значимость в глазах соплеменников.

В Древней Греции также высоко ценился именно зрелый возраст. Период зрелости по возрасту и состоянию духа был назван древними греками «акме», что означает вершину, высшую ступень чего-либо, момент наибольшего расцвета человеческой личности [3, с. 163]. Отношение к зрелости было трепетным. Одной из главных ценностей греческой философии было воспитание и образование «зрелого мужа» – центральной фигуры греческого общества и античной литературы. Вся жизнь греков была нацелена на достижение «акме». В связи с этим детство рассматривалось как подготовительный этап на пути к зрелости, а старость ценилась как состояние достигшего «акме».

Античные концепции зрелой личности были нацелены на формирование образа разносторонне развитого человека, идеалом зрелой личности являлся мудрец, знающий чувство меры и неподдающийся резким, импульсивным и хаотическим порывам.

Зрелость, и особенно вторая ее половина, очень ценились и в древнем Риме. Об этом свидетельствует тот факт, что название высшего государственного учреждения – «сенат» произошло от слова «старик». Старость ассоциировалась с накопленным опытом, мудростью, пониманием смысла и назначения жизни. Римские философы и мыслители уделяли большое внимание изучению особенностей и изменениям свойств характера человека по мере прохождения им своей возрастной лестницы. Появились знамени-

тые трактаты о зрелости и старости в сравнении с другими периодами человеческой жизни (например, трактаты Цицерона «Об ораторе», «Брут»), которые до сих пор не утратили своей ценности.

Идеалистическая ориентация большинства философских систем эпохи Средневековья определялась догматами христианства. Поэтому в Средние века формирование индикаторов и образа зрелой личности происходило под воздействием христианского религиозного мировоззрения.

В эпоху Средневековья меняется понимание ценности зрелости и само понимание человека и его предназначения. Оно отличается от античного тем, что человек не чувствует себя фрагментом космоса, его органической частью. Он поставлен вне космической и природной жизни. Сотворив человека, Бог наделил его свободной волей; от нее и пошло зло, которое привело к первородному греху. Для того чтобы искупить свой первородный грех, человек обратился к интроспекции и самоанализу, изменив свою внутреннюю жизнь: «она становится теперь предметом глубокого внимания, приобретает первостепенную религиозную ценность» [4, с. 222].

Аврелий Августин разработал свой образ зрелой личности, задача которой – познать Бога. Только так личность достигает своего «акме». Это познание может идти как через постижение сотворенного Богом мира, так и при помощи интроспекции и того внутреннего слова, которое он нам произносит. Показательным в этом смысле становится автобиографическое сочинение Августина «Исповедь», в котором автор впервые в истории западной мысли занимается интроспекцией, погружаясь в свой внутренний мир.

В условиях культурно-исторического развития Средневековья, в котором господствовало христианское религиозное мировоззрение, наблюдался рост городов, складывался феодальный корпоративизм, в рамках схоластического образования происходит постепенное становление средневекового интеллектуала и собственного понимания зрелой личности. Ж. Ле Гофф, например, считал, что интеллектуал эпохи Средневековья на Западе рождается вместе с расцветом городов и связанным с этим развитием торговли и ремесел. Стремление к созиданию чего-то нового сочеталось с ориентацией на древних. Бернард Шартрский дал соответствующую характеристику интеллектуалов своего времени: «Мы – карлики, взобравшиеся на плечи гигантов. Мы видим больше и дальше, чем они, не потому, что взгляд у нас острее и сами мы выше, но потому, что они подняли нас вверх и воздвигли на свою гигантскую высоту...» [5, с. 13].

В соответствии с этим, с одной стороны, в эпоху Средневековья наиболее ценной является духовная зрелость. Человек этой эпохи находится во власти противоречий: поддаться мирским соблазнам или посвятить себя Богу. Отдаваясь любви к Богу, человек достигает духовной зрелости. С другой стороны, существует и другое понимание зрелости – это интеллектуал – философ, обращенный к науке. В эпоху Средневековья появляется новая социальная прослойка, представителями которой становятся ученые, профессора, т. е. люди, живущие за счет интеллектуального труда.

Мыслителями эпохи Возрождения человек рассматривался как высшая ценность, а его благо, достаток и счастье представлялись как высшая цель, задача государства. Индивид обретает все большую самостоятельность,

представляя все чаще не тот или иной союз, а самого себя. Отсюда вырастают новое самосознание человека, его новая общественная позиция: самоутверждение и гордость, сознание таланта и собственной силы становятся отличительными качествами зрелого человека. Человек Возрождения – «свой собственный творец, он – владыка природы» [6, с. 16]. И в этом его основное отличие от античного и средневекового человека. Утверждение своей индивидуальности, демонстрация собственных заслуг является характерным для личности эпохи Возрождения. Также значимой представлялась роль гуманитарного образования в формировании зрелой личности.

Человек Возрождения становится творцом в результате личной склонности и своих усилий. Он начинает ценить время. Таким образом, происходит переосмысление зрелости в развитии жизненных этапов становления личности. Эпоха Ренессанса представила самосознание личности как высшую добродетель, что привело к осознанию гуманизма в качестве одной из ценностей зрелости. В связи с этим можно отметить, что в эпоху Ренессанса зрелым мог считаться только разносторонне развитый человек. Очевидно, люди именно такого типа и создавали новую социальную группу ученых – теоретиков науки, тем самым подготавливая почву для развития науки и становления новой эпохи, получившей название Нового времени.

В культуре Нового времени рождается другой человек, по-иному мыслящий и оценивающий окружающий мир. Субъективизм, интеллектуализм, индивидуализм – те черты, которые ценятся в его развитии. Человек понял, что главное его орудие – разум, поэтому эпоха Нового времени предполагает рациональный взгляд на мир, а наука в этом мире – важнейший институт социализации.

«Это порождает склад ума, весьма отличный от склада ума средневекового догматика» [7, с. 560–561]. Происходит становление научной картины мира. В центре нее находится человек действия, осознающий, чего он хочет и уверенно идущий к своей цели, жизненный путь которого, по утверждению Р. Декарта, определяет разум, а не вера. Усиливается интерес к самосознанию. Начинает цениться зрелость ума, способного творить и чувствовать дух времени. Идея воспитания человека активно выдвигается просветителями данной эпохи. Человек достигает зрелости, воспитывая разум, правильно определяя свое личное место в обществе, соответствует ему, используя силу разума. Наиболее ценными качествами зрелости признаются одаренность, сила воли, деловитость.

Что касается современного общества, то в нем отмечается иное восприятие проблем определения сущности зрелой личности, понимание ее роли и социальной значимости, факторов и условий, определяющих особенности ее бытия. Все более заметным становится нарастающее безответственное отношение человека к духовным, социальным и культурным ценностям, дефицит нравственных качеств человека, вытесняющихся сугубо деловыми и бытийскими чертами личности, характеризующими ее прежде всего как потребителя. «Способ, которым сегодняшнее общество «формирует» своих членов, диктует в первую очередь обязанность играть роль потребителей» [8, с. 116]. Ценность потребления активно проявляется в современном социуме. Зрелый человек сегодня – это потребитель куль-

туры, товаров и услуг, моды, и иных достижений современной эпохи. Он буржуазен. И эта буржуазность проявляется прежде всего в том, что современный зрелый (взрослый) индивид готов приобретать простое и сложное, дешевое и дорогое, престижное и маргинальное, любое, лишь бы оно вело к увеличению его комфорта и давало чувство полного морального и физического удовлетворения.

Очевидно, сегодня происходит кризис мировоззрения современного взрослого человека, на чем акцентируют внимание многие философы. «Отсутствие мировоззрения, адекватно отражающего место человека в природе и обществе, господство старых, свойственных доиндустриальной и индустриальной эпохам представлений, а также современная постмодернистская мировоззренческая «окрошка» являются индикаторами утраты человеком реальных представлений о его месте в мире и ориентиров его дальнейшего развития» [9, с. 36]. В результате человек порой не осознает, что творит, человеческое существование все больше погружается в непонятный хаос, что в итоге может привести к вселенской катастрофе. Этот и другие факторы приводят к опасности деградации человека в современном обществе, где отмечается торможение в процессах самореализации, самосовершенствования личности, что постепенно ведет к более нарастающему духовному кризису.

Одной из главных форм духовного кризиса является интеллектуальный кризис, под которым в первую очередь понимается отсутствие в наше время великих ученых, великих мыслителей, чьи идеи могли бы охватить массы людей и помогли бы им избавиться от чрезмерного стремления к материальному богатству, от духовной и материальной деградации. Как справедливо отмечает Е. Л. Яковлева, «интеллект становится рыночным продуктом, переводя все в «банки идей», «интеллектуальную собственность» и «экономику внимания», т. е. происходит монетизация всех аспектов бытия. Одаренный интеллектуал, подвергаясь очарованию экономики информационного века, «продает» свои способности, становясь аналитиком, создающим посредством мифов «общественное мнение» идеологии гламура» [10, с. 29].

Современный человек среднего возраста постепенно теряет свою неповторимость и уникальность: «Человек нашей эпохи – это массовый человек, постепенно теряющий свою индивидуальность, свою духовную составляющую. Массового человека трудно назвать личностью; это серый человек, лишенный подлинного интеллекта и не желающий обогащать свой духовный мир» [11, с. 91]. Массовый человек утрачивает личностную неповторимость. «Размытость сознания массового человека и новое его переструктурирование, заданность специальной интегрирующей «сборки» приводит к утрате способности критического мышления, к управляемости через формируемое посредством СМИ настроение...» [12, с. 125].

Ускорение темпов социального развития также важная характерная черта общества XXI века. Происходит уплотнение самого графика человеческой жизни. «Стремительное развитие техники, информационные технологии, научные открытия наряду со всеми положительными результатами имеют и отрицательную сторону, так как ставят под угрозу саму идею уникальности и неповторимости человеческой личности» [13, с. 77]. Как отмечает И. А. Максименко, «современ-

ность отличает резкое ускорение темпов социальной эволюции, что является не только средством улучшения жизненных условий людей, но и тревожным фактором: никто не знает, к чему может привести данный процесс» [14, с. 54]. Можно сказать, что развитие техники сегодня изменяет саму личность человека, определяя ее ценностный ряд, заменяя духовные ценности, иницирующие творчество, утилитарными, приводящими человека к потере чувства ответственности.

Кроме того, одной из базовых ценностей современного общества является стремление человека к «идеальному» успеху во всех сферах его жизнедеятельности. На сегодняшний день образцом успешного человека является личность, являющаяся «отличником», перфекционистом и на работе, и дома, и в спорте, и в общественной деятельности. Это приводит к тому, что вопреки истинным желаниям, стремлениям и потребностям человеку часто приходится стремиться к указанному идеалу: выстраивать блестящую карьеру, принимать активное участие в общественной, политической, социальной жизни, быть идеальным супругом или супругой, идеальным родителем, на что у взрослого человека физически не хватает времени. Ускоренный ритм современной жизни в итоге приводит к тому, что человек качественно, конкретно и основательно ничем и не занимается. А занимаясь чем-то одним, все последующие дела совершает «урывками». В. С. Веселова справедливо замечает, что в российской действительности наблюдается «декларация безразличия к вечной продолжительности в пользу стремления к сиюминутному». «Мимолетность», «мгновенность», «неуловимость», «кратковременность», «мобильность» и т. д. – это набор синонимичных слов, отражающих состояние нашего мира, сущность нашей жизни. Долгосрочные отношения переходят в краткосрочные, продолжительная семейная жизнь заменяется временным сожительством, фундаментальность, глубина заменяется поверхностным, трудовые отношения претерпевают изменения [15, с. 67].

Итак, процесс развития зрелой личности обусловлен социально-культурными нормами, предпосылками, содержание которых меняется в зависимости от эпохи. Каноны физической, личностной зрелости динамичны, так как «природа» строится в каждой культуре по-своему. Это связано с изменением понимания сущности самого человека, его места, роли в культуре. Являясь историческим, социальным и культурным существом, человек творит историю и при этом сам испытывает ее влияние. Каждая эпоха имеет свой образ зрелости. Человек не может изолировать себя от окружающей среды, которая навязывает личности социальные нормы, правила, способы выражения. В каждой культуре есть идеал, к которому стремится индивид, и на формирование которого направлено воспитание, образование человека, выстраивание им своего жизненного пути, в котором зрелость имеет важное значение. В Античности это был образ героя, гражданина, мудреца. В эпоху Средневековья таким идеалом был праведник, святой; для Возрождения – «универсальный человек»; для эпохи Нового времени – «рациональный мыслитель». В современном же обществе зрелый человек – это массовый человек, человек потребления, которому приходится соответствовать определенным «образцам» и стандартам, порождаемым и навязываемым сегодняшним социумом, в ущерб его духовным потребностям.

При всей важности ожиданий и требований современного общества к зрелой личности главным для нее все же должно оставаться понимание своего культурного и духовного предназначения, общезначимых нравственных целей и идеалов. Необходимо осмысление взрослым человеком своей неповторимой индивидуальной сущности, уникальности, проявляющейся в саморазвитии, самосовершенствовании и самореализации индивида. Благодаря этому человек сможет полноценно осуществлять себя в культуре, познавать самого себя.

1. Ермаков С. А., Кашина О. П. Негативные тенденции в жизни современного человека зрелого возраста // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2014. № 7. Ч. 2. 2014. С. 73–75.

2. Красиков В. И. Синдром существования. Томск, 2002. 256 с.

3. Толстых А. В. Возрасты жизни. М. : Республика, 1988. 223 с.

4. Виндельбанд В. История философии. Киев, 1997. 560 с.

5. Гофф Ле Ж. Интеллектуалы в средние века. СПб., 2003. 160 с.

6. Гайденок П. История новоевропейской философии в ее связи с наукой. М., 2000. 456 с.

7. Рассел Б. История западной философии. Ростов н/Д., 2002. 992 с.

8. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества. М., 2004. 188 с.

9. Олейников Ю. В. От инфантильного бытия к зрелому обществу зрелых людей // Философские науки. 2012. № 2. С. 36–48.

10. Яковлева Е. Л. Метафизическая триада человеческой жизни // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 29–31.

11. Кашина О. П. Роль творчества в процессе формирования духовной зрелости личности в современном российском обществе // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2014. № 4. Ч. 2. 2014. С. 91–93.

12. Самохвалова В. И. Массовый человек – реальность современного информационного общества // Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против». М., 2003. С. 125–131.

13. Кашина О. П. Проблема реализации потенциала человека зрелого возраста в современном обществе // Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (15 сентября 2017 г., г. Уфа) : в 2 ч. Уфа : Омега Сайнс, 2017. Ч. 2. С. 76–79.

14. Максименко И. А. Информационные технологии как главный фактор ускорения социальной эволюции // Гуманитарный вектор. 2013. № 2 (34). С. 54–60.

15. Веселова В. С. Ценности современного общества и образования // Ценности и смыслы. 2010. № 2. С. 64–73.

© Кашина О. П., 2017

К ВОПРОСУ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ФОРМЕ В ДИЗАЙНЕ

Статья затрагивает проблему понимания эстетической формы в дизайне. Подчеркивается важность актуализации сущностной определенности дизайна, а также эстетики дизайн-формы для передачи самобытного авторского видения мира через проектную идею. Отмечается особое значение социальной роли дизайна и дизайн-формы в обеспечении единства и целостности общества в условиях поликультурной среды.

Ключевые слова: дизайн-форма, эстетическая образность, поликультурная среда.

На современном этапе развития культуры постмодерна актуализируется идея поликультурализма, которая через призму своих ключевых принципов – многообразия и сложности – рассматривает все культурные феномены на теоретическом и эмпирическом уровнях. Проблема выбора культурной стратегии взаимодействия современного человека эпохи постмодерна с усложнившимся миром становится, таким образом, весьма актуальной. В этих условиях необходимо философское осмысление возможностей человека в сложном мире, включая раскрытие его сущностных организующих способностей, специфику его саморазвития в формах, оптимальных для современного мира.

Дизайн на современном этапе демонстрирует возможность выступать культурной формой самосознания человека, например, он стал почвой формирования экологического сознания, породив ветви биодизайна, «зеленого» дизайна, экологического и «устойчивого» дизайна [1, с. 80–85].

Дизайн является своеобразным откликом на методологическое бессилие «социумозависимого» человека, на недостаточность организующих жизнедеятельность средств в условиях поиска взаимосвязей в мире. Это непосредственно связано с активным формированием практики поликультурализма, предполагающей развитие стратегического умения личности жить и системно взаимодействовать в сложном культурно-многообразном мире.

Принципы поликультурного подхода – это достижение равновесия, корректирование взглядов, сохранение самобытности и создание единого гармоничного пространства разнообразных ценностей. Дизайн-эстетический дискурс в этих условиях способствует устранению конфликтных ситуаций в обществе, духовному объединению людей различного этнического самосознания, создает платформу для роста процессов сотрудничества, взаимопонимания, ведения диалога в сложной многонациональной поликультурной среде.

Понимание сущности эстетической формы в дизайне выступает средством объединения различных культурных ценностей и смыслов, порожденных как индивидуальностью восприятия, так и общепринятыми штампами, нормами, обычаями и традициями. Простота «считывания» смысла, расшифровки символических кодов эстетических форм

TO THE QUESTION OF THE AESTHETIC FORM IN DESIGN

The article touches on the problem of understanding the aesthetic form in design. It emphasizes the importance of actualizing the essential certainty of design, as well as the aesthetics of the design-form for the transfer of the original author's vision of the world through the project idea. The special significance of the social role of design and design-form is emphasized in ensuring the unity and integrity of society in conditions of multicultural environment.

Keywords: design-form, aesthetic imagery, multicultural environment.

способна вызывать мгновенную духовную общность людей, основанную на культурном единстве и взаимопонимании. При этом активность дизайн-форм не симулятивна, не эфемерна, это не виртуальная игра («квест», «стратегия»), она есть проектное изменение мира в реальности, продуманное и обоснованное движение по организации опыта переживания и решения реальных проблем.

Однако погоня человека за удобством, простотой использования и эстетикой дизайн-формы, понимаемой редуцированно – «дизайн-упаковкой» вещного мира, неизбежно приводит к редуцированному пониманию всей жизнедеятельности человека. Переживание не сути бытия, а упаковки сути приводит к минимизации мышления – оглуплению, опрощению, подмене сложных чувств простейшими, к постепенной утрате универсальных ценностей, заменяемых локальными в матрице повседневности. Целостность восприятия мира, любование им в итоге сменяется апатией от хаоса в мироощущении. Бессилие дизайна быть эстетически организующей стратегией бытия в захваченности обустройством комфортной шокирующей техногенной средовой оболочки человека, погруженности в «глобальную материализацию», вызывает тревогу за его судьбу в исторической перспективе. Специфически человеческая способность всматриваться в мир «духовными глазами» атрофируется, не задействованная дизайном, который оперирует кичевым сленгом, дает остроту переживаний, шокируя внешними формами, лишеными смысла. Сложный в своих взаимосвязях мир подвергается дополнительному дизайн-усложнению, раздражающему своей абсурдностью в стремлении к ничтожности, множачему псевдо-произведения, над которыми, не имея критериального духовного основания, спорят: «что это? – «художественное»? «произведение»? «искусство»?

В бытийном потоке человека, потребляющего жизнь без глубокого осмысления и духовного неспешного прожития, ажиотажное потребление дизайн-форм – закономерная тенденция. Эстетическая дизайн-форма становится часто навязанным извне организованными рекламными акциями бонусом ко всему предметно-пространственному окружению человека: «практичное, удобное, да еще и красивое». При этом сам дизайн, становясь новой мифологией «украшения

в современном дизайн-стиле», не активизирует формирование мировоззренческих баз человека, а возвращает его в примитивное существование идущего «в колее», несмотря на максимальную плюрализацию предлагаемых эстетических образов. Эстетическое осмысление чувственно-материального бытия все более лишается своей духовной материи, обретая утилитарно-комфортные бессмысленные очертания в «дизайн-искусстве», не тождественном дизайну.

Глобализационное русло емко вмещает посткультуру восприятия социальных отношений через многочисленные неклассические арт-практики. Культура буквально «упивается» алогизмом, парадоксальным, нефигуративным, не поддающимся формально-логической интерпретации, усматривая в этих структурах адекватное выражение социально-психических состояний человека и общества. Описанные выше духовно-деградационные процессы становления массовой постмодернистской дизайн-идеологии, «нового эстетического воспитания», безусловно, накладывают ответственность на человека за самоорганизацию грамотного эстетического выбора, оценку конвенциональных канонов посткультуры и обретение духовной доминанты в дизайне. Сложность также в том, как отмечает В. В. Бычков, что «все разговоры об эстетике идут у художников, как правило, на интуитивно-дилетантском уровне, далеком от науки эстетики, которую они никогда, естественно, не изучали» [2, с. 18]. Актуальной задачей, таким образом, становится исследование сущности эстетической формы в дизайне, искусстве, культуре.

Традиционно эстетическая сфера, представленная в социуме эстетико-художественными и духовными формами, рассматривается в их едином историко-периодизированном развитии. Это религиозные взгляды, социально-политические, философские течения, парадигмально отражающиеся в духовном зеркале искусства и культуры, представленные в материально-предметном мире общества. Необходимо отметить, что любые формы постижения человеком мира: через пластические виды искусства, архитектуру, скульптуру, прикладное искусство (ювелирное, оружейное, мозаика), живопись (иконопись, фрески, миниатюры, монументальная, иллюстрация), витраж, литературу (мифы, сказания, былины, романы, поэзию, прозу), музыкальные виды искусства, дизайн, – все, в конечном итоге, имеет объединяющую платформу – характеристику формы, и может быть рядоположено именно в связи с анализом ее эстетического восприятия и воздействия на человека. Поэтому эстетику дизайн-форм следует исследовать не изолированно, а в соотношении с эстетической формой в искусстве, в общем ряду культурных эстетических форм. Глубокий анализ всего исторического арсенала средств создания эстетических форм, эмоционально воздействующих на человека, есть, таким образом, тот теоретический фундамент, на котором может развиваться практика современного эстетического дизайн-формообразования.

Теоретическое исследование универсальной способности человека постигать мир в целостном чувственно-образном виде берет начало с дисциплинарного оформления философской науки эстетики (от греч. *aisthētikos* – ощущение, чувственное восприятие). Человеческая чувственность стала предметом научного исследования лишь с XVIII в., встав в один ряд с разумом и волей, изучаемыми в фило-

софских разделах логики и этики. Исторически развитие образного мышления, связанного с воображением и фантазией, осуществлялось в процессе приобретения навыков чувственного постижения искусства, понимания эстетических категорий прекрасного, возвышенного, трагического и др., развития эстетического вкуса и, таким образом, формирования эстетического сознания.

Во второй половине XX века формообразование предметно-пространственной среды в единстве художественно-утилитарных целей приобрело самостоятельный вид эстетической деятельности – дизайна, а дизайн-формы массового и элитарного искусства заняли ведущие роли в эстетическом дискурсе современного общества: «Дизайн в XX веке стал глобальным феноменом, охватывающим самые разные сферы: от архитектуры и мебельного производства до графики. Язык дизайна стал универсальным коммуникационным и экспрессивным средством, позволяющим сделать свой выбор в мире неограниченных возможностей» [3, с. 8].

Историческая проектно-художественная близость дизайна к архитектуре и декоративно-прикладному искусству, дополняемая единой практической ориентированностью содержания, обусловила весьма тесное соприкосновение проблемы эстетической формы в дизайне с эстетикой художественной формы. По мнению А. Г. Лазарева, дизайн вообще позиционируется как новая сфера оказания услуг всему человечеству, выросшая из архитектуры, по созданию непрерывной эстетизированной среды и может рассматриваться как одна из форм архитектурного творчества по преобразованию предметов потребления повседневной жизни в предметы искусства. Несмотря на то, что проблема выявления онтологических оснований дизайна требует углубленных исследований, можно согласиться с А. Г. Лазаревым в части аксиологического единства архитектуры и дизайна.

Действительно, несмотря на различие в масштабах и сложности задач, стоящих перед современными дизайнерами и зодчими прежних культур, достигались единые «конечные цели – восхищение современников и потомков... высокохудожественными произведениями» [4, с. 302], т. е. создание эстетических форм положительного эмоционального воздействия.

В чем состоит принципиальное различие эстетико-художественной и эстетико-дизайнерской формы? Говоря о сущности эстетической художественной формы в искусстве, ее традиционно лишают всякого утилитарного содержания. Именно по этому критериальному рубежу в теории эстетики проводят смыслозначимый раздел между искусством и дизайном как самостоятельными разнохарактерными видами эстетической деятельности. Таким образом, эстетическая форма в дизайне оценивается не только с чисто художественной стороны, с точки зрения ее эмоционально-чувственного воздействия на человека, но и в проекционном луче ее социально-практической ценности, пользы для человека.

Объективная форма, ранее существовавшая имплицитно, раскрывая свою скрытую сущность, приобретает формальную (формную) определенность в акте дизайн-творчества. Это не самопроизвольный процесс, он носит произвольный характер мировоззренческой объективации через субъективное видение мира дизайнером.

В современных идеях культуры постмодерна тенденция многообразия и сложности находит отражение в принципе

поликультурализма, который становится ключевым понятием, сквозь него рассматриваются все другие феномены. Решение проблемы понимания эстетической формы в дизайне в данном аспекте становится весьма актуальным, выступая как поиск средств объединения различных культурных ценностей, смыслов, устранения конфликтных ситуаций в обществе. Это непосредственно связано с формированием практики поликультурализма – системы обучения и воспитания в культуре, предполагающей развитие умения личности жить и взаимодействовать в эстетически многообразном мире. Принципы поликультурного подхода – это достижение равновесия, корректировка взглядов, сохранение самобытности и создание единого гармоничного пространства разнообразных ценностей. Эстетический дискурс в этих условиях способствует духовному объединению людей различного этнического самосознания, создает платформу для роста процессов сотрудничества, взаимопонимания, ведения диалога в сложной многонациональной поликультурной среде.

Смысловая внешняя определенность визуально воспринимаемой формы в дизайне имеет особую значимость: сложность либо неоднозначность восприятия проектной идеи может полностью разрушить эстетическую выразительность созданной формы. Поэтому если характеристика выразительности художественного образа в искусстве заключается в самих средствах выразительности, а легкость считывания идеи может стоять задачей второго плана, то эстетическая проектная форма в дизайне создается с иным целеполаганием.

Главной задачей дизайн-формы является не стать принадлежностью выразительной эстетической ткани искусства и передать самобытное авторское видение мира, точнее, стать не только этим, но и главным образом функциональным решением конкретной пространственно-временной проблемной ситуации. В основании художественно-проектного образа эстетической формы в дизайне преобладает активность практического решения социального заказа, который осознается с позиции авторских идеалов.

Эффект легкости восприятия идеи, ясная образность, художественная выразительность и функционально-коммуникативная информативность составляют характерные черты эстетической выразительности дизайн-формы. Дэвид Лауэр и Стивен Пентак раскрывают соотношение между содержанием и формой простым вопросом: «что будет представлено и как оно будет представлено?» [5, с. 20], выделяя значимость мышления-обсуждения дизайнера для определения дизайн-концепции. Авторы отмечают, что условием успеха передачи в дизайн-форме заложенной идеи является отсутствие препятствий к ее пониманию: изображение – выбираемая художником или дизайнером форма – должно быть ясным и недвусмысленным. В таком случае оно будет понято многими поколениями и культурами вне зависимости от эпох и расстояний. В постижении мира эстетики культурных образов все больше расширяется эстетическое сознание, формируется мировоззренческая позиция человека.

В эпоху постмодерна эстетика предметно-пространственных форм объектов дизайна воспринимается предельно широко: в каждой конкретной ситуации как целостный образ эмоционально-чувственных, рационально-логических и композиционно-художественных культурных интерпретант. «Я» творца в мире постмодерна необычайно власт-

но расширяет рамки традиционного эстетического опыта от «любования» красотой до телесного погружения в виртуальное пространство форм, завораживающих, шокирующих нереальной пластикой, цветом, фактурным качеством поверхностей, парадоксальным сочетанием и игрой дизайн-средств, порой нарушающей стереотипы эстетических норм. В любом случае, кроме субъективно-интуитивной ориентированности художественных форм искусства, эстетика дизайн-форм объективно-социальна в своей коммуникативной функциональности.

Казалось бы, человек охватил эстетическим чувственным взглядом все доступные ему формы материальной организации целого и в дальнейшем в дизайне возможен лишь экстенсив: количественное расширение масштабов осмысления существующего и вновь созданного материального в космическом направлении.

Однако необходимо отметить, что дизайн имеет возможность выйти из отведенных ему предметных рамок внесубъектного материального окружения, так называемой оформленности «предметно-пространственной среды», захватывая в процессе своего осуществления и специфически оформляя субъектное пространство мыследеятельности.

Полагаем, что предметом эстетического анализа в дизайне должна являться форма, оформленность, но не только внешнего человеку материального мира, но и оформление концепции – генеральной идеи, основы мыслимого проектного образа, формирующегося непосредственно во внутреннем «нематериальном пространстве» человеческой личности. То есть в дизайне потенциально возможному расширению эстетического анализа подлежит область дизайн-методологии как область оформления самой мыследеятельности.

Эстетическая форма в современной визуальной культуре выступает средством развития человека, является основой его идентичности и бесконечного движения к творчеству и в творчестве. В сближении интуитивного и логического, откровенного и рационального эстетическая форма в дизайне становится ведущей антропологической проблемой, разработка которой играет важную роль в деле сохранения, утверждения и транслирования, а также обновления высокохудожественных эстетических ценностей в культуре общества.

1. Быстрова Т. Ю. Направления и проблемы развития «устойчивого» дизайна // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. 2012. № 1. С. 80–85. URL: http://elibrary.ru/download/elibrary_17666967_68282143.pdf. (дата обращения: 25.09.2017).

2. Бычков В. В. Эстетический опыт России на рубеже тысячелетий // Эстетика: Вчера. Сегодня. Всегда. М., 2006. Вып. 2. С. 3–31.

3. Бхаскаран Лакшми. Дизайн и время. Стили и направления в современном искусстве. АРТ-РОДНИК, 2006. 256 с.

4. Архитектура, строительство, дизайн : учеб. для студентов высших архитектурно-строительных учеб. заведений / под общ. ред. А. Г. Лазарева. Изд. 3-е. Ростов н/Д. : Феникс, 2007. 316 [1] с: ил.

5. Лауэр Д., Пентак С. Основы дизайна. СПб. : Питер, 2014. 304 с.

© Ковтун В. В., 2017

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ТЕКСТА В ПОИСКЕ СМЫСЛОВ

В статье анализируются основные задачи художественного перевода, приводятся примеры осмысления вопросов перевода в историческом экскурсе. Показываются два основных типа перевода: «дословный» и «аналитический». Отмечается, что переводческие деконструкции могут происходить как на «внешнем», так и «внутреннем» уровне текста. Приводятся примеры «внутреннего», смыслового уровня деконструкции текста. Делается вывод о неизбежности трансформации текста при переводе, что дает возможность рассмотрения вариантов, способствующих «множественному», смысловому прочтению текста.

Ключевые слова: перевод, трансформация, деконструкция, герменевтическая игра, символ.

Перед переводчиком всегда одновременно стоит несколько трудных задач: во-первых, точно передать информативное содержание текста; во-вторых, сканировать особенности языка оригинала без нарушения при этом норм родного языка, в-третьих, самое важное, представить смыслы и культурный контент оригинального текста в смысловом измерении другого языка.

В связи с этими вполне объективными трудностями отношение к переводу всегда было неоднозначным. Так, например, Сервантес устами Дон-Кихота говорит о переводе следующее: «... перевод с одного языка на другой... это все равно, что фламандский ковер с изнанки; фигуры, правда, видны, но обилие нитей делает их менее явственными, и нет той гладкости и нет тех красок, которыми мы любимся на лицевой стороне» [1, с. 234].

Скептическое отношение к переводу было присуще эпохе Возрождения. Отказ от буквальности перевода переходил иногда и в принцип вольности перевода (который отчасти применялся и в Средние века). В XVIII в. французские переводчики приспособивали к своим понятиям эстетики и ментальности произведения Шекспира, Мильтона и других классиков. В IX и в XX вв. романтизм повлиял на переводы художественной литературы, однако требования к переводу повышаются, а также появляются суждения о невозможности полноценного перевода, поскольку несовпадение элементов одного языка и весьма мистическое представление о языке как чем-то иррациональном, истинно народном, породило мнение о непереводаемости языка.

Советские лингвисты, в частности А. В. Федоров, указывали, что «идея непереводаемости распространена в филологии капиталистического мира как одно из доказательств того, что культурные ценности, созданные в развитых странах... не должны стать достоянием других народов» [2, с. 67].

Таким образом, сформировались два типа перевода. Первый – это когда «Магомет идет к горе». Такой перевод

TRANSLATION TRANSFORMATIONS OF THE TEXT IN SEARCH OF SENSES

The main goals of artistic translation are analyzed in the article, examples of interpreting the questions of translation in historical excursus are given. There are two main types of translation: "literal" and "analytical". It is noted that translation deconstructions can occur both on the "external" and "internal" level of the text. Examples of "internal", semantic level of deconstruction of the text are given. The conclusion about the inevitability of the text transformation in the translation is made, that makes it possible to consider options that contribute to "multiple", meaningful reading of the text.

Keywords: translation, transformation, deconstruction, hermeneutic game, symbol.

еще называется «калькой», буквалистским, дословным. Или второй тип – когда «гора идет к Магомету», т. е. автора приближают к переводчику. Этот тип перевода В. Руднев называет «аналитическим» [3, с. 51].

Нужно отметить, что, несмотря на существование обоих видов перевода, все же наибольшее распространение получил «аналитический перевод», где переводчик анализирует текст перевода, который в результате преобразуется и дополняется, а не становится семантическим копированием оригинального текста. Существует также и перевод гибридный, «собственно перевод» (Л. К. Латышев) [4, с. 43]. Эти переводы произведений классической литературы можно считать наиболее удачными.

Однако в независимости от того, в каком типе существует перевод, его структура и смыслы неизбежно подвергаются трансформации. Обозначим этот процесс, используя термин Ж. Деррида, как «деконструкцию». Этот термин был впервые предложен как перевод слова «Abbau» (с нем. – строить, сооружать) и хайдеггеровского «destruction» (с англ. – разрушение). Если «деструкция» – это разрушение, то «деконструкцию» можно представить таким образом, как будто машину разобрали на части и транспортировали в другое место. Это структурное разложение и переброс лингвистических, логоцентрических и фоноцентрических структур из одного текста в другой (если мы говорим о переводе текста).

Подобная деконструкция текста обнаруживает появление «лишних» деталей, оставшихся после разборки-сборки текста, которые есть не что иное, как выявление новых смыслов текста. Или уже выявленные смыслы текста? Или выявленные оттенки смыслов текста?

Таким образом, можно сказать, что цель деконструкции – это выявление скрытых смысловых оттенков текста. Деконструкция текста может проходить на нескольких уровнях, обозначим их как «внешний» и «внутренний». Внешним уровнем назовем разбор текста на лексическом, синтаксическом, грамматическом и стилистическом уровнях.

К внутреннему отнесем стилистический, уровень «культурного кода», «темпорально-адаптивный», поскольку он «затрагивает» смысловое поле текста и уровень «культурного кода» того времени, в котором работает переводчик. Если на «внешнем» уровне учитывается выбор того или иного слова, то на «внутреннем» происходит «отражение» автора в тексте, выявление смыслов текста, неявным образом связанных с культурой автора и временем написания произведения.

Данный уровень переводческой деконструкции, к примеру, четко прослеживается в переводах произведения Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»: в классическом переводе Р. Райт-Ковалева [5] и более современном варианте перевода М. Немцова. Одна из специфических черт романа – это изобилие молодежного сленга, использование разного рода неологизмов и жаргонизмов.

При выборе стиля речи главного героя Холдена Колфилда переводчик Райт-Ковалева использует более «мягкий» вариант, нежели наш современник М. Немцов. В переводе 1970-х гг. Райт-Ковалева молодой человек выглядит более воспитанным и интеллигентным, чем в переводе у Немцова. Более того, Немцов находит неожиданные жаргонизмы, известные только людям определенного социального круга. Отца одной из второстепенных героинь Холден у М. Немцова называет «штрик четкий» и «дутый халдей», что вызывает вопросы у «непосвященных» читателей. В переводе Райт-Ковалева становится ясным, что имеется в виду – «штрик четкий» – «замечательный папаша», а «дутый халдей» – «трепло несусветное». Стилистика текста перевода «вырисовывает» для читателя одного и того же героя в нескольких различных вариантах, оттенках, переводчик подает читателю «своего» Холдена. Так, казалось бы, внешний, стилистический уровень все же затрагивает смысловую уровень текста художественного произведения.

Более глубоким уровнем деконструкции может быть уровень «культурного кода», в котором при переводе текста перекодируются не только текстовые, но и подтекстовые элементы, содержащие символические черты языкового поля культуры.

При этом возможны два пути деконструкции при переводе: один расшифровывает и сохраняет культурно-национальный код, другой – перекодирует оригинальный текст, приближая его к «культурному полю» читателя.

Так, например, в переводах со шведского книги «Рони – дочь разбойника» переводчик Л. Брауде сохраняет культурный код текста, слово «hövding» транслиттерует как «хевдинг» в переводе, а «knekt» как «кнехт», при этом в сносках поясняет читателю, что «хевдинг» – это глава разбойничьей шайки, а «кнехт» – наемный солдат. Переводчик Л. Лунгин переводит «hövding» как атамана, а «knekt» – как солдата, избегая недопонимания культурных реалий другой страны [6].

Если подойти к философскому осмыслению проблемы перевода, опираясь, в частности, на герменевтику Г.-Г. Гадамера, мы можем выделить эвристичный тезис, что истинная интерпретация текста «предопределена» к самоупотреблению. Она должна играть, т. е. входить в игру, снимая себя в своем осуществлении. Если рассматривать перевод в контексте герменевтической игры, то можно сказать, что направление в ней задает сама сущность перевода, которая

воссоздает оригинальное произведение, трансформируя его. «Язык не привнесен в бытие-для-другого, он изначально и есть само бытие-для-другого» [7, с. 236]. Гадамер ставит под сомнение ту мысль, что возможно достичь «единства словесного значения», поскольку, если переводчик будет заменять одни члены предложения другими, то потеряется смысл, дух произведения, ведь феномен речи и языка состоит в бессознательном диалоге, который «выполняется существами сознающими» [7, с. 237].

Гадамер конкретизирует суть игры и вводит понятие *герменевтического круга*, который интерпретирует понимание как игру между интерпретатором и текстом [7, с. 73]. В герменевтическом круге разрешаются противоречия между частью и целым, главным и второстепенным, частным и общим. По мнению философа, эти противоречия не мешают процессу понимания, а, наоборот, облегчают его. Таким образом, выявляются новые смысловые оттенки в художественном произведении.

Одним из примеров герменевтической игры в переводе может быть перевод игры слов. Это довольно трудная задача переводчика, поскольку его задача состоит не только в том, чтобы найти новые смыслы произведения, но и не «потерять» авторский контент.

Так, например, при переводе книги Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес», которая известна своими парадоксальными выдумками, логическими задачками, игрой понятий и слов, переводчиком приходилось «упражняться» в разнообразных вариантах перевода, наиболее близких к оригиналу.

В одном эпизоде книги писатель «играет» с омонимами «tail» (хвост) и «tail» (история). В. Набоков переводит диалог между Мышью и Алисой следующим образом. Мышь говорит Алисе: «Мой рассказ прост, печален и длинен», на что Алиса отвечает: «Да, он, несомненно, длинный», – имея ввиду хвост Мыши, а не историю [8, с. 56].

Б. Захoder для своей интерпретации диалога использует метафору, в которой сравнивает хвост и историю с хвостиком, т. е. историю длинную, с продолжением. Мышь говорит о «страшной истории с хвостиком, которой тысяча лет». Алиса реагирует на это: «Истории с хвостиком? А что с ним случилось страшного?» [9, с. 78].

Авторская игра, возникшая под влиянием английских литературных традиций, стала определяться термином «нонсенс», в переводе с английского – «чушь, чепуха». *Нонсенс* – это некая интеллектуальная игра, требующая по меньшей мере одного игрока и предметов, с которыми он будет играть. В лигвистическом понимании предметами становятся слова как материал для игры. В ходе игры реализуются две герменевтические тенденции: к упорядочиванию и разупорядочиванию действительности. В герменевтическом понимании художественное произведение также становится тем местом, где осуществляется некий опыт. Таким образом, из абсурда, нонсенса, в результате борьбы «единства и противоположностей» возникает понимание, которое становится постижением глубокого смысла произведения.

С понятием множественности смыслов тесно связано понятие *символа*. Символ понимается как некий знак или же понятие, которое дает способность некоторым материаль-

ным событиям или же вещам, предметам выражать какое-то идеальное содержание.

В трактовке П. Рикера символ состоит из двух смыслов: первого (буквального) и вторичного (косвенного) [10, с. 49]. Интерпретация символа, таким образом, заключается в расшифровке этого самого вторичного смысла. Сложная природа символа не позволяет достичь отчетливой интерпретации.

При переводе художественного текста задача переводчика-интерпретатора состоит в том, чтобы помочь новому тексту обрести новую форму, новое звучание в знаках переводящего языка. Тракуя символы, автор может опираться на ассоциации, которые могут не совпадать с подобными в другом языке.

Так, например, В. Шекспир сравнивает глаза своей возлюбленной с «солнцем» («sun»), а С. Маршак при переводе использует более привычную для русского читателя метафору «звезды» [11, с. 35]. Строку «You are wings» («Ты – крылья») в стихотворении У. Уитмена поэт и переводчик К. Бальмонт переводит как «ветры», обобщая символическое значение обоих понятий, способность крыльев и ветра к полету [12, с. 78].

Таким образом, следует отметить, что «хороший» перевод художественного произведения с одного языка на другой неизбежно стремится к трансформации, проходит процесс деконструирования текста и, преодолевая различные уровни этих изменений и перевоплощений, перед читателем предстает иной текст, нежели тот, что был в оригинале. Перевод текста с учетом времени, культурных кодов другого языка, отражением личности переводящего, изменением его символической значимости – все это создает новое «бытие» текста, который обретает с каждым своим переводом новые смыслы. Современный переводчик не стремится к единой истине текста, он находит в нем все новые и новые грани, «вычеркивая» или же немного добавляя от себя. Нужен ли перевод? Ответ представляется положительным, и чем больше разнообразных вари-

антов перевода художественного текста, тем «богаче» его смысловые оттенки, создающие особые «виртуальные» пространства, «миры», в которых происходит диалог человека с бытием.

1. Сервантес де Мигель. Дон Кихот. М. : Детгиз, 1965. 456 с.

2. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. языков / Филол. фак. СПб. : СПбГУ, 2002. 416 с.

3. Руднев В. П. Философия языка и семиотика безумия. Избранное. М. : Территория будущего, 2007. 526 с.

4. Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб. для студентов по специальности перевод и переводоведение. М. : Академия, 2008. 190 с.

5. Сэлинджер Д. Над пропастью во ржи. Повести. Рассказы / пер. с англ. Р.-Р. Ковалевой. М. : Правда, 1991. 608 с.

6. Линдгрэн А. Рони – дочь разбойника. Новосибирск, 1994. 235 с.

7. Гадамер Г.-Г. Язык и понимание. М. : Искусство, 1991. 340 с.

8. Кэрролл Л. Аня в стране чудес / пер. с англ. В. Набоков. М. : Совет. композитор, 1991. 80 с.

9. Кэрролл Л. Приключения Алисы в стране чудес. Сказки / пересказ с англ. Б. Заходера. Новосибирск : Новосиб. кн. изд-во, 1987. 280 с.

10. Рикер П. Конфликт интерпретаций. М. : Медиум, 1995. 460 с.

11. Шекспир В. Сонеты / пер. С. Я. Маршака. СПб. : Азбука, 1999. 323 с.

12. Чуковский К. И. Искусство перевода. М. ; Л. : Academia, 1936. 225 с.

© Ласица М. В., Соколова Т. В., 2017

УДК 130.2

В. В. Николин
V. V. Nikolin

ХАРАКТЕР В ЛОГИКЕ РАЗВИТИЯ ГРЕЧЕСКОЙ ТРАГЕДИИ: СИНКРЕТИЗМ ХАРАКТЕРА ГЕРОЯ И ПОЗИЦИЯ НАБЛЮДЕНИЯ ГРАЖДАНИНА

Характер как категория анализа сюжета трагедии открывает синкретизм действия греческого героя. Синкретизм подразумевает жесткую последовательность: мысль порождает слово, слово – действие, а действие – итог как оценку бога. Характер героя является для зрителя главным эталоном и образцом того, каким быть человеку.

Ключевые слова: синкретизм, характер, герой, зритель.

THE CHARACTER IN THE LOGIC OF DEVELOPMENT OF THE GREEK TRAGEDY: SYNCRETISM OF THE HEROES CHARACTER AND POSITION OF THE CITIZEN'S OBSERVATION

Character as a category of analysis of the tragedy's plot reveals the syncretism of the action of the Greek hero. Syncretism implies a strict sequence: thought generates a word, a word generates an action, and action generates a result as God's estimation. The character of the hero is the main standard and the model of how to be a man for the spectator.

Keywords: syncretism, character, hero, spectator.

Трансформация греческой трагедии от Эсхила к Еврипиду идет в сторону повышения развлекательных элементов сюжета и отхода от сакрального смысла мифа. Действие и его порядок привлекает зрителя и формирует у него позицию наблюдения (или наблюдательство, аналогичное потребительству западной цивилизации), публика становится зависимой, ее привлекает действие, авантюра, игра смыслов. Она видит пользу в тренировке ума по разгадыванию вариантов события этого нового понимания мифа. При этом сюжет мифа для зрителя является, во-первых, отеческим, ибо герои мифа цари-прародители, во-вторых, постоянным [1, с. 15]. В рамках постоянного сюжета его привлекательность и неожиданность становятся новыми не в плане событийности, а в плане психологизации и нового контекста переживаний героя.

Ранняя трагедия показывает в герое характер, который действует по своей внутренней логике [2, с. 163]. В греческом герое представлены гнев снаружи, а характер внутри. Характер состоит из собственных внутренних масок-ролей, которые генерируются из него вопреки внешним событиям, можно сказать, что характер предопределяет героя, становится самостоятельным движущим и организующим его поведение фактором.

Такой характер передается героем и зрителю, т. е. трагедия передает характер героя зрителю постепенно, она внедряет в него эталон, т. е. такой характер, которым зритель восхищается, и этот эталон начинает жить в душе зрителя, поэтому и в герое, и в зрителе характер вызывает одинаковое поведение и взаимопонимание. Зритель и на свои жизненные ситуации словно смотрит взглядом героя. Такую передачу характера греческий зритель имеет вместо передачи информации и переживаний в современном зрителе кино. Характер можно рассматривать как новизну трагедии, а зритель с субъективной стороны воспринимает и воображает смыслы событий [3, с. 415].

Характер героя основан на синкретизме действия; суть синкретизма состоит в том, что мысль всегда порождает слово, слово – действие, действие вызывает итог – реакцию богов, поэтому зритель получает в своей жизни словно параллельную реальность, он видит своим взглядом и может получить намек на иной взгляд. Возможно, в себе зритель не различает свой взгляд и перенесенный в него взгляд героя-предка. Зритель словно отстраняется от синкретизма характера и наблюдает за его активностью как на сцене, так и в себе самом.

В этот момент он должен получить намек на уточнение взгляда героя, тогда начнет видеть, как герой. Здесь мы не учитываем веру. Грек верит в богов и считает, что за те же действия он получит ту же помощь от богов или наказание. Вера помогает ему видеть взглядом героя. У нас есть иллюзия свободы выбора действия, грек же видит, что характер предопределен в своем разворачивании и оценке богами. У современного человека, утратившего веру, нет способности «войти во взгляд» и стать «человеком этого взгляда». Трагедия показывает, как это делалось. То есть характер становится на место воли зрителя, действует в нем вместо него самого, как до этого действовал в герое.

Итак, эталон благодаря вере проникает в зрителя и его преобразует. Преобразование происходит так, что зритель

становится «двойным человеком». Он, как зритель, не индивидуальность и не может переживать внутри себя мысль, слово и дело, а герой на сцене и внутри зрителя – может. Несколько эталонов делают индивидуальность многомерной. Она словно постоянно находится в диалоге этих противоречивых в одном и совпадающих в другом характеров. То, что мы воспринимаем как игру страстей, для грека есть закономерности характера, он игру страстей понимает как проявление работы характера, принимает ее внутрь себя и использует как механизм собственного реагирования.

Итак, в перенимании характера героя зрителем можно пойти по линии осознания зрителем способов усвоения и управления характером, а произошло использование трагедией характеров для превращения зрителя в наблюдателя. В этой ситуации произошло «измельчение технологии». Она стала действовать на уровне всего характера и судьбы, как это показано у Эсхила, и в рамках отдельных масок и поступков. Произошло, во-первых, рассыпание синкретизма, во-вторых, расщепление характера.

Индивидуальная личность, способная беседовать с собой, и осуществлять обсуждение и принятие решения самостоятельно внутри себя, без советов и внешнего обсуждения, по сути дела, вбирает внутрь себя синкретизм, но его удержать во всем объеме не может, и она отсекает синкретизм только до мысли. Самостоятельное мышление приходит на смену синкретизму. Трагедия отрывает мысль от синкретизма и создает узкий тип индивидуальности, которая может мыслить самостоятельно, но не говорить и не делать. Рядом с широким синкретизмом героя (мысль – слово – действие – итог) появляется узкая личность (мысль и ожидание). Для такой личности нужен полис. Социальная среда существенно мешает трагедии создать вслед за самостоятельностью мысли самостоятельность слова и дела. Полис дополняет личность многомерием, но не синкретизмом. Синкретизм сложен для грека как индивидуальности, а полис дает ему многомерность мысли у одних, поступков у других, полис словно продолжает многомерие свободного проявления каждой стадии синкретизма в социуме, поэтому для грека полис – продолжение его индивидуальности, особое место сборки разрывающегося характера. Этим многомерием полис приходит на смену синкретизму, но и предвещает дальнейшее распадение целостности веры и индивидуальности. Мы видим греческий характер в процессе внутреннего взрыва.

После распада синкретизма и выделения мысли характер тоже модифицируется, теперь колебания актера не связаны с переживанием всей судьбы, а только с выбором поступка.

Большая часть граждан в начале трагедии учится преодолевать страх. Страх зрителя можно понимать так, что мысль личности останавливается, а далее она не может обладать синкретизмом, и зритель не может представить, что будет в итоге, он может только ждать решения свыше, многомерность характера делает отношение стадий синкретизма непредсказуемым, а зритель не решается брать на себя ответственность самостоятельного выбора, ищет решения в полисе. Гнев героя в трагедии показан как способ преодоления ожидания и неизвестности. После преодоления страха и распада синкретизма происходит обмельчание (усечение синкретизма) личности. Большая часть граждан

способна самостоятельно мыслить, но если у героя мысль порождает синкретизм (из нее следует слово, дело и итог), то у гражданина даже слово, не то что мысль, не несет ответственности такого же типа и определенности, наоборот, возникает многомерность и спор мнений, у него синкретизм разорван и он может думать что хочет и говорить, что хочет. Решение принимает полис или оно принимается через обсуждение в полисе. Большинство граждан перестает страдать от страха личной ответственности и позора, зато становятся жадными до наблюдений, порождается позиция наблюдения, или наблюдательство. Наблюдательство становится реакцией на собственное обмелчание.

Свидетель должен быть объективен, зритель убеждается в трагедии, к которой приходит характер, что он видит на сцене намного больше свидетеля, поэтому он хочет больше. Герой смотрит иначе, он смотрит «глазами синкретизма», если он подумал, что это несправедливо, то это и скажет, а потом сделает. Наблюдатель уже оторван от синкретизма, он думает одно, а говорит другое. Таким образом, философия рождается благодаря такой ситуации, когда необходимо прорываться сквозь праздное и нейтрально интересующийся взгляд зрителя, ставшего наблюдателем психической анатомии. Такого зрителя уже не поменять, он хочет трагедий все больше и интереснее.

«Выскок» из такого зрителя требует майевтика Сократа. Только этот зритель – результат не характера, а сформированного стихийно трагедией и греческой культурой гражданина. Очень интересно исключение характера из всех искусств. Тут все же проявляется не неприязнь Аристотеля к характеру, а естественное развитие, точнее, ход отчуждения в греческой культуре.

Характер со стороны логики – это своеобразная логика стадий действия (синкретичного), иная, нежели логика науки, математики, формальной логики. Это, в частности, многообразие логик в синкретизме. Эти логики Аристотель отрицает. Речь о логическом его учении в знаменитом «Органоне», где нет учения о характере, который управляет действием героя в трагедии, но не относится к логике, анализируется только в «Поэтике», как подражание характерам [4, с. 646]. Характер со стороны синкретизма – это внутренняя «я»-логика подвига, и именно этот характер полагает порядок и цельность как закон искусства вообще и трагедии в частности.

Характер – ядро синкретизма, его чистая формула. Но многообразие людей имеет свой характер. Греки не фиксируют этого многообразия, хотя божественные таблицы на это наталкивают. Боги вызывают определенного типа чувства и страсти у людей и соответствуют разным характерам.

Страсти – это первое чувство от приближения божественного. Полностью страсть дана в синкретизме, при его распаде она распадается на этапы, повторяя в них ход синкретизма. На первом этапе мысли страсть дана как склонность. Человеку хочется, но он не подумал, точнее, не сделал выбора. На втором уровне страсть может быть выражена в переживаниях, описана словами, что и составляет суть трагедии, далее страсть может стать управляемой способностью, и тем самым использоваться, подобно слепому гневу, для подвига и для снятия страха. Наконец, на

третьем уровне страсть как способность дает управление действием, собственно действие. На четвертом – страсть становится моментом веры, смирения и покаяния перед оценкой бога и его итогом. Таким образом, страсть проходит этапы уже исчезающего синкретизма.

Посмотрим, как развивается характер в рамках целостного синкретизма.

1. Склонность мысли: искусство мудрости и философствования, которое предвидит будущее, философия как мышление обладает способностью перевернуть синкретизм в обратном направлении, дает навык видения итога, до того как решить, что делать. Мысль должна при этом перейти в будущее и разгадать себя саму как свое прошлое.

2. Страсть слова. Слово в трагедии выражает переживания и формирование решения героя. Слово описывает события, но в его центре – переживания, только эти переживания еще подразумевают зрителя, что он будет испытывать те же переживания.

3. Способность действия, наращивание мастерства, воинского и иного искусства, дабы эта сторона не подвела в деле. Аристотель придает максимальное значение именно действию. В ситуации распада синкретизма роль целого на себя берет действие, потому что итог зависит от него, и оно задает ритмику событий и поступков, поэтому в действии одновременно и целое и часть, при анализе их надо разводить.

4. Смирение, вера: это иное видение мира, без которого невозможна любая стадия до того. Как человек может думать о будущем и из будущего, если у него нет видения веры. Вера снимает надежду, которую Прометей подарил человеку, и человек становится обладателем вещего (пророческого) взгляда. Он видит не только будущее, прошлое и тайну настоящего, он еще видит вечность, т. е. то, что лежит в сути происходящего.

Напомним, что у Эсхила Прометей признается в трех преступлениях: он сражался за богов против титанов, сам являясь титаном, он предал богов с людьми, выдав им мудрость и огонь (огонь синкретизма), наконец, он предал людей тем, что подарил им надежду, которая заставляет человека видеть не судьбу и будущее, а то, что человеку хочется видеть. Надежда прикрывает для человека вечное и судьбу, которые состоят в повторении мира и характера в синкретизме.

Боги оценивают событие со стороны вечного и видят что-то, нам недоступное из-за нашей же надежды. Таким образом, у частичной личности надежда компенсирует частичность, словно продолжая синкретизм, но в придуманном пространстве надежды. Судьба убеждает в правоте синкретизма, но после завершения всего действия. Итак, итог – это взгляд, лишенный надежды Прометей. Это прикосновение к вечному и божественному. Без этой стадии с ее особой логикой формирование человека невозможно, это главный момент технологии в ее развитии и актуальности. Технология создания характера трагедией отталкивается от синкретизма, который есть в верующем греке, а технология отделенной от синкретизма надеждой зрителя заменяет синкретизм судьбы придуманной надеждой, наблюдением за многообразием выбора.

Герою открывается все это постепенно, а зритель мог бы видеть это сразу и получать от такого взгляда великое удовольствие. Это идеал трагедии – вернуть частичного

зрителя мысли к цельному состоянию героя синкретического действия.

Социальный аспект трагедии в том, что, будучи вначале священным состязанием, трагедия потом была повернута в сторону привлечения внимания народа, всех и превратилась в систему идеологической обработки народа. Но исходно она подразумевала иной тип социального проекта, когда элита и власть в стране, опережающие общую массу народа по своему развитию, пройдут первыми путь самоформирования и будут «усилителями» народа на том же пути. Понятно, что элита формируется на базисе своего богатства, начитанности, военного мастерства, хитрости в интригах. Все это прямо противоречит духу трагедии, требующей от героя подвига, синкретизма. Герой и есть эталон для элиты. Но элита в Афинах оказалась не способной повести народ по проекту трагедии. Можно констатировать, что социальная возможность, открытая трагедией, не была реализована. «Человек-мысли» стал только испорченной, но надеющейся копией героя трагедии, синкретического в своем действии. Однако видение в трагедии характера синкретического героя давало духовное возвышение частичной личности. Зритель видел, что он слабее и частичнее, и, прикасаясь к герою трагедии, восхищался и отчасти

восстанавливал синкретизм в себе, возвращал себе чувство и способность ощущать синкретизм.

Таким образом, наблюдательство зрителя происходит из желания компенсировать частичность «человека-мысли» в сторону восстановления синкретизма, присущего характеру героя трагедии. Интересно, что такое наблюдательство в трагедии дано как взгляд на уже известное прошлое, однако, безусловно, сам зритель должен был примерять характер на собственную жизнь и будущее. Характер, таким образом, – способ самоформирования, противопоставленный надежде и ее воображению.

1. Тахо-Годи А. А., Лосев А. Ф. Греческая культура в мифах, символах и терминах. СПб. : Алетейя, 1999. 718 с.
2. Боннар А. Греческая цивилизация. Т. 3. От Еврипида до Александрии. М. : Искусство, 1992. 227 с.
3. Шеллинг Ф. В. Й. Философия искусства. М. : Мысль, 1999. 608 с.
4. Аристотель. Поэтика // Аристотель. Собр. соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1984. Т. 4. С. 645–680.

© Николин В. В., 2017

УДК 130.2

С. Н. Оводова
S. N. Ovodova

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ МОДЕЛИ МОНИТОРИНГА*

В статье выявляется специфика текучей модели идентичности, анализируется процесс ее формирования и функционирования в культуре. Описываются способы репрезентации идентичности в социокультурном пространстве. Обосновывается взаимозависимость дискурсивной и повседневной-практической репрезентации идентичности. В статье показаны преимущества анализа текучей идентичности с помощью теории потоковых структур.

Ключевые слова: идентичность, культура, человек, персона, мониторинг, модерн, постмодерн.

SOCIO-CULTURAL PARAMETERS OF THE PERSONALIZED MODEL OF MONITORING*

The article reveals the specificity of the fluid model of identity, analyzes the process of its formation and functioning in culture. The ways of representation of identity in socio-cultural space are described. The interdependence of discursive and everyday-practical representation of identity is justified. The article shows the advantages of analyzing fluid identity using the theory of flow structures.

Keywords: identity, culture, man, person, monitoring, modern, postmodern.

В традиционной культуре существовали онтологические ценности, предельные смыслы, в соответствии с которыми человек выстраивал свою жизнь. В современной культуре эти онтологические ценности не обладают всеобщей значимостью, в культуре начала XXI в. человек сам выбирает или конструирует ценностную модель, которая является наполнением его жизни. Современная культура дает возможность конструировать «текучую» идентичность,

в противовес «жестким» моделям идентичностей модерна. «Текущий» характер идентичности заключается в том, что в течение жизни человек не просто сменяет одну идентичность за другой, а одновременно идентифицирует себя с разными социокультурными группами, ценности которых могут вступать в противоречие.

Эпоха модерна характеризуется ускоряющимся темпом жизни, сокращением пребывания в настоящем [1], быст-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (Отделение гуманитарных и общественных наук) и Правительства Омской области, проект № 17-13-55002.

* The research has been carried out with the financial support provided by RFBR (Department of Humanities and Social Sciences) and Government of the Omsk region, project № 17-13-55002.

рой сменой культурных идеалов и социальных ориентиров в истории. В эпоху модерна возникает феномен тотальной мобилизации, обеспечивающей реализацию мегапроектов. Идея доминирующей мировой системы, великих прорывов в науке, производстве, культуре, покорение космоса, успешная жизнь по образу американской мечты – все эти проекты рассчитаны на сверхрациональное расходование сил и времени человека. Мегапроекты модерна требовали от человека усилий, во многом превосходящих возможности человеческой природы. В модерне человек должен работать на достижение сверхцели, которая невоплотима в пределах его жизни. Великие проекты модерна находятся за гранью как жизненного пути, так и усилий отдельно взятого человека. Культуру эпохи модерна З. Бауман называет «жесткой», «твердой»: «Тот вид современности, который был мишенью, а также когнитивным фреймом классической критической теории, при ретроспективном анализе поразительно отличается от того, который задает фрейм жизни современных поколений. Та современность кажется «тяжелой» (по сравнению с нынешней «легкой» современностью); а еще лучше – «твердой» (в отличие от «жидкой», «текучей» или «расплавленной»); плотной (по сравнению с диффузной или «капиллярной») и наконец системной (в отличие от сетевой). Эта тяжелая/твердая/плотная/системная современность эпохи «критической теории» таила в себе тенденцию к тоталитаризму» [2 с. 32]. Метафора «жесткой» современности в противовес современности «текучей» позволяет осмыслить переход от четко структурированных и закрепленных в социуме моделей идентичности к изменяемой и подвижной идентичности современности.

Постколониальный дискурс способствовал размыванию границ между культурами, расами, гендерными моделями поведения, антропологическими проектами, что с неизбежностью актуализировало вопрос об идентичности и поиски оснований своей самости. В постколониальном дискурсе проявляются видовые антропологические параметры культуры, списанные с видимых свойств человеческой природы: возраст, раса, гендер.

Одним из ключевых понятий постмодернистской философии является деконструкция, характеризующаяся разрушением привычных смыслов. Культура постмодерна деструктивна и раздроблена. Разрушая, ломая привычное, человек постмодерна не в полной мере готов взять на себя ответственность за создание принципиально новых культурных смыслов и антропологических проектов. Культура постмодерна – это культура оправдывающихся доминирующих цивилизаций, культур, рас, «оправдывающихся отцов» [3; 4, с. 69], которые брали ответственность за совершаемые в культуре кардинальные перевороты. В постмодерне становится значимой инклюзивность, ценится разнообразие, раздвигаются границы нормы и дееспособности, ранее вытесняемые на периферию культурные явления и поведенческие практики более не считаются маргинальными, а понимаются как уникальные. Социокультурные проекты и модели поведения, конструируемые стихийно или целенаправленно, могут иметь доминирующий или маргинальный статусы. Помимо распространенности, значимость социокультурного проекта может быть определена тем, насколько он изменяет ключевые родовые характерис-

тики человека. Глобальные культурные тенденции, в частности, такие как биотехнологии, гибкий рынок труда, формирование прекариата, мультикультурализм, распространение дизайна, увеличение ценности творческой деятельности в противовес деятельности трудовой вносят изменения в доминирующие поведенческие модели человека и влияют на ключевые характеристики антропологического проекта. Воплощение указанных социокультурных тенденций и антропологических проектов сопряжено с необратимыми трансформациями принципиальных основ бытия, поэтому актуальным является вопрос о допустимых пределах видоизменения человека. Антропологическая ситуация в современной культуре складывается из социокультурных проектов модерна и постмодерна.

Идентификационные модели «текучей» современности конструируются как из существующих в культуре моделей идентичностей, так и из вновь возникающих. Основное отличие «жесткой» модели идентичности от «текучей» состоит в поверхностном контемпоральном характере последней.

Пребывание в настоящем сокращается, как отмечает Г. Люббе, настоящее быстро устаревает, что провоцирует разрыв с историческим опытом [1]. Быстрая смена настоящего требует погружения в сиюминутность, дабы остаться в настоящем, так как оно слишком быстро ускользает. Уже нет необходимости оглядываться назад и искать основы своей идентичности в общей культурной памяти. Современный человек все в меньшей степени считает символы культуры, так как хуже знает исторический опыт, но все чаще и с большей легкостью распознает бренды и реконструирует модели поведения и символический ряд, скрывающийся за логотипом. Бренд – это ментальная конструкция, содержащая символическое послание и ценностную модель, которую разделяет лояльное бренду сообщество. Замена онтологических ценностей ценностями бренда демонстрирует выхолащивание и коммодификацию символической стороны культуры. В отличие от «жестких» моделей идентичности, предлагаемые брендами идентификационные модели быстро сменяют друг друга. «Текучие» модели идентичности не сводятся исключительно к брендам, это всего лишь один из примеров, позволяющий пояснить особенность «текучей» идентичности.

Социокультурный вызов побуждает человека современности приспосабливаться к новым условиям жизни, встраиваться в постоянно трансформирующийся социокультурный контекст. Будет некорректным утверждать, что социокультурные проекты модерна остались в прошлом. Они перестали быть доминирующими и универсальными, но при выставлении идентичности могут быть заимствованы отдельные элементы и ценности «жестких» моделей идентичностей. Модели идентичности модерна, «жесткие» идентичности также конструировались, но этот процесс был целенаправленным. Культурная инженерия периода модерна работала над воплощением конкретного проекта, который задавался и конструировался государством, нацией или религиозной организацией. «Текучие» идентичности легко подхватываются и сменяются, они самостоятельно собираются своими носителями из элементов социокультурной реальности, происходит поиск проекта, а не воплощение заданной извне идентичности. Возможные основания построения

идентичности выхватываются из потока быстро сменяющихся тенденций. «Если быть кратким, «индивидуализация» состоит в преобразовании человеческой «идентичности» из «данно» в «найти» и возложении на отдельных людей ответственности за выполнение этой задачи и за последствия» [2, с. 39]. Отход от нормативности и обязательности приобщения исключительно к доминирующим идентичностям влечет за собой одновременно свободу выбора модели идентичности и необходимость самостоятельного конструирования личной ценностной модели. Некогда нами было обосновано, что антропокультурная реальность обладает следующими сущностными свойствами: конструируемость, контемпоральность, контекстуальность, интегративность, человекоразмерность [5, с. 78–79; 6]. Модель современной идентичности встраивается в эту общую рамку антропосоциокультурной реальности, поэтому также является конструируемой. Современный человек может теряться в многообразии идентичностей и в процессе выбора наиболее привлекательной потерять свою самость.

В связи с неструктурированностью и изменчивостью «текущая» идентичность сложно определима и описываема, так как она постоянно находится в трансформации. Проблема изучения подвижной, текучей идентичности состоит в том, что для выявления модели идентичности по-прежнему используются старые механизмы и схемы понимания, предполагающие, что человек соотносит себя с конкретной социокультурной группой и реализует доминирующие и приемлемые для данной группы модели поведения. «В сущности, класс и гендер были «явлениями природы», и задача самоутверждения большинства людей состояла в том, чтобы «втиснуться» в определенную нишу через поведение, свойственное другим ее обитателям» [2, с. 41]. Реализуемых человеком моделей поведения и идентичностей в действительности может быть множество. Социальные «ниши», с которыми нужно соизмеряться, оказались подвижными и текучими, была осознана конструируемость социальной реальности, отчего идентичность оказалась нестабильной, конструируемой, контекстуальной и «текущей». Смена форм и моделей идентичности может быть обусловлена социокультурным контекстом, в котором пребывает индивид. Как отмечает А. Усманова, причины, которые обуславливают смену идентичностей в современной культуре, сложно разделить на глубинные и поверхностные, долговременные и краткосрочные [7]. Процесс актуализации в социокультурном пространстве разных моделей идентичности и зависимость их от общего символического пространства и доминирующих дискурсов ставит перед нами проблему репрезентации в культуре моделей идентичности.

Для представителей Бирмингемского центра современных культурных исследований культура – пространство борьбы дискурсов и репрезентаций идентичности [8, с. 18]. По мнению исследователей, борьба за каналы коммуникации представляет собой борьбу за контроль над дискурсами идентичностей. Представленность в дискурсе позволяет лоббировать интересы социокультурной группы, а иногда просто заявлять, что такая группа существует. Во второй половине XX века к созданию письменных текстов допущено молчаливое большинство, ранее исключенное из процесса создания истории. Это множество людей оказалось

неоднородным по своему составу, интересам, моделям поведения. Вследствие лингвистического поворота получив доступ к работе с текстами, молчаливое большинство стало дифференцироваться и демонстрировать (порой только в тексте) уникальность и ценности каждой отдельной вновь выявляемой социальной группы. В современной культуре начала XXI идентичности сначала репрезентируются в языке, а потом в повседневных социокультурных практиках. Показательным примером является томское судебное дело 2011 г. о признании текста «Бхагавад-гита как она есть» экстремистским материалом. Борьба за текст, в которую включилось все мировое сообщество индуистов, демонстрирует борьбу за представленность в дискурсе. Судебное дело не запрещало религиозную практику, стоял вопрос о запрете текста. Однако идентичность у религиозного сообщества выстраивается на основе базового текста, исключение его из дискурса являлось бы равнозначным исключению из социальной практики религиозной организации, так как она лишилась бы своего языка. Репрезентация идентичности в дискурсе это не просто отражение, но и создание, конструирование идентичности, в тексте проговариваются и уточняются ключевые основания идентификационной модели.

При самоописании идентичности происходит соотношение с идеальным образом, образцом, к которому субъект апеллирует и которому пытается соответствовать. Механизм конструирования идентичности связан с отсылкой к системе авторитетов, социальных институтов, образцов. Стоит отметить, что идентификация себя с какой-либо социокультурной группой является идентификацией с воображаемым сообществом. Размышляя о национальной культуре, Б. Андерсон говорит о нации как о воображаемом сообществе: «Оно воображенное, поскольку члены даже самой маленькой нации никогда не будут знать большинства своих собратьев-по-нации, встречаться с ними или даже слышать о них, в то время как в умах каждого из них живет образ их общности» [9, с. 47]. Следовательно, мы можем продолжить его рассуждение и сделать вывод, что любая идентичность – это процесс соотношения себя с умозрительным образом социокультурной группы, свойства и ценности которой мы реконструируем, исходя из опыта общения с отдельными представителями группы или из образа группы, репрезентируемого в дискурсе. Осмысление современных практик идентификации сопряжено с рассмотрением дискурсивных репрезентаций, высказываний. Анализ самоописаний идентичности позволяет выявить устойчивые повторяющиеся конструкты, отражающие ценностное наполнение различных моделей идентичности.

Идентичность связана не только с самоощущением. Когда мы говорим об идентичности человека, в частности, о принадлежности его к какой-либо религиозной организации, надо помнить о том, что идентичность складывается из трех составляющих: 1) самоощущение; 2) дискурс, язык, на котором говорит человек; 3) повседневная практика. Главная проблема в третьей составляющей. Идентификация с определенной религией может присутствовать, может также присутствовать первичное освоение языка религиозной конфессии, но о повседневной практике, которая представляет собой реализацию этих норм, уже речи не идет. Человек может признавать себя православным, но

при этом не ходить в храм. Дискурсивность и самоощущение могут расходиться с социокультурной практикой или эта социокультурная практика может быть неосмысленна ее носителем, из-за чего и неартикулирована.

В связи с заявленной проблемой встает закономерный вопрос: как изучать идентичности? Каковы методологические основания изучения «текучей» идентичности?

Для анализа принципов формирования нестабильной идентичности продуктивным будет обращение к теории потоковых структур. «Теория потоковых структур актуальна в мире, где вместо постоянных ценностных ориентаций и идентичностей жизнь людей все чаще структурируют проекты. <...> Вместо характерного для институтов повторения привычных образцов (паттернов) предсказуемость и упорядоченность поступков и ситуаций обеспечиваются характерным для потоковых структур непрерывным обновлением целей и ориентиров деятельности. Теория потоковых структур нужна там, где вместо групп объединяют людей ивенты» [10, с. 13]. Теория потоковых структур объясняет нестабильность идентичности. Перетекание участников от одних ценностных моделей к другим схоже с перетеканием из одних проектов и ивентов к другим, не зафиксированность жестких моделей поведения, присущих отдельной идентичности, неартикулируемость идентичности демонстрирует изменение направленности и интенсивности потоков. На движение потоков влияют тенденции, которые актуализируются в повседневности. Вокруг одного тренда могут собираться разные идентичности. «Текучая» современность является сетью, сотканной из потоковых структур, где плотность, интенсивность и направленность потоков меняется, что отражается на ценностях, основаниях консолидации социокультурных групп. В результате «перетекания» от одних ценностей к другим складываются нестабильные временные модели идентичности, которые могут трансформироваться в иные модели или распасться.

На примере анализа формирования новых социальных городских движений рассмотрим принципы функционирования потоковых структур в обществе. Автором статьи было осуществлено эмпирическое исследование ценностной самоидентификации нового городского социального движения Омска, проведенное в стратегии «понимающей» социологии качественными методами: с января 2016 по июнь 2017 г. Результаты исследования показали, что новые социальные движения продолжают развиваться и в современной социальной ситуации рубежа XX–XXI веков приобретают сетевой характер, помимо отказа от иерархии, внеинституализации они представляют собой потоковые текущие структуры. Для описания такого нового состояния движения Д. В. Иванов предлагает термин «сверхновые социальные движения» [10]. В отличие от традиционных социальных движений, где есть четкие ценности движения и каждый под них подстраивается, в новых социальных движениях ценности и идеалы движения изменяемы. Представители новых социальных движений не должны соответствовать конкретному образу и стилю жизни для того, чтобы идентифицировать себя с движением. «Организационная структура движений представляет собой внутренний способ функционирования новой идентичности. Структурная децентрализация, самоуправление, горизонтальная сеть

коммуникаций являются организационными коррелятами ценностей-целей, которые исповедуют Новые движения. Они сознательно противопоставляют свое организационное строение иерархически-бюрократическим структурам институциональных организаций и старых движений. В соответствии с этими тенденциями Новые движения ориентированы на создание небольших неформальных групп, соединенных горизонтальными связями координации и информации» [11, с. 113]. В новых социальных движениях нет четко выраженных лидеров, руководителей много, между ними распределены обязанности, руководители могут сменять друг друга. Участники могут беспрепятственно присоединяться к движениям и также спокойно перестать ему сочувствовать. Новое городское социальное движение Омска является сетевым, не институционализированным, не формализованным, горизонтальным по принципу организации. Оно состоит из ряда городских сообществ и проектов, участники и руководители которых перемещаются между проектами: заканчивает функционировать один проект, начинается другой, они участвуют одновременно в деятельности разных проектов и городских сообществ. В ходе интервью информанты отмечали единство активных горожан, хоть и не имеющее структурированного характера и не наделенное общими лидерами. Участники движения не могли четко и в полной мере объяснить, как они себя идентифицируют, при этом они указывали на наличие единого сообщества. Благодаря теории потоковых структур в разрозненных социальных практиках можно увидеть общность, которая формируется посредством соотнесения участников отдельных проектов и ивентов с воображаемым сообществом.

Устоявшиеся подходы к исследованию идентичности – это представления об устойчивой, фиксированной, постоянной идентичности, которая сейчас находится в кризисе. О кризисе идентичности написано больше, чем о самой идентичности. Наш подход снимает проблему кризиса идентичностей и их разнообразия, это нормальное состояние, это не кризис идентичности, это новый процесс ее формирования и существования.

1. Люббе Г. В ногу со временем. Сокращенное пребывание в настоящем / пер. с нем. А. Григорьева, В. Куренного, под науч. ред. В. Куренного. М. : Издат. дом Высшей школы экономики, 2016. 456 с.

2. Бауман З. Текучая современность / пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочкова. СПб. : Питер, 2008. 240 с.

3. Зайцев П. Л. Феноменология религии : учеб. пособие : в 3 ч. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2015. Ч. I: Инициация. 272 с.

4. Зайцев П. Л. Агональный конфликт: Мужские инициационные практики и конфликты в современном мире. Омск : Амфора, 2011. 156 с.

5. Оводова С. Н. Антропологическая реальность: от парадокса к проекту : моногр. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2016. 190 с.

6. Оводова С. Н. Антропологическая реальность: сущность и способы ее репрезентации : дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2015. 23 с.

7. Усманова А. Гендер и культура в парадигме культурных исследований : учеб. пособие / ХЦГИ. СПб. : Алетей, 2001. Ч. 1. С. 427–464.

8. Куренной В. Исследовательская и политическая программа культурных исследования // Логос. 2012. № 1(85). С. 14–79.

9. Андерсон Б. Воображаемые сообщества: размышления об истоках и распространении национализма / пер.

с англ. В. Г. Николаева, под ред. С. П. Баньковской. М. : Кучково поле, 2016. 416 с.

10. Иванов Д. В. К теории потоковых структур // Социологические исследования. 2012. № 4. С. 8–16.

11. Здравомыслова Е. А. Парадигма западной социологии общественных движений, СПб. : Наука, 1993. 172 с.

© Оводова С. Н., 2017

УДК 130.2

В. Г. Пузи́ков
V. G. Puzikov

СМЫСЛЫ ПОНИМАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СУДЬБЫ

В статье рассматриваются смыслы понимания судьбы человека как философской проблемы. Судьба – это концепт культуры, явление жизни человека, огромный пласт бытия. Смыслы понимания человеческой судьбы по-разному открываются в социокультурном контексте изменений.

Ключевые слова: человеческая судьба, социокультурный контекст, смыслы понимания судьбы.

THE MEANINGS OF UNDERSTANDING OF HUMAN DESTINY

The article considers the meanings of understanding of the men's destiny as a philosophical problem. Destiny is a concept of culture, a phenomenon of human life, a huge layer of being. The meaning of understanding of human destiny opens up in different ways in the socio-cultural context of changes.

Keywords: human destiny, socio-cultural context, senses of destiny understanding.

Проблема судьбы в данной статье лишь только обозначается в постановочном плане как проблема философской антропологии и социальной онтологии, как проблема бытия человека и бытия общества. Научное решение проблемы обусловлено рядом спорных моментов, отсутствием широкомасштабных и протяженных во временном, территориальном и социокультурном континуумах дискуссий, недостаточной разработанностью устоявшегося рабочего определения понятия «судьба человека». Что, в свою очередь, стимулирует необходимость специального философско-антропологического исследования. Потребность в философском анализе судьбы осмысливается и трансформируется в проблему смыслов понимания человеческой судьбы.

Смысл в философском понимании есть разумное основание чего-либо; конечная цель; внутреннее содержание, сущность; идея, значение, постигаемое разумом. Смысл – субъективный образ, возникающий при понимании текста; структурное представление процессов понимания. В нашем случае речь идет о смыслах понимания человеческой судьбы как философской проблемы, рассматриваемой в историческом процессе социальных трансформаций. Смыслы судьбы становятся понятными и заключаются в общественной значимости индивидуальной жизни человека, которая включена в социокультурный контекст перманентных изменений.

Судьба – это концепт культуры, явление жизни человека, огромный пласт его бытия. Судьба, несмотря на смену представлений человека о самом себе, о мире, в котором он существует, осмысливается прежде всего в двух направлениях. С одной стороны, судьба – это представление о предопределенности, об обусловленности, о неотвратимости событий и поступков, определяющих бытие человека. С другой стороны, человек сам кузнец своего счастья и творец своей судь-

бы, будущего – того, что произойдет, случится с ним. Вместе с тем в человеческой судьбе закреплён опыт философского понимания категорий свободы и необходимости применительно к общественному бытию, в них разум видит механизмы, которые управляют индивидуальным бытием.

На протяжении какого-то, возможно, длительного периода времени одинокой жизни человек предпринимает попытки прояснить неведомое, наполнить смысловым содержанием собственное индивидуальное бытие. Однако осуществить этот замысел в гордом одиночестве не представляется возможным. Требуется выход за пределы индивидуального бытия посредством общения, установления контактов, связей и отношений с другими индивидами, можно сказать, что этот выход образует совокупность взаимодействующих между собой людей – общество, общественное бытие. В реальности человек и общество существуют не одновременно и полярно, а перманентно и интегративно как некое возникающее и выделенное в результате взаимодействия связующее звено под названием «социальное» в различных его формах, характеризующих общественное бытие, проявляющееся в социокультурном контексте перманентных изменений. Человек творит судьбу общества, а общество творит судьбу человека.

В процессе социальных трансформаций общества термин «судьба» подвергается переосмыслению, возникает необходимость приведения содержания понятий «судьба человека» или «человеческая судьба» в соответствии с теми изменениями, которые происходят в социальной реальности. Изучение человеческой судьбы продолжает оставаться актуальным независимо от политического строя, экономической и социокультурной ситуации. И в третьем тысячелетии существование человека по-прежнему связано с пробле-

матичностью таких феноменов, как гуманность, духовность, смысл и цель жизни, эта проблематичность влияет не только на судьбу конкретного индивида, отдельного локального территориально-этнического сообщества, но и всего «глобального человека» (А. А. Зиновьев). При этом ряд негативных глобализационных процессов (доведение до положения нищих целых народов, неконтролируемая миграция, информационные войны, цветные революции и т. д.) оказывают негативное влияние на психику человека, вызывают необратимые изменения в индивидуальном и общественном сознании. В таких условиях человек повседневно пребывает в состоянии беспокойства, дискомфорта и опустошенности души, ощущает непреодолимую тревожность и безысходность.

Наиболее распространенная и устойчивая установка современного человека (яркий пример – «человек постсоветский») – жить по принципам: «моя хата с краю, я ничего не знаю», «после меня хоть потом», «мне все параллельно», «для меня настоящее не имеет смысла». Современный человек чувствует себя не хозяином своей судьбы, поскольку от него мало что зависит, и он прекрасно понимает, что не в силах изменить политические и экономические факторы общественной жизни. Вследствие этого человек отвлекается на развлечения и шоуагию медиакоммуникаций и погружается в засасывающее болото игры, отстраняясь от участия в конструировании социальной реальности, в построении своего будущего [1, с. 85–92]. Мало того, он не видит своего будущего, оно для него утрачивает всякий смысл. Между тем судьба как в настоящем, так и в будущем – это процесс раскрытия природы человека. «Хотя можно сказать, что у человека есть природа, гораздо важнее сказать, что человек конструирует свою собственную природу или, проще говоря, что человек создает самого себя» [1, с. 83].

Массовое сознание заражено иллюзиями, которые замещают истину онтологизацией кажимости истины. Опасность состоит в том, что вслед за этой иллюзорностью могут наступить времена, когда не будет места ни для истины, ни для человека. Однако до тех пор, пока этого не произошло, остается шанс, что человек как неповторимое существо и актер истории, субъект, обладающий совестью и умеющий слышать внутренний голос нравственного категорического императива, услышит «голос судьбы».

Поскольку судьба становится фактором социализации и личностной самоидентификации, постольку человек стремится к познанию своей судьбы, а следовательно, к познанию самого себя. Познавая себя, человек познает общество, просчитывает наиболее вероятные сценарии развития социокультурных событий, конструирует свой жизненный путь (индивидуальный маршрут) и модель судьбы. Специфика судьбы состоит в том, что та или иная установка на представления о судьбе находится в тесном контакте с социокультурными традициями народов, социокультурной ситуацией и временем, в которых находится «человек общественный». И в этом смысле следует иметь в виду, что социокультурное время накладывает отпечаток на содержание объектов философского анализа – судьбу и самого человека. Проникновение в глубинные основания содержания понятия судьбы позволяет сформировать представления о человеке.

Человек всегда пытался разгадать тайну сил природы, влияющих на него, действие которых он объяснял наличием

некой судьбы, рока, кармы или фортуны. Многие исследователи на протяжении веков связывали это с отказом древних людей признавать факт того, что власть судьбы проявляется именно в тот момент, когда люди впервые осознают, что они не могут силой своей воли управлять природными силами и что все они одинаково им подвластны (Гомер). Данные представления Гомера о судьбе по сей день остаются наиболее осмысленными из известных представлений прошлого.

Исторически представления о судьбе возникают в связи с религиозными представлениями, с верой человека в потусторонний, сверхъестественный мир. В течение жизни каждый человек задумывается о цели и смысле жизни, о доле, ему выпавшей. В истории культуры судьба представлена мифами, прогнозами, символическими знаками, ритуальными действиями, гаданиями, народными приметами во всех формах мировоззрения. Судьба живет в коллективном и индивидуальном сознании.

В истории философской мысли судьба предстает непостижимой для человека предопределенностью поступков и событий. Некоторые аспекты обсуждения данного вопроса встречаются в трудах античных философов, которые обозначили две проблемы. Проблема первая: судьба дана человеку богами или она есть следствие законов природы? Проблема вторая: как соединить судьбу и волю человека?

В христианской теологии Средневековья существовало учение о судьбе, которое осмысливалась в форме божественного откровения и разносторонней деятельности людей.

Для философов-гуманистов Возрождения судьба представлялась как фортуна, которая действовала в логике случайности. Вместе с тем человека они наделяли статусом творца и определяли как созидателя своей судьбы.

В философии Г. В. Ф. Гегеля появилась концепция, в которой судьба человечества определялись этапами развертывания мирового духа в истории.

Ключевая проблема русской философии, имеющая отношение к судьбе – это проблема зла, преломляемая через призму философско-исторических концепций. Так, А. Ф. Лосев позиционировал судьбу как жизненное смыслообразующее понятие культуры, где отражается бытие человека.

Проблема судьбы – предмет междисциплинарных исследований советских ученых, рассматриваемая в различных аспектах: историческом, культурологическом, педагогическом, психологическом, религиоведческом, социологическом, эстетическом, философском. Советские философы второй половины XX века трактовали термин «судьба» как экзистенциал, который не получил статус философской категории, использовался в качестве метафоры, выступающей синонимом линии жизни. Судьбе как явлению посвящены немногочисленные монографии, диссертации, статьи.

На современном этапе развития философской мысли проблема судьбы по-прежнему не получила достаточного осмысления. В связи с чем нам представляется необходимым выполнение исследований смыслов понимания человеческой судьбы, рассматриваемых в условиях социальных трансформаций и в историческом контексте глобализации.

Процессы глобализации обусловили возникновение «длинного списка» всеобщих мировых проблем современности. Из этого числа проблем наиболее значимыми являются: насилие, экологический кризис и отчуждение.

Зарубежные исследователи: Р. Атфилд, К. Инэда, Х. Ролстон, Л. Уайт и др. пытаются определить исторические и социокультурные истоки нарушения баланса между человеком и природой. Эти проблемы неразрывно связаны в своем происхождении с феноменом отчуждения, который также должен исследоваться в связке со смыслами судьбы.

Фундаментальные исследования судьбы человека и смысла жизни также практически отсутствуют. Представляется, что одной из главных причин ограниченного количества исследований является не отсутствие исследовательского интереса к теме судьбы человека, а ограниченный выбор инструментов познания: теорий, подходов, методов.

В отечественной и зарубежной науке XX века проводились исследования по вопросам судьбоанализа. В частности, в одной из статей уральских ученых отмечается, что судьба – это выбор тех задач и направлений жизненного пути, которые помогут стать человеком [2]. Человек – это открытая возможность, «еще не установившееся животное» с незавершенностью человеческой природы [3]. Проблема незавершенности человеческой природы получила наиболее полное освещение в работе Карла Ясперса «Общая психопатология». В этой работе он отмечает, что человека никто не имеет права принуждать изменять маршрут жизненного пути, который он выбрал. Человек самостоятельно способен бесконечно меняться [4]. Его способности неограниченны, он сам способен предвидеть события и освещать свой путь не только утопическими, но и истинными целями. И тем самым человек может вернуться к своим природным истокам, проявить свою человеческую сущность, предопределить, а точнее сказать, предвосхитить, создать свою судьбу.

Появление новых исследовательских подходов в условиях постнеклассического этапа развития науки, возможно, приведет к изменению представлений и в понимании человеческой судьбы. В частности, использование синергетического подхода, где человек рассматривается как нелинейная, открытая, диссипативная структура, как самоорганизован-

ная система, расширяет исследовательский инструментарий, который создает новые возможности для объяснения тайн человеческой природы, проникновения в глубинные ее основания. К примеру, синергетический подход, в той или иной мере являясь предпосылкой и условием расширения горизонта познания, позволяет иначе взглянуть на судьбу человека, но вместе с тем данный подход имеет ограниченные объяснительные возможности, что не позволяет сформировать концептуальные представления о судьбе, его необходимо дополнить комплексом других исследовательских подходов.

Таким образом, можно сделать вывод, что теоретические исследования судьбы представлены фрагментарно, до конца не сформированы концептуальные контуры представлений о судьбе. В рамках различных традиционных воззрений судьба трактуется как представление о предопределенности и неотвратимости жизненных событий и поступков человека, как всеохватывающая, непреложная детерминация жизни человека, не имеющая какой-либо четкой определенности и относительно мало связанная с его поведением, как будущее – то, что произойдет, случится, как история существования определенного вида бытия.

1. Бергер П., Лукман Т. Конструирование социальной реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.

2. Зонди Л. Вера как судьба // Психология судьбы. Екатеринбург: УрО РАН, 1994. Вып. 1. С. 63–69.

3. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. Казус Вагнер. Антихрист. Эссе Номо. Человеческое, слишком человеческое. Злая мудрость: [пер. с нем.]. Минск: Харвест, 2005. 879 с.

4. Ясперс К. Общая психопатология. М.: Практика, 1997. 288 с.

© Пузиков В. Г., 2017

УДК 001.2

Т. К. Сагитдинова
T. K. Sagitdinova

ПОНЯТИЕ КАРТИНЫ МИРА В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ НАУК

В статье рассматривается понятие картины мира в контексте различных наук: философии, социологии, психологии, истории, педагогики и др. Рассмотрена также хронология зарождения данного понятия и основные особенности религиозной, философской и научной картины мира. Особое внимание уделено педагогической картине мира как мировидению, которое должно сложиться у студентов педагогических вузов в рамках профессиональной подготовки в контексте современных требований к образованию.

Ключевые слова: картина мира, религиозная картина мира, философская картина мира, научная картина мира, педагогическая картина мира, мировоззрение.

CONCEPT OF THE PICTURE OF THE WORLD IN THE CONTEXT OF DIFFERENT SCIENCES

The article deals with the concept of the picture of the world in the context of various sciences: philosophy, sociology, psychology, history, pedagogy, etc. The chronology of the origin of this concept and the main features of the religious, philosophical and scientific picture of the world are also considered in the article. Particular attention is paid to the pedagogical picture of the world as a vision of the world, which should emerge among students of pedagogical universities during professional training in the context of modern requirements for education.

Keywords: picture of the world, religious picture of the world, philosophical picture of the world, scientific picture of the world, pedagogical picture of the world, worldview.

Возможности человеческого познания безграничны, но неизбежно наступает время, когда в разрезе новых знаний то, что было незыблемым ранее, отступает на задний план, уступая место новшествам, и одна картина реальности сменяется другой, наиболее достоверной для данного периода времени. Именно поэтому понятие «картина мира» так широко и многогранно рассматривается в области различных наук: философии, социологии, психологии, истории, педагогике и др.

Многогранность понятия «картина мира» связана также с тем, что она может быть совершенно разной в разных областях знания, у представителей разных стран, конфессий и времен, наций и этносов. Отличается эта картина и у представителей различных социальных и профессиональных групп, отдельных представителей разных профессий. Так, например, существует понятие «педагогическая картина мира», которая и будет интересовать нас в рамках проводимого исследования. Но для наиболее полного понимания значения данного термина, следует разобраться, как понимается картина мира разными областями знания.

В наиболее общем понимании картиной мира можно считать систему интуитивных представлений человека о существующей реальности.

Впервые понятие картины мира сложилось в недрах философии и религии, затем было определено научное ее понимание в области социологии, психологии и педагогики.

Религиозная картина мира, возникшая у истоков зарождения религии, основывалась на представлениях о всемогущем и всеобщем Боге, который наделен безмерной властью и сотворил все вокруг. Такая картина мира была основана на вере в Бога и не выходила за ее пределы: все законы вселенной и события жизни человека при таком восприятии мира позиционируются как воля Бога, а смысл существования человека – принимать эту волю.

Более глубокой является философская картина мира, так как она основана на системе теоретических взглядов, в основе которых лежит взаимосвязь человека с миром. Философские взгляды на картину мира отличаются в рамках различных ее направлений (идеалистического, материалистического, рационалистического, космоцентрического, эмпирического, теоцентрического и др.).

В философии картины мира классифицируются по разным основаниям. К примеру, возможно различать картины мира по степени общности (всеобщая, частная, единичная) и средствам моделирования реальности (религиозная, мифологическая, научная и т. п.).

Обобщая ведущие философские концепции, О. Е. Кускова пишет, что философия определяет термин «картина мира» в общем смысле, как целостный образ предмета исследования в его главных системно-структурных характеристиках, формируемый посредством фундаментальных понятий в рамках исходных мировоззренческих установок определенного исторического этапа [1].

Итак, при широком подходе в философии картина мира представляет собой рассмотрение соотношения человека и вселенной, подвергает осмыслению мироздание в аспекте взаимоотношений человека с окружающим миром в различных ракурсах: со стороны онтологии, познания, ценностей и деятельности. В этом отличительная черта философских

картин мира по сравнению с другими. Философское понимание отличается от религиозного научностью и направленностью на теоретические способы освоения окружающего мира, которым свойственны понятия, умозаключения.

Философия осмысляет бесконечность и сложность организации мира, его необъятность, пытается расширить понимание мира не «вширь», а именно «вглубь», не просто через многообразие происходящих явлений, а в целостном единстве всей его сущности и бытия, не исключая и человека.

Философия подчеркивает, что индивидуальное сознание каждого человека на пути своего становления должно опираться на научную картину мира, как на структурный компонент научного познания.

Впервые термин «картина мира» (как «совокупность внутренних образов внешних предметов, из которых логическим путем можно получать сведения относительно поведения этих предметов») начал использоваться в трудах по физике на рубеже XIX–XX столетий, что представляется закономерным, так как именно открытия, связанные с естественными науками, объясняющие природу и функционирование окружающего нас материального мира, могут кардинально поменять картину мира человека, указать на ошибочность его прежних мировоззренческих представлений [2, с. 87].

Формирование научной картины мира прошло несколько стадий. Первой научной картиной мира считается классическая, которая сложилась в XVII–XVIII вв. и по своей сути основана на представлениях об абсолютном пространстве и времени, в которых существуют некая совокупность материальных тел, состоящих из атомов, вечных по своей сущности. Они совершают движения в пространстве (законы Ньютона). Этими законами также управляются все процессы, протекающие в мировом пространстве, и поэтому все происходящие изменения имеют причину. Случайность отрицается и считается нераспознанной закономерностью. И всевозможные действия человека рассматриваются как выражение законов физики, а разум, чувства и мысли позиционируются как импульсы его нервной системы. И жизнь человека, и природа подчиняются неизменным законам физики и собственной цели не имеют.

Вторая стадия формирования научной картины мира привнесла множество изменений: появились впервые представления о половом разделении как двух сторонах единой материи. Возникло понимание об относительности категорий пространства и времени и об их взаимозависимости с материальными объектами. Было сделано открытие, что атом не является неделимой частицей, расширились представления о его свойствах и перемещении в пространстве. Появилась наука кибернетика, и в ее рамках переосмыслилась фундаментальная категория «энергия», а затем и «информация»: переход как веществ и энергии в друг друга, так и трансформации в энергию (на сетчатку глаза падают лучи света – это энергия, которая способствует созданию зрительного образа – информации).

В современной науке термин «картина мира» рассматривается и изучается социологами, психологами, психоаналитиками, нейрофизиологами и др. Ученые и исследователи выделили несколько определений этого термина:

– система образов (представление о мире и человека в нем);

- позиции человека, его убеждения и представления, ценностные, духовные составляющие;
- фундамент мировосприятия [3].

По мнению Е. В. Базарова, картина мира не является чем-то индивидуальным (в отличие от мировоззрения). Создание единой картины мира, которая будет отражать все аспекты жизнедеятельности, предполагает объединение коллективных усилий профессионального сообщества [4, с. 13].

Большое внимание в последнее время уделяется педагогической картине мира. Это связано с повышением значения образования для общества и реформированием системы образования, в том числе и высшего профессионального.

Внимание к проблеме формирования педагогической картины мира у студентов педагогических вузов обусловлено рядом факторов:

- качественно новыми требованиями общества к профессиональной подготовке и по-прежнему преимущественно знаниевым подходом к организации образовательного процесса;
- необходимостью формирования педагогической картины мира как неотъемлемого условия профессионализма будущих педагогов.

Современное педагогическое образование предполагает как обязательный предмет в программе подготовки студентов вузов курс «Концепции современного естествознания», в рамках которого рассматривается понятие картины мира.

Выявление теоретических основ исследования педагогической картины мира как философской категории позволяет приблизиться к пониманию феномена данного понятия.

Наиболее общим понятием педагогической картины мира является понятие концептуальной картины мира, под которой можно понимать систему информации об объектах, актуально и потенциально представленных в деятельности индивида [5, с. 3].

Картина мира в широком понимании представляет собой целостную систему знаний и представлений о мире, которые выполняют функцию ориентира действий человека. Такая система может складываться из различных отраслей как бытовых, так и научных знаний, интуитивного опыта человека и распадаться на подсистемы, каждая из которых социально значима для индивида.

Педагогическая картина мира является наиболее локальной, по сравнению с остальными и является специфически профессиональным явлением (рис.).

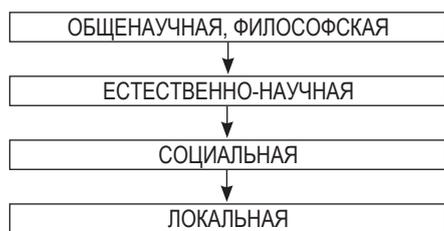


Рис. Картина мира

С переходом от формулы «образование на всю жизнь» к формуле «образование на протяжении всей жизни», которое требует не столько формирование определенной суммы знаний, сколько умения их приобретать самостоятельно и применять, педагогическая картина мира получила новую интерпретацию в литературных источниках.

Педагогическая картина мира приобрела в связи с этим ряд новых функций: обобщающую, генерализующую, объяснительную, мировоззренческую, что стало отражением повышенного интереса к проблематике концепции картины мира в области методологии науки – дидактике, которая, по мнению Л. Клингберга, всегда стремится к восприятию новых научных проблем, проявляя при этом постоянную способность к адаптации и трансформации [6].

Педагогическая картина мира подразумевает формирование основ профессионального мировоззрения, ценностных профессиональных ориентаций, профессиональной мотивации и целостного отношения к профессиональным традициям и обычаям, умений и навыков следования профессиональным нормам и образцам поведения, педагогической культуры и такта.

Таким образом, понятие картины мира достаточно широко и многогранно рассматривается в контексте различных наук. Впервые зародившись как научное понятие в рамках философии, термин получил распространение в областях исследования различных наук, в том числе и педагогики. Формирование педагогической картины мира является неотъемлемой составляющей высшего педагогического образования.

1. Кускова О. Е. Проблема трактовки понятия «философская картина мира» // Философия и культурология. 2013. № 2(32). С. 20–24.

2. Ярцева К. В. Понятие «картина мира». Адаптивная функция картины мира // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. 2010. № 4. С. 87–90.

3. Степин В. С., Кузнецова Л. Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. М.: ИФРАН, 1994. 274 с.

4. Базаров Е. В. Понятие картины мира в историко-культурных психологических исследованиях // Искусствоведение. 2012. № 5. С. 12–16.

5. Ястребова Г. А. Педагогическая картина мира: методологические основы исследования профессиональной концепции учителя // Методологические проблемы педагогики. 2006. С. 3–8.

6. Потемкин М. Н. Исследование дидактических функций картины мира в непрерывном педагогическом образовании: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. 212 с.

© Сагитдинова Т. К., 2017

РЕФЛЕКСИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ «Я» И СОПРЯЖЕНИЕ МИРОВ

В статье предложен рефлексивно-регулятивный подход к пониманию «Я-концепции», которая включает в свою структуру «Я-позиции», «Я-активность» и «Я-рефлексивное». В своем единстве «Я-концепция» выступает не только рефлексивно-регулятивным центром ценностно-смысловой активности человека, но и задает размерность «воображаемого» пространства его жизнедеятельности, которое на внутренних сторонах границ взаимодействия детерминируется витальными ценностями и смысложизненными ориентациями, тогда как на внешних – прагматическими целями и смыслами, а также ценностями той общности, в которую включен человек. Значимость окружающего мира для человека посредством рефлексивных процессов придает «Я-концепции» не только стабильность, но выступает принципом самоорганизации и организации сопряжения пространств внутреннего и внешнего миров.

Ключевые слова: рефлексия, регуляция, Я-концепция, структура Я, значимость, сопряжение, воображение.

SELF REFLEXIVE CONCEPT AND WORLD CONNECTION

The article suggests a reflexive-regulative approach to understanding the “I-concept”, which includes in its structure “I-positions”, “I-activity” and “I-reflective”. In its unity, the “I-concept” is not only a reflexive-regulating center of the human value-semantic activity, but it also defines the dimension of the “imaginary” space of its life activity, which on the inner sides of the interaction boundaries is determined by vital values and meaningful orientations, while on the outer sides – by pragmatic goals and meanings, as well as the values of that community in which a person is included. The importance of the world around us through reflexive processes gives the “I-concept” not only stability, but also the principle of self-organization and organization of the interface of the inner and outer worlds.

Keywords: reflexion, regulation, I-concept, self structure, significance, connection, imagination.

Изучение «Я» имеет в своей основе богатую философскую традицию. Так, около 600 лет до нашей эры в Упанишадах, написанных в Индии, в китайском трактате «Дао Дэ Цзин», приписываемом Лао-цзы (около 500 лет до нашей эры) и в философии Будды Гаутамы ставятся вопросы о «Я», рефлексивности самосознания и идентичности. В Древней Греции Сократ использовал призыв «Познай самого себя!» в качестве исходного принципа своего философского мировоззрения. Декарт определял «Я» как «мыслящего субъекта». Однако только начиная с девятнадцатого века проблему «Я» начали рассматривать в конструктивном русле. Прежде всего в трудах теоретиков немецкой классической философии: И. Канта, И. Фихте, Ф. В. Й. Шеллинга, Г. В. Ф. Гегеля. С философской позиции «Я» рассматривалось как мыслящее и самодетерминирующее начало (И. Кант); анализировалась диалектика «Я» и «не-Я», полагание и механизмы «Я» (И. Фихте); сознание, самосознание и «Я», диалектика «Я» как субъекта и объекта (Ф. В. Й. Шеллинг); самоопределение «Я», «Я» и самосознание, диалектика Я (Г. Гегель). Идеи философов, так или иначе, нашли продолжение в работах психологов, исследовавших проблему «Я».

Наиболее перспективными, на наш взгляд, являются следующие подходы. Во-первых, это подход, в котором «Я» выступает как основа детерминации и самодетерминации, т. е. «Я» подвергается анализу как деятель, субъект принятия решений и регуляции своего поведения. Крайним выражением этой линии анализа «Я» выступает «Я» как субъективная причина себя (А. В. Петровский и др.). Во-вторых, это структурный подход к пониманию «Я», начало которому положил У. Джемс, структурирование «Я» в контексте представлений о себе. Продолже-

нием и раскрытием структурного подхода являются разнообразные «Я-концепции», а также решение проблемы идентичности, которая рассматривается как интеграция и непротиворечивость «Я» как целостной системы. В-третьих, это диалогический подход, который имеет несколько направлений исследования. Так, «Я» рассматривается как ментальный аппарат саморефлексии (М. R. Leary, J. P. Tangney и др.) [1]. Развитием диалогического подхода является представление о субъективной реальности, где она выступает как биполярный контур, в котором происходит раздвоение «Я» по модальностям (Д. И. Дубровский, Л. Я. Дорфман). К этому же подходу можно отнести работы А. Ш. Тхостова и И. В. Журавлева, в которых «Я» возникает на границе с «не-Я».

Само происхождение или возникновение «Я» является общетеоретической или философской проблемой. Так, М. Бубер пишет, что «Я» возникает в различении «Я» и «Ты», об этом, так или иначе, писали С. Л. Франк, М. М. Бахтин, В. С. Библер и др. Подтверждением значимости методологического анализа проблемы «Я» является то, что сравнительно недавно появилось новое направление в психологии, идущее от М. М. Бахтина, – концепция Dialogical self. Безусловным лидером вышеобозначенного диалогического подхода выступает голландский психолог Г. Херманс [2; 3]. Он автор теории диалогического «Я» и развивает представление о «Я» как диалогической структуре социального и культурного взаимодействия. В соответствии с вышеобозначенным подходом, «Я» представляет собой динамическое, непрерывно меняющееся множество относительно самостоятельных «я-позиций». Структура «Я» развивается и формируется в диалоге со значимыми другими. Сторонники данного направления вышли на такие

интересные и продуктивные понятия, как я-позиция, самоконфронтация (self-confrontation), конструирование (реконструирование) смыслов и я-нарративов, интеграция «Я» и др. (М. М. Бахтин, Г. Херманс, А. Шор, Я. Вальсинер и др.). В этом же направлении, но с позиции представлений о том, что взаимодействие, осуществляемое на границах, является фактором возникновения субъективности и «Я», развивают идеи И. В. Журавлев, В. И. Слободчиков, А. Ш. Тхостов, А. С. Шаров.

На границе взаимодействия человека с миром появляется «Я» и охватывает эту границу с двух сторон: со стороны внешнего мира и самого человека. Появляясь на границе, «Я» выступает в двух ипостасях, во-первых, как интеграция сторон границы, когда сам процесс соединения предполагает, что «Я» одновременно находится на одной и на другой стороне, а это значит, что оно само в себе диалектично, различно и одновременно представляет некоторое качественное единство. В этом единстве взаимодействий, которое реализуется прежде всего в процессах интеграции, осуществляется формирование сопряженного мира жизнедеятельности как процессирование кругообразности в переходе от внутренних к внешним сторонам границ взаимодействия и обратно. Таким образом, «Я», соединяя человека и мир, интегрирует то пространство жизнедеятельности, в котором живет человек, а значит, выполняет при этом функцию ценностно-смысловой организации для человека его пространства жизни. Во-вторых, как дифференциация, различение себя в себе, находит продолжение в организации внутреннего и внешнего центров рефлексивно-регулятивной активности. Из этого следует, что в зависимости от актуальных границ взаимодействия, оно может смещаться в сторону внешних или внутренних сторон границ взаимодействия человека и мира. В этом случае происходит определенная децентрация «Я», но единство, которое существует на границе человека и мира, не разрывается, а сохраняется. Весь вопрос здесь заключается в том, что это за единство? В чем оно выражается? И как реализуется?

В процессах перехода с одной стороны границы на другую рефлексия как явление и возвращение в себя сущности [4] выполняет функцию коммуникации самого важного и значимого для самоорганизации и саморегуляции человека в мире (Н. Луман), т. е. ценностно-смыслового сопряжения, связывания внешнего и внутреннего миров, которое происходит на границах взаимодействий, причем не просто на границах, а процессирующих или разворачивающихся во времени. Сам процесс пересечения границы осуществляется в регулятивных актах [5, с. 117–122], где маркирование внутренней стороны границы есть определение критерия выбора, который полагается в основание регулятивного акта и таковым выступает значимость чего-то. Этот критерий позволяет осуществить операцию выбора из наличного медиума, находящегося между сторонами границы. Но выбор – это не только связь критерия с элементами медиума, но и маркирование внешней стороны границы данного регулятивного акта, где в ходе процессирования взаимодействий, происходящих на границах движения, внешняя сторона одного регулятивного акта становится внутренней для другого и таким образом реализуется регулятив-

ный процесс, который посредством медиального субстрата (Ф. Хайдер) рефлексивно связывает движение и делает его целостным. С этих позиций взаимодействие как условие существования всякого живого существа в мире – это переход с одной стороны границы на другую, который выполняется в рефлексивных процессах и опосредован медиумом, в качестве которого могут выступать как психофизиологическая организация человека и его тело (М. Мерло-Понти), так и различные психологические образования, в том числе и значимость для человека окружающего мира (мотивы, смыслы, ценности и др.).

Человек – это по-граничное существо. По сути своей человек живет на границе внешнего и внутреннего миров. И здесь важно не только то, что по-другому он жить не может, а то, что граница для него всегда сущностна, т. е. отражает и выражает его суть. Границы «Я» – это границы того, что освоено человеком, что подвластно его воле и желаниям, где он может самоопределиться. В процессе самоопределения организующим началом выступает движение к основаниям «Я», к самости. Но почему именно такое направление? Обращенность «Я» как рефлексивно-регулятивного центра на себя знаменует начало подлинной эволюции человека во вселенной. По замечанию П. Тейяра де Шардена, именно способность сосредотачиваться на самом себе и овладевать самим собой как предметом открывает перед человеком новый мир [6, с. 136]. Эта способность называется рефлексией, и она же простираивает как внутренний мир (мир мыслей, чувств, переживаний, представлений), так и внешний мир (деятельности, поступков, общения). В этом удвоении пространства жизни заключена важная идея сопряжения внешнего и внутреннего миров, которая объясняет не только эволюцию человека в мире, но и возможность человека жить в мире разных степеней реальности, т. е. полионтологичном мире.

Тогда «Я» как рефлексивно-регулятивное образование проявляет себя позициональным самоорганизующимся ценностно-смысловым центром психической активности человека, который посредством механизмов интеграции и дифференциации синхронизирует ценностно-смысловую систему, определяет связи и отношения в мире. Возвышение «Я» до позиционального ценностно-смыслового центра есть та ценностная позиция, исходя из которой, наблюдают, требуют, ангажируют и обнаруживают себя способным к действию. В этой способности «Я» выполняет функцию детерминации поведения, прогнозирования в познании. «Ценности не суть формулы согласия, напротив, они побуждают к критическому наблюдению наблюдения» [7, с. 207], т. е. к активизации рефлексивных процессов по отношению к организации сопряжения внутреннего и внешнего миров. Ценности или значимость окружающего мира для человека посредством непрерывно осуществляемого круговорота самости (Ж. -П. Сартр), кругообразности (У. Матурана) рефлексивных процессов придают системе и соответственно «Я» не только стабильность, но выступают принципом самоорганизации и организации сопряжения пространств внутреннего и внешнего миров, потому что значимость в рефлексивных процессах не только коммуницируется и оформляется в ценностях и смысловых образованиях, мотивах и целях жизнеде-

тельности человека, но выступает интегрирующим началом сопряжения внешнего и внутреннего миров человека. Другими словами, значимость, во всех своих разновидностях есть именно тот медиум, в котором оформляется пространство жизни человека, как того сопряженного «воображаемого» пространства взаимодействия человека и мира, о котором писал И. Кант [8, с. 122–175], а в последнее время М. Джонсон и Г. Херманс [3; 9], где «Я» выступает главным механизмом его единства и различия. «Я», появляющееся на границе, диалектично в своей основе, т. е. в единстве сторон границы оно соединяет человека и окружающий мир, а в различии – противопоставляет одно другому. И прежде всего это касается позиций «Я» в отношении себя и социокультурного мира. Эти позиции «Я» занимает как бы с двух сторон границ взаимодействия, т. е. с внутренних – присущих человеку как представителю рода человеческого и внешних – как участнику социокультурной жизни общества. На внутренних сторонах границ взаимодействия позиции «Я» детерминируются витальными ценностями и смысложизненными ориентациями, тогда как на внешних – прагматическими целями и смыслами, а также ценностями той общности, в которую включен человек. Таким образом, «Я-позиции» диалектичны в своей основе и на феноменологическом уровне проявляются в чувстве собственной значимости или незначимости, ущербности, а может, и в самоконфронтации. В ходе жизнедеятельности у человека формируется множество «Я-позиций», которые диалектически взаимосвязаны и рефлексивно включаются в «Я», которое простраивает, организует и задает размерность пространства реального мира «воображения» и обживается человеком в различных видах активности.

Отсюда «Я-позиция» выступает первой образующей структуры «Я», которая должна как-то проявиться в активности человека. Действительно, ценностно-смысловая позиция, которую человек занимает по отношению к себе или другим людям должна выражаться неким образом: в чувствах и пристрастиях, рассуждениях и мыслях, голосе и поступках, одним словом, в активности. Вот тогда появляется вторая образующая структуры «Я» – это «Я-активное», обеспечивающее в регуляции взаимодействий сам ее процесс, проявление «Я-позиции» в сопряженном мире «воображения». Проявление «Я-позиции» в «Я-активности» невозможно без рефлексии, которая не только делает «видимой» сущность «Я-позиции» [4, с. 432–434] для человека, но оформляет ее в различных видах активности

как для самого человека, так и для других людей. Поэтому третья образующая структуры «Я» – это «Я-рефлексивное», которое в единстве с «Я-позицией» и «Я-активностью» составляет целостное «Я» не только как рефлексивно-регулятивный центр [5, с. 101–127], обеспечивающий для человека его бытие в определенных социокультурных условиях, сколько то организующее начало, которое только и возможно в рефлексивных процессах как простраивание и определение границ взаимодействий, их целостно-смысловое связывание и организацию [10].

Таким образом, рефлексивно-регулятивная «Я-концепция» включает в свою структуру «Я-позиции», «Я-активность» и «Я-рефлексивное» и в своем единстве выступает не только рефлексивно-регулятивным центром ценностно-смысловой активности человека, но и задает размерность «воображаемого» пространства его жизнедеятельности.

1. Leary M. R., & Tangney J. P. The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences. In M. R. Leary and J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*. New York, London : The Guilford Press, 2003. P. 3–14.

2. Херманс Г. Личность как мотивированный рассказчик: теория валуации и метод самоконфронтации // *Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход*. 2006–2007. № 1(2). С. 7–53.

3. Hermans H.J.M. The construction and reconstruction of a dialogical self // *The Journal of Constructivist Psychology*. 2003. № 16, P. 89–130.

4. Гегель Г. *Наука логики*. М. : Мысль, 1999. 1067 с.

5. Шаров А. С. *О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия*. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. 358 с.

6. Тейяр де Шарден П. *Феномен человека*. М. : Наука, 1987. 240 с.

7. Луман Н. *Общество как социальная система*. М. : Логос, 2004. 232 с.

8. Кант И. *Критика чистого разума*. Ростов н/Д. : Феникс, 1999. 672 с.

9. Johnson M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago : Chicago University Press, 1987. 272 p.

10. Шаров А. С. *Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы* // *Рефлексивные процессы и управление*. 2005. Т. 5. № 1. С. 71–92.

© Шаров А. С., 2017

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА

Рассматривается проблема доказательства с точки зрения ее языковой интерпретации. Подчеркивается специфическая взаимосвязь между сущностью объекта, наблюдаемым феноменом и языковым выражением. Показывается связь языковой реальности с формами рациональности. Язык позволяет комбинировать понятия, строить умозрительные конструкции, подгонять их под имеющиеся факты и наделять статусом закона, который якобы «объясняет» механизм того или иного природного явления. Таким образом, фиксируется нечеткость термина «доказательство».

Ключевые слова: язык, доказательство, понимание, наука, информация, вера, картина мира, рациональность.

Целью познания окружающего мира является его понимание и объяснение. По выражению А. Л. Никифорова, «интуиция нам подсказывает, что наука должна давать не только описание и объяснение окружающего нас мира, не только знание фактов и законов, но и все более глубокое понимание явлений природы» [1, с. 181]. «Понять означает не усвоить смысл, а придать его» [1, с. 194]. Понять – значит объяснить и уметь обосновать свою точку зрения. А проблема обоснования неизбежно связана с доказательством. Доказательство является необходимым условием всякого научного рассуждения, научной рациональности.

Понятие «доказательство» означает процесс мышления, в котором обосновывается истина какого-либо суждения. Однако этот термин не имеет однозначного определения, применимого во всех случаях в любых научных теориях [2], поэтому проблема доказательства является одной из главных проблем рационального познания, поскольку априори рациональным считается доказанное знание.

В любом случае, говоря о доказательствах, мы опираемся прежде всего на полученную информацию: будь то принятие на веру чужого мнения, труды научного авторитета, исследование древних текстов, исторических памятников или проведение собственного наблюдения и эксперимента. А любая информация выражается в языке. Для верующего человека – это язык текстов Священного Писания, для марксиста – труды К. Маркса и Ф. Энгельса («Учение Маркса всесильно, потому что оно верно» /В. И. Ленин/). Для ученого-теоретика – это труды авторитетов с мировым именем, руководителей научных школ. Это прежде всего аксиоматико-дедуктивные теории, которые опять-таки выражаются языком. Для ученого-эмпирика – это факты и артефакты, которые он анализирует, интерпретирует, используя язык описания в соответствии со своим мировоззрением. Открытие закона или построение теории – это тоже структурированная языковая информация, которая воспринимается человеческим разумом в том виде и в том соотношении, в котором человек готов ее воспринять. Таким образом,

THE LINGUISTIC INTERPRETATION IN SOLVING THE PROBLEM OF PROOF

The problem of proof is examined from the point of view of its linguistic interpretation. The specific relationship between the essence of the object, the observed phenomenon and the linguistic expression is emphasized. The relationship of language reality with the forms of rationality is shown. The language allows you to combine concepts, construct speculative constructions, customize them to the available facts and give the status of a law that allegedly «explains» the mechanism of a particular natural phenomenon. Thus, the vagueness of the term «proof» is fixed.

Keywords: language, proof, understanding, science, information, faith, picture of the world, rationality.

язык является связующим звеном между эмпирическим и теоретическим знанием.

Одно из возможных определений знания – это то, что знание есть обоснованная вера. Как ни парадоксально, но веру можно рассматривать как один из главных системообразующих факторов научного познания и доказательства его истинности [3]. Вера тоже находит свое выражение в языке, будь то религиозная, научная или быденная вера, поскольку сложно верить во что-либо, не выражая это словами. Вера ученого-исследователя закладывает основы будущей теории и обеспечивает успех эмпирического исследования по схеме: вера – убеждение – знание. В качестве примера можно привести индуктивный метод, когда ученый наблюдает повторяющееся сходство определенных признаков, приходит к некому убеждению, а затем ищет закономерность.

Метод индукции использовался, например, создателем бинарной номенклатуры К. Линнеем, который построил свою систему на основе латинского языка и индуктивного обобщения, когда на основе принадлежности каждой части класса определенного признака делал вывод о его принадлежности классу в целом.

Кроме того, многие теоретические доказательства относятся к идеальным, а не к реальным объектам. К доказательству были, как известно, в свое время причислены критерий верификации в позитивизме и фальсификации в постпозитивизме. Однако методологические исследования показали относительность обоих критериев: «Число эмпирических следствий каждой теории бесконечно, и мы не способны все их проверить – в то же время – расхождение теории с эмпирически обоснованными утверждениями еще нельзя рассматривать как свидетельство ее безусловной ложности» [1, с. 219].

В книге «Новый ум короля» Р. Пенроуз пишет, что «разные люди, скорее всего, мыслят по-разному – и даже у разных математиков мысли при решении математической задачи формируются не одинаково. <...> У меня всегда

вызывало затруднение понимание словесного описания формулы, в то время как у многих из моих коллег, казалось, с этим не возникало никаких трудностей. Довольно часто случалось так, что, слушая своего коллегу, пытающегося объяснить мне какую-нибудь математическую выкладку, я практически совсем не улавливал логической связи между следующими друг за другом наборами слов. Однако в моей голове постепенно формировалась догадка о содержании передаваемых мне идей – причем складывалась она в рамках моей собственной терминологии и, скорее всего, была мало связана с ментальными образами, которыми оперировал мой коллега, обращаясь к данной проблеме, – и тогда я отвечал» [4, с. 220].

Тем самым Р. Пенроуз хотел подчеркнуть специфическую взаимосвязь между сущностью объекта, наблюдаемым феноменом и языковым объяснением, которые по-разному могут выражаться различными субъектами познания. Классической иллюстрацией сложности языковой интерпретации служит стихотворение Ф. И. Тютчева «Silentium»:

Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?
Поймет ли он, чем ты живешь?
Мысль изреченная есть ложь [5, с. 46].

По словам Л. Витгенштейна, «язык переодевает мысли, и притом так, что по внешней форме этой одежды нельзя заключить о форме переодетой мысли» [6, с. 18]. Представители Венского кружка (М. Шлик, Р. Карнап) сформулировали программу логического эмпиризма, в которой продолжили стратегию на прояснение языка. Б. Рассел, Г. Фреге, У. Куайн и другие ученые считали, что язык логического анализа составляет сущность философии науки. Действительно, трудно не согласиться, что наука развивается с помощью языка. Язык повседневной жизни считается недостаточным, он упускает из виду проблему обоснования знания.

Языковая реальность, таким образом, присутствует в научной картине мира, поскольку последняя может быть описана только с ее помощью. Следовательно, языковая картина мира напрямую связана с историческими формами рациональности, отражающими генезис научной картины мира. Так, картина мира Античности и Средневековья была представлена терминами: «макро- и микрокосмос», «фисис», «метафизика», «материя», «форма», «идея», «первосубстанция», «логика», «символизм», «универсализм», «иерархизм», «телеологизм». В Новое время, в эпоху классической научной рациональности, широко использовались понятия «закон природы», «движение», «сила», «эмпиризм», «рационализм», «индукция», «дедукция», «механизм», «пространство», «время», «развитие». Неклассическая и постнеклассическая рациональность использует такие понятия, как «реальность», «эволюция», «коэволюция», «взаимодействие», «дискурс», «причинность», «интеграция», «междисциплинарность», «информация».

Поскольку язык любой науки отличается от языка обычного познания, понятие доказательства зачастую отождествляется с открытием закона, который также выражается в языке, в частности, облаченном в формулу, как в математике, физике или химии. В биологии это прежде всего

законы генетики. О неопределенности в понимании термина «закон природы» мы упоминали в одной из наших работ [7]. Такая неопределенность приводит к тому, что в области эволюционного направления в биологии широко используются «семантические доказательства» в виде искусственно придуманных терминов: «ароморфоз», «архаллакис», «анаболия», «горотелия», «тахителия» и др. [8]. Все вышеупомянутые термины – это теоретические постулаты, которые делают возможным определенную интерпретацию биологических данных. Они также позволяют комбинировать понятия, строить умозрительные конструкции в виде «сценариев», подгонять под имеющиеся факты и наделять их статусом «закона», который якобы «объясняет» механизм того или иного природного явления. По меткому замечанию С. Гоулда, это «метод выведения истории из ее результатов» [9, р. 60]. Так, если дарвинистам нужно было бездоказательно заявить, почему одни организмы несопоставимо отличаются от других, то это несуществующее явление называлось выдуманным термином «ароморфоз», а для объяснения закладывания в организме необъяснимых эволюцией органов образовывалось слово «архаллакис». Если скорость эволюции дарвинистам надо было считать обычной, они изобретали термин «горотелия», если ускоренной – «тахителия», а то и вообще «квантовая эволюция» [10].

Достаточно семантически обозначить несуществующее явление, и оно начнет «существовать». Это как раз те «идолы рынка» – небрежное обращение с языком, о которых предупреждал еще Ф. Бэкон. По мнению французского философа Ж. Бодрийяра, повсюду действует «модель симуляции», подчиняющая себе все сферы человеческой жизни, в том числе и язык. Место реальных предметов, процессов и явлений занимают разного рода знаки и «симулякры» – изображение без оригинала, репрезентация чего-то, что на самом деле не существует [11, с. 105]. И самое главное то, что при этом «вместе с новым языком возникает новая картина мира: одни сущности появляются, другие исчезают» [1, с. 161].

Вопрос о формализации и языковой интерпретации законов природы стоит не только в области биологии, но также и таких науках, как геология, метеорология, психология, социология, антропология. Странники редукционистской концепции склонны сводить высшие реальности к низшим, согласно схеме: биологическая реальность – физиологическая – химическая – физическая. Следуя этой теории, можно сформулировать весьма актуальный вопрос в области языковой теории познания: описывают ли отдельные области наук различную реальность (геологическую, биологическую, историческую) или одна и та же реальность описывается в деталях каждой наукой на различном уровне.

Таким образом, нечеткость термина «доказательство» так же, как и понятия критерия научности делает его размытым. То, что является доказательством для одного человека или сообщества вовсе не означает, что это же самое является доказательством для другого. Так, Ф. Энгельс еще в позапрошлом веке писал по поводу гениальных опытов Л. Пастера в области доказательства отсутствия самозарождения жизни: «Опыты Пастера в этом отношении бесполезны: тем, кто верит в возможность самозарождения, он

никогда не докажет одними этими опытами невозможность его» [12, с. 240].

Очевидно, что проблема доказательства, понимания и объяснения, так же как и проблема рациональности, отражает понимание истинности знания каждой конкретной эпохи. Так же как существует прогресс рациональности, существует и прогресс понимания, объяснения и доказательного процесса различных сторон реальности окружающего мира, прежде всего за счет языковой основы. Человек конкретной эпохи воспринимает информацию на уровне явления и на основе своего восприятия (понимания) строит языковые объяснения и доказательства. Язык, таким образом, выражает мировоззрение каждой эпохи в отдельности. Таким образом, «знание, считающееся истинным в каждую конкретную эпоху развития познания, является лишь относительно истинным, т. е. истинным по отношению к некоторому уровню развития познавательных средств, которые в данный момент не позволяют нам обнаружить неполноту имеющегося знания» [1, с. 221].

Совершенно очевидно то, что язык науки можно лишь условно считать критерием научности, поскольку не каждую языковую конструкцию можно причислить к доказательствам. К примеру, «семантические доказательства» доказательствами в позитивном смысле не являются, поскольку они не фиксируют факты, а лишь предполагают их существование. Теоретические положения также далеко не все соответствуют статусу доказательства, к примеру «теория» рекапитуляции Мюллера-Геккеля или «теория» Опарина. Все упомянутые теории, так же как и «семантические доказательства», хотя и причисляются к рациональным, являются предметом веры ученого или научного сообщества. И вера, убеждение в правильности той или иной гипотезы или положения заставляет изобретать и формулировать языковую основу данного убеждения. Это заставляет нас вновь обращаться к вере как к одному из возможных критериев научности, которая окрыляет ученого, стимулирует его деятельность, заставляет искать доказательства.

Таким образом, можно сделать вывод о сложности и неоднозначности проблемы доказательства и необходимости

более четкой терминологической определенности самого понятия «доказательство».

1. Никифоров А. Л. *Философия науки: история и теория*. М. : Идея-Пресс, 2006. 262 с.

2. Ивин А. А. *Доказательство* // *Философия. Энциклопедический словарь*. М. : Гардарики, 2004. С. 247.

3. Шустова О. Б., Сидоров Г. Н. *Философская категория веры в научном познании* // *Вестник Омского университета*, 2014. № 1(71). С. 28–30.

4. Пенроуз Р. *Новый ум короля. О компьютерах, мышлении и законах физики* / пер. с англ. под общ. ред. В. О. Малышенко. М. : Едиториал УРСС, 2003. 384 с.

5. Тютчев Ф. И. *Silentium* // Тютчев Ф. И. *Лирика* : в 2 т. М. : Наука, 1965. Т. 1. С. 46.

6. Витгенштейн Л. *Логико-философский трактат*. М. : Наука, 1958. 132 с.

7. Шустова О. Б., Сидоров Г. Н. *Законы природы и научные объяснения как объект гносеологического анализа* // *Омский научный вестник*. 2014. № 2(126). С. 87–89.

8. Сидоров Г. Н., Шустова О. Б. *Семантические «доказательства» теории Дарвина как идеологическая диверсия в умах людей* // *Идеология дарвинизма и ее воздействие на науку, образование общество*. Симферополь : Диайпи, 2010. С. 135–138.

9. Gould S. J. *Evolution and the Triumph of Homology: Or, Why History Matters* // *American Scientist*. 1986. V. 74. P. 60–69.

10. Шустова О. Б., Сидоров Г. Н. *Натурфилософские подходы в биологии как проявление метатеоретического знания* // *Вестник Омского университета*, 2011. № 3(61). С. 71–75.

11. Силичев Д. А. *Бодрийяр* // *Философия. Энциклопедический словарь* / под ред. А. А. Ивина. М. : Гардарики, 2004. С. 104–105.

12. Энгельс Ф. *Диалектика природы*. М. : Полит. лит., 1950. 328 с.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ



Борейко Т. С., Гейко Е. В.

Типы восприятия со сложными способами номинирования в системе русского языка: обонятельное и тактильное восприятие

Егошкина В. А.

Коммуникативная стратегия побуждения к действию в развлекательном радиийном дискурсе

Козловская Е. А.

Рецептивный эксперимент как способ оценивания воздействия гетерогенных составляющих полимодального текста (на примере рекламных роликов детских товаров)

Мальшева Е. Г., Гриднев Н. А.

Реконструкция медиаобраза Омска (на материале текстов регионального телевизионного массово-информационного дискурса и данных ресурса «Медиалогия»)

Михайлова А. И.

Жанровые характеристики современной популярной песни

Никитина Е. А.

Коммуникативные стратегии коррекции имиджа на примере омского промышленного предприятия

Федяева Н. Д., Абдулазизова С. А.

Стилистические нормы: знания vs представления (на примере текстов официально-делового стиля)

ТИПЫ ВОСПРИЯТИЯ СО СЛОЖНЫМИ СПОСОБАМИ НОМИНИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА: ОБОНЯТЕЛЬНОЕ И ТАКТИЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ

В статье рассматриваются способы вербальной репрезентации обонятельного и тактильного восприятия в системе русского языка. В связи с этим исследуются основные компоненты пропозиции обонятельного и тактильного восприятия. Авторы обосновывают положение о богатом лексико-семантическом своеобразии высказываний, содержащих информацию об обонятельном и тактильном восприятии, возможности языка компенсировать бедность лексики данных видов восприятия другими разнообразными способами.

Ключевые слова: обонятельное восприятие, тактильное восприятие, пропозиция, компоненты пропозиции, предикат, субъект, объект восприятия.

Выбор в качестве объекта исследования высказываний, содержащих информацию об обонятельном и тактильном восприятии, мотивируется экстралингвистически и лингвистически: роль восприятия в жизни человека огромна, поэтому ситуации чувственного и ментального восприятия постоянно привлекают к себе внимание психологов и лингвистов. И лингвисты, и психологи, и психолингвисты широко и разносторонне описывали и описывают состав и функции сенсорных систем. Собственные системы номинирования большинства перцептивных областей, в частности тактильной и обонятельной, не представлены большим разнообразием лексем, что дало основание лингвистам сделать вывод об их малосущественной роли в жизни человека [1, с. 45]. Однако необходимо отметить, что и обоняние, и тактильное восприятие чрезвычайно важны для человека [2, с. 102; 3, с. 48.] Тактильное восприятие рассредоточено по всему пространству поверхности человеческой кожи, а кожная чувствительность является исходной формой и генетической основой всех других форм чувствительности [4, с. 645]. При этом в работах о связи, например, обоняния с языковыми механизмами отмечается сравнительно слабая связь обоняния с процессами вербализации [5, с. 4]. Можно предположить, что столь большая языковая нечеткость и расплывчатость данных типов восприятия объясняется экстралингвистическими параметрами и русский язык прибегает в данном случае к описательным номинациям, синонимически эквивалентным однословным. Если опираться в лингвистическом исследовании не только на действительно бедный класс слов, но и на лексику и соответствующие синтаксические формы, отображающие все реалии, сопутствующие обонятельному и тактильному восприятию (такие, как источники восприятия, пространство распространения запахов, оценочное отношение к данному чувственному вос-

TYPES OF PERCEPTION WITH COMPLEX METHODS OF NOMINATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE SYSTEM: OLFATORY AND TACTILE PERCEPTION

Methods of verbal representation of olfactory and tactile perception in the Russian language system are considered in the article. In this connection, the main components of the proposition of olfactory and tactile perception are investigated. The authors substantiate the proposition about rich lexicosemantic originality of utterances containing information on olfactory and tactile perception, the ability of the language to compensate for the poverty of the lexicon of these types of perception by other diverse ways.

Keywords: olfactory perception, tactile perception, proposition, components of the proposition, predicate, subject, object of perception.

приятию субъекта, типы субъектов восприятия), то обонятельное и тактильное восприятие предстанут более богатой и существенной в жизнедеятельности людей сферой.

Представляется возможным исследовать языковые средства и способы, компенсирующие в речи отмеченную выше бедность предикатной лексики данных видов восприятия. Такое исследование в силу природы феномена должно быть комплексным описанием лексических и синтаксических языковых и речевых средств отображения ситуации обонятельного и тактильного восприятия во всех их разновидностях. В рамках статьи ограничимся описанием *лексических средств*.

Материалом исследования послужили около пяти тысяч высказываний о запахах и тактильных ощущениях, выбранных из различных по жанрам, стилям, источникам, включая словари, СМИ, художественную литературу.

Целям и задачам комплексного исследования, как и природе феномена, соответствует инструментарий пропозиции как семантической схемы высказывания, описание лексических переменных, обозначающих компоненты семантической структуры восприятия. Пропозицию восприятия отличает структурный набор обязательных компонентов – субъект, объект, предикат восприятия, а также факультативных компонентов – орудие, характеристика, цель, причина действия. В данной публикации дадим общий обзор выявленных на уровне обязательных компонентов лексических средств, обслуживающих ситуации обонятельного и тактильного восприятия.

Предикатный компонент, обслуживающий **ситуацию обонятельного и тактильного восприятия**, включает следующие формально-грамматические, структурные типы: глаголы; глагольно-именные сочетания (аналитические предикаты); абстрактные существительные (подробно

см. об этом [5; 6]). Пять типов глагольных предикатов обслуживают **ситуацию обонятельного восприятия**:

1) глаголы со значением процесса восприятия (глаголы обоняния). Данная лексико-семантическая группа содержит семантическую оппозицию «активное, целенаправленное восприятие запаха – результат обонятельного восприятия». Первый элемент оппозиции представляют глаголы *нюхать* и под., глаголы и сочетания слов, которые при нейтрализации основной семы используются для описания указанной ситуации (*вдыхать, втягивать, пожирать*); аналитические предикаты, в семантическую структуру которых входят партитивы (*впитывать всем сердцем / всей грудью / всем существом; потянуть носом; раздуть ноздри; пробовать ноздрями*). Второй член оппозиции репрезентирован глаголами *обонять, чуют, унюхать*, а также глаголами, которые при нейтрализации основной семы могут обслуживать ситуацию обонятельного восприятия: *слышать, чувствовать, воспринимать, замечать, дышать, ощущать, улавливать, наслаждаться, упиваться, различать, поймать*;

2) глаголы со значением «издавать запах» (*пахнуть, благоухать, ударять в нос, вонять, разить, смердеть*), а также синонимичные им аналитические предикаты, которые приобретают данную семантику лишь в парадигме со значением «издавать запах» при нейтрализации какой-либо семы: *источать, расточать, излучать, издавать, дышать, озонировать, звучать, быть настоящим, возмущать воздух, веять*);

3) аналитические предикаты с ключевыми глаголами бытийно-посессивной семантики «есть, обладать, иметь» (*иметь запах, есть запах, обладать запахом*);

4) глаголы со значением движения и положения запаха в пространстве, которая представлена как минимум тремя семантическими оппозициями:

а) оппозиция «статичность – динамичность» представляется как шкала, крайние точки которой занимают глаголы с семой относительной статичности типа *стоять*, с одной стороны, и с семой наибольшей динамики типа *разить* – с другой. Достаточно разнообразная группа глаголов расположена на этой шкале с нарастанием признака динамичности от *стоять, установиться, царить, висеть, кружить, держаться* через *попахивать, идти, двигаться, исходить и тянуть, веять, отдавать, плыть, разливать, течь, лить, распространяться, бежать* и далее от *пахнуть, дохнуть до налететь, прорваться, пронестись* и до *наносить, нести, разить*;

б) вертикальное – горизонтальное направление движения в пространстве (движения запахов в горизонтальной плоскости: *скользить* – и в вертикальной: *вставать, входить, подниматься, сползать*);

в) открытое – закрытое пространство (оппозиция, связанная с протяженностью и границами распространения запаха в пространстве): *наполнять, заполнять, вырывать, ворваться, достать, коснуться, витать, разливать, распространяться, веять, идти, течь, растекаться, носиться* и т. п.;

5) глаголы со значением воздействия запаха на окружающих/окружающее. Здесь выделяются следующие четыре подгруппы:

а) глаголы со значением механического воздействия: от *щекотать, касаться* через *точить нос, бить в нос / ноз-*

дри / голову, лицо, бросаться в нос и до *стеснять дыхание / желудок, валить с ног* и далее до *обволочь, опануть, ошибиться, ошарашить, ошунуть, шарахнуть, пальнуть*;

б) глаголы со значением психического воздействия: градация от *успокаивать, улаживать* через *слушать, тревожить, волновать, кружить голову, пьянить, чаровать до обморачивать, одурманивать, отуманивать, клонить ко сну, преследовать воображение, вселять надежду, раздражать нервы, повергать в трепет, поражать*;

в) глаголы со значением отношения к запаху: *знать, узнать, помнить, вспомнить, нравиться, привыкнуть, любить, быть приятным, быть неприятным, не нравиться, быть отвратительным, надоесть, не любить, ненавидеть, преследовать* и т. п.;

г) глаголы со значением механического взаимодействия: *смешиваться, сливаться, заглушать, поглощать, сменяться, присоединяться, забивать, убивать, обновлять, напоить, наполнить, переполнять, отправлять, проникнуться, пропитать, провонять, пропахнуть, вобрать*. Часто процесс восприятия запахов представлен предикатами сразу нескольких типов предикатной семантики [5, с. 14].

Тактильное восприятие сопровождается жизнедеятельностью человека в самых разнообразных проявлениях, в связи с этим обстоятельством для обозначения **ситуации тактильного восприятия** также используются глаголы разных тематических классов [7, с. 32]. Удобнее всего предикатную лексику, обслуживающую ситуацию тактильного восприятия, представить в виде семантического поля [6, с. 10]. В ядре данного поля располагаются глаголы *касаться, трогать*, которые выражают инвариантное значение поля в наиболее общем виде. Околоядерные единицы семантического поля тактильного восприятия могут быть представлены следующими лексико-семантическими группами:

1) глаголы со значением процесса восприятия (глаголы осязания). Данная группа представлена оппозицией «целенаправленное тактильное восприятие (*щупать, шарить* и аналитические предикаты *обследовать пальцами, поверить кончиками пальцев*) – результат тактильного восприятия» (*осязать, ощущать, чувствовать*);

2) глаголы контактно-направленного действия (*брать, хватать, обнимать, прижиматься, цепляться*);

3) глаголы воздействия на объект. Здесь выделяются три группы:

а) глаголы со значением механического воздействия (*бить, щипать, царапать, щекотать, обжигать, колоть*);

б) глаголы со значением психического воздействия (*привыкнуть, успокоить, тревожить, волновать, пьянить*);

в) глаголы со значением давления на объект (*мять, месить, плющить, долбить, прокалывать, вонзать*);

4) глаголы перемещения по поверхности объекта (*глядеть, скользить, идти, бежать, ползти, гулять*).

Лексико-семантические группы, которые располагаются в околоядерной части семантического поля тактильного восприятия, содержат целый комплекс признаков, характеризуя степень интенсивности (*держать – цепляться*), направление движения (*хватать – охватить, подхватить*), результат действия (*достать, нащупать*) или свойства актантов (*запнулся, облокотился*). Глаголы,

входящие в состав указанных лексико-семантических групп, обслуживают ситуацию тактильного восприятия в определенных условиях, к которым можно отнести указание на орудие действия (пробежать *пальцами*, провести *рукой*), объект – части тела человека (обжигать *руки*, растирать *тело*), предикативный признак (вышли на *упругий* берег, протиснулся через *колючую* преграду). К периферии поля относятся глаголы звучания, которые содержат сему прикосновения имплицитно: *Хороший песок должен скрипеть между ладонями* [6, с. 13].

В высказываниях с ситуацией запаха выявлена категориальная параметрическая лексика, словарь которой представлен малочисленным списком прямых номинаций, участвующих в качестве компонентов как в семантической структуре аналитических предикатов, так и в семантических структурах источника запаха (*запах, аромат, благоухание, благовоние, смрад, зловоние, дух, дых, душок, запахок, вонь, амбре, псина, собачина, перегар, затхлость*). Категориальную параметрическую лексику с номинацией запаха представляется возможным увидеть как некое полевое устройство, где выявляются как минимум шесть ступеней периферийной (по отношению к ядру – «запах») лексики: с первой по пятую ступени можно выявить усиление дифференциальных признаков интенсивности запаха (так, у слова *перегар* как минимум четыре дифференциальных признака, т. е. семный состав по отношению к «запах» максимальный (запах + неприятный + изо рта + спиртного), а на шестой ступени можно говорить о номинациях, в которых присутствуют коннотативные элементы: *слышится довольно плотный букет махорки, ... катящимися с гор упругими духовитыми волнами сосняка...* В таких номинациях, как *волны, настой, букет, дыхание*, в ситуации обонятельного восприятия актуализируется смысл «запах». За счет подобных образных номинаций, в которых актуализируется смысл «запах», границы поля расширяются [8, с. 321]. В ситуации тактильного восприятия в русском языке не существует **однословного** выражения для воспринимаемого осязанием аспекта предмета (ср. слышать, ощущать *запах*).

Таким образом, каждая из выделенных лексико-семантических групп представлена либо как семантическая оппозиция, либо как семантическая градация, либо как полевое устройство. Словарь глагольной лексики выстроен с учетом лексем, которые при нейтрализации основной или актуализации периферийной семы могут обслуживать ситуацию обонятельного и тактильного восприятия.

Важнейшим базовым компонентом смыслового типа пропозиции обонятельного и тактильного восприятия является его **объект** (для обонятельного – источник запаха). Лексемы, обозначающие источник запаха, являются свободными (роза *пахнет*, яма *воняет*) или входят в аналитический предикат (*пахнет сиренью, воняет гнилью*). Источник запаха в речи репрезентируется прежде всего лексико-грамматическими средствами, имеющими прямые лексические значения для обозначения заданного источником запаха смысла, а также средствами косвенных номинаций. К прямым номинациям источника запаха относятся те лексемы, в которых сема «запах» является ядерной (*вонь, запах*), и те, которые обозначают предмет/субстанцию, свойство пахучести для которой – природная черта,

в семантической структуре которой также есть категориальная сема «запах», и это подтверждается или толкованием (*Аммиак – ... газ с едким запахом* и т. п.), или чувственным опытом носителей языка. Те же номинации, которые вне ситуации и вне контекста не воспринимаются носителями языка как «пахучие», относятся к косвенным. Источник запаха разнообразно и широко манифестируется в речи номинациями субстанции – существительными с центральной или периферийной семой запаха, с семой источника запаха, с семой места, где есть источник запаха, с семой возможности вызвать запах к «жизни» (*Мы рядом, близко друг к другу, стояли у окна, в которое свежо пахло водой и городской мокрой пылью...*), с семой отрезка времени (*Из комнаты пахло старостью. В парадной пахло знакомо: детством. Пахло зимними каникулами и прудом, заиндевелившими на морозе шнурками от ботинок, коньками*). Семантику запаха существительные приобретают за счет метонимического переноса, когда сема «свойство пахнуть» переносится с номинаций конкретных объектов, обладающих запахами, на слово-понятие. Дифференциальные признаки, организующие этот перечень в своего рода парадигму, можно представить в виде лексико-семантических групп, обозначающих органические и неорганические субстанции (продукты (естественные и искусственные), вещества (естественные и искусственные), растения, предметы, пространства, временные отрезки, природные явления, живые существа). Источником запаха может стать все: запахи вызывают и закрепляют в сознании носителей языка широкие ассоциативные связи, часто окрашенные эмоционально.

Объектом тактильного восприятия может быть любой предмет, который можно осязать. С помощью кожной рецепции человек получает знания о множестве свойств, с помощью которых распознаются предметы окружающего мира. Объекты тактильного восприятия часто подаются со своими характеризующими признаками, которые классифицируются по качеству поверхности (*шероховатый камень, скользкая синтетическая ткань, гладкие листья*), внутренней структуре объекта (*мягкая шерстка, упругое тело, эластичное тесто, рыхлый песок*), температурным характеристикам (*прохладная вода, теплые губы, раскаленный асфальт*), по физическому воздействию (*колючая преграда, щекочущие капли дождя*) [9, с. 216]. Объекты тактильного восприятия характеризуются эталонными, градуальными, другими признаками. Эталонный объект обычно задан внутренней формой слова: *бархатный холод газона, шелковистая влажность лепестков*. В некоторых случаях можно говорить о градации предикативного признака тактильного восприятия. Например, ступенчатая шкала признака по степени отношения к деформации может быть представлена следующим образом: *мягкий – податливый – гибкий – эластичный – упругий – плотный – жесткий – твердый*. Информация об одном и том же признаке объекта может быть получена через различные каналы сенсорного восприятия на основании прошлого опыта взаимодействия с подобными объектами (*шершавая даже на вид ладонь, приятно шершавая на ощупь визитка*). Отнесение к ситуации тактильного восприятия наблюдается при наличии соответствующих предикатов (*трогать,*

охватить, тереть, на ощупь, прикосновение) или других актантных распространителей пропозиции тактильного восприятия. Метафорически переосмысленные признаки тактильного восприятия служат базой для дифференциации звучания, оценки обонятельных или вкусовых ощущений: *шершавый вкус свежесваренного чая, бархатно-обволакивающее звучание оркестра, шершавый запах жасминовых духов*. В структуре значений предикативных признаков тактильного восприятия заложена множественность смыслов, которая обнаруживается в процессе порождения речи: *бархатный рост цен, бархатный геноцид, бархатное голодание, упругая финансовая система, липкая паутина фальсификаций*.

Описание лексики объекта как тактильного, так и обонятельного восприятия дает основание утверждать, что позицию объекта указанных пропозиций могут замещать любые субстантивы (*нащупать механизм контроля над прессой, истинные причины происходящих событий, слабое место в обороне противника*), при этом список постоянно пополняется, вбирая в себя актуальные политические, экономические и т. п. номинации (*запах Крыма, баррикад, погромов, крови* и т. п.).

Субъект обонятельного и тактильного восприятия манифестируется в речи лексическими переменными, которые обозначают одушевленное существо прямо или косвенно. В обозначении субъектов указанных видов восприятия наиболее распространены аналитические формы, в состав которых входят номинации органов восприятия: *Но вдруг нос его почувствовал запах сушеной рыбы; Она легла, с радостью ощутив кожей прохладную свежесть белья*. Номинации органов обоняния и осязания представлены в языке как материальные соматизмы (*нос, рука*), квазисоматизмы (*сердце, нервы*) и представляемые (*обоняние, нюх, чутье, душа*). Широкое распространение номинаций соматизмов в ситуации тактильного восприятия обусловлено отсутствием специализированных органов осязания. Соматизмы входят в структуру высказываний в составе аналитических предикатов (*Лидия провела рукой по его сильной шее*), в качестве метонимического обозначения субъекта (*Подошвы ног осторожно нащупывали остывшую за ночь гальку*), объекта восприятия (*Мать растирала мне уши гусиным салом*) или компонента лексического значения (*целовать*). Известно, что осязание функционирует у человека под контролем зрения. Генетическая связь зрения и осязания на языковом уровне находит свое выражение в процессах семантической деривации: если в качестве орудия действия выступает квазисоматизм, предикаты тактильного восприятия используются для обозначения зрительной модальности: *коснуться взглядом витрины магазина, обшарить глазами убранство квартиры, нащупать взглядом табличку с названием станции*.

Своеобразие высказываний, содержащих информацию о тактильном восприятии, выражается в синкретизме базовых элементов пропозиции: синкретизме объектного и субъектного значения (*Ёлка цепляла Александру колючей лапой*), субъектного и инструментального, предикативного и инструментального значения (*Бедром он ощущал острые грани пистолета*) [6, с. 18].

Результаты предпринятого исследования позволяют говорить о большой значимости обонятельных и тактильных ощущений для человека, о небезразличности человека к этой объективной реальности окружающей среды и о соответствующем богатом лексико-семантическом своеобразии выделенных высказываний, что доказывает возможности языка компенсировать бедность лексики данных типов восприятия другими разнообразными способами.

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. 1995. № 1. С. 37–67.

2. Моносова А. Ж., Хомская Е. Д. Изучение эмоциональной сферы методом оценки запахов // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 100–106.

3. Ломов Б. Ф. Кожная чувствительность и осязание // Познавательные процессы: ощущение, восприятие. М.: Педагогика, 1982. С. 45–66.

4. Шиффман Х. Р. Ощущение и восприятие. 5-е изд. СПб.: Питер, 2003. 928 с.

5. Гейко Е. В. Смысловый тип пропозиции и его манифестация в современной русской речи (на материале высказываний, содержащих информацию о запахах) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 1999. 25 с.

6. Борейко Т. С. Ситуация тактильного восприятия: способы представления в системе русского языка и в языковом сознании индивида : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2006. 21 с.

7. Борейко Т. С. Базовые предикаты тактильного восприятия в синхронии и диахронии // Вестник ОмГПУ. Гуманитарные исследования. Научный журнал. 2014. № 2(3). С. 32–34.

8. Гейко Е. В. Смысловый тип пропозиции и его манифестация в современной русской речи (на материале высказываний, содержащих информацию о запахах) // Лингвистика человека: антология. Омск : Вариант-Омск, 2012. С. 310–328.

9. Борейко Т. С. Семантика структурных компонентов тактильного восприятия // Славянские языки и культуры: прошлое, настоящее, будущее : материалы VI Междунар. конф. (Иркутск, 21–23 мая 2015 г.). Иркутск, 2015. С. 213–219.

© Борейко Т. С., Гейко Е. В., 2017

**КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ
ПОБУЖДЕНИЯ К ДЕЙСТВИЮ
В РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОМ РАДИЙНОМ
ДИСКУРСЕ**

В статье дается обоснование правомерности выделения развлекательного радиийного дискурса в структуре более общего дискурсивного пространства – медиадискурса. Исследуется коммуникативно-прагматическая специфика текстов развлекательных радиийных программ. Анализируется стратегия побуждения к действию как одна из базовых коммуникативных стратегий развлекательного радиодискурса. Рассматриваются репрезентирующие указанную стратегию коммуникативные тактики приглашения и совместного действия.

Ключевые слова: медиадискурс, развлекательный радиийный дискурс, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика.

**COMMUNICATIVE STRATEGY
OF MOTIVATION TO ACTION
IN ENTERTAINING RADIO
DISCOURSE**

The article substantiates the legitimacy of the allocation of entertainment radio discourse in the structure of a more general discursive space – media discourse. The communicative-pragmatic specificity of texts of entertainment radio programs is studied. The strategy of motivation to action is analyzed as one of the basic communicative strategies of an entertaining radio discourse. Communicative tactics of invitation and joint action representing this strategy are considered.

Keywords: media discourse, entertaining radio discourse, communicative strategy, communicative tactics

В современной лингвистике и смежных с ней отраслях науки весьма актуальным является дискурсивный подход в исследовании текста. Термин «дискурс» был введен в научный обиход еще во второй половине XX века, тем не менее он до сих пор не имеет единого и общепринятого определения. В. И. Карасик объясняет это «объективной сложностью названного феномена и многоаспектностью подходов к его описанию» [1, с. 26].

В связи с этим «вопрос о выделении типов дискурсов, о классификационных основаниях такого выделения и о существовании конкретных типов дискурса вообще в современной лингвистической науке остается открытым и дискуссионным» [2, с. 15]. Так, востребованным и общепринятым оказалось выделение личностно-ориентированного и статусно-ориентированного типов дискурса, которое обосновано характером отношений между участниками коммуникации [1, с. 239].

На основании этого в рамках институциональных дискурсов одним из распространенных критериев выделения типов дискурса стала тематическая общность текстов. В работах исследователей названы такие типы дискурсов, как спортивный, просветительский, медицинский, политический и др.

Однако существуют и другие основания для типологии дискурсов или дискурсивных пространств. К примеру, медиадискурс может быть выделен на основании его реализации «в поле массовой коммуникации, продуцируемой СМИ. Так, можно говорить о политическом, религиозном, педагогическом и прочих медиадискурсах, подразумевая, что для своей реализации указанные типы институционального дискурса предполагают наличие относительно устойчивого набора практик производства, трансляции и интерпретации массовой информации» [3, с. 73].

Как отмечает исследователь Н. Г. Нестерова, «медиадискурс характеризуется выраженной институциональ-

ностью: он является результатом деятельности соответствующих социальных институтов, распространяющих посредством медиаканалов создаваемую ими информацию массовому, рассредоточенному в пространстве адресату» [4, с. 16].

В сложную структуру медиадискурса могут входить его частные разновидности, например: телевизионный, печатный и исследуемый нами радиийный дискурсы. Радиодискурс понимается как «сложное, неоднородное образование, являющееся результатом взаимодействия речевых структур разных жанров, со свойственной им социальной обусловленностью, стратегической целью радиостанции, индивидуальными предпочтениями ведущих радиозифира» [5, с. 39].

Радиийный дискурс конкретизируется по следующим основаниям: базовая цель, коммуникативные характеристики адресанта и адресата, общая интенция коммуникации, генеральная коммуникативная стратегия. Именно базовая цель коммуникации в радиийном дискурсе позволяет выделить разные виды радиодискурсов: новостной, информационный, просветительский, которые, в свою очередь, могут разделяться на более конкретные типы. В соответствии с указанными параметрами полагаем уместным говорить о существовании развлекательного радиийного дискурса.

Развлекательный радиийный дискурс можно трактовать как разновидность радиодискурса, отличающуюся четкой, ярко выраженной установкой на развлечение, которая непосредственно влияет на формат (радиостанции, радиопрограммы), набор медиажанров, речевых жанров, выбор речевых стратегий и тактик, круг тем, цель участников коммуникации, характер речевого поведения субъектов коммуникации.

Н. Г. Нестерова, исследуя феномен радиийных дискурсивных практик, неоднократно подчеркивает, что «генеральной целью массовой коммуникации является воздействие на массовую аудиторию: на интеллектуальное и физическое

поведение реципиента, на его ментальную сферу и коммуникативное поведение. Выявление стратегий взаимодействия с аудиторией ставит в число центральных задач уточнение целей и форм воздействия, т. е. коммуникативных тактик, обеспечивающих порождение текста определенной интенциональности – с отбором языковых средств, способствующих эффективности воздействия» [4, с. 71].

Рассмотрим репрезентацию стратегии «побуждение к действию» в развлекательном радиодискурсе.

Под речевой стратегией вслед за О. С. Иссерс мы понимаем комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели, а под речевой тактикой – одно или несколько речевых действий, которые способствуют реализации стратегии [6, с. 54].

Мы также согласны с мнением исследователя, что «конечная цель любой речевой стратегии – коррекция модели мира адресата». С помощью различных средств участника общения «вводят в разговор свои собственные интерпретации (проблем, тем, событий, образов и т. д.), желая сделать их общими и тем самым добиться реализации своего замысла» [6, с. 109].

Анализ расшифрованных текстов пяти радиопрограмм: «Бригада У» («Европа+»), «Вейкаперы» (RECORD), «Подъемники» («Наше радио»), «Сергей Стиллавин и его друзья» («Маяк»), «Йети-шоу» («Радио Сибирь», Омск) – позволяет сделать вывод, что одной из доминирующих коммуникативных стратегий в развлекательном радиодискурсе является стратегия побуждения к действию.

В радиокommunikации моделируются ситуации, основу которых составляют акты побуждения, основанные на приоритете равенства социального положения коммуникантов, поэтому основу побудительных конструкций составляет волеизъявление в жанре предложения.

Стратегия побуждения к действию реализуется посредством коммуникативной тактики приглашения. Существуют клишированные высказывания: «пишите», «звоните», «ждем ваших звонков» и под. Кроме того, радиоведущие стремятся разнообразить свою речь, используя различные языковые средства.

Пишите, делитесь, звоните. Присылайте эсэмэски, они будут обязательно прочитаны в эфире. Еще не забывайте про нашу страничку "ВКонтакте" [Выпуск программы «Йети-шоу» 09.11.2016 г.]. Ведущий приглашает к совместному действию слушателей посредством пяти глаголов в повелительном наклонении. Кроме того, в своем высказывании он перечисляет каналы коммуникации, с помощью которых можно попасть в эфир радиопрограммы.

Давайте, звоните скорее, сколько ждать-то можно? [Выпуск программы «Бригада У» 19.06.2014 г.]. Радиоведущий не только призывает адресата к действию за счет использования частицы «давайте» и глагола в повелительном наклонении «звоните», но и использует речевой жанр упрека, в котором выражает свое косвенное возмущение относительно безынициативности слушателей.

Пишите на наш номер, мы будем угадывать, звонить, подарки дарить [Выпуск программы «Подъемники» 21.12.2016 г.]. В данных примерах радиоведущий в одной реплике совмещает и призыв к действию, и анонсирование предстоящих событий.

Итак, предлагаю обсудить последние новости в нашей группе. Напоминаю, что продолжается голосование за звание «Белой королевы России» [Выпуск программы «Вейкаперы» 02.06.2016 г.]. Стратегия побуждения к действию реализуется за счет использования речевого жанра «предложение». Однако в сочетании с жанром напоминания и косвенного приглашения принять участие в голосовании, оно становится более интересным и понятным слушателю.

«Сергей Стиллавин и его друзья» на «Маяке». Мы начинаем, а вы присоединяйтесь! [Выпуск программы «Сергей Стиллавин и его друзья» 13.03.2017 г.]. Ведущий сначала репрезентирует название передачи и радиостанции, а затем уже предлагает слушателям присоединиться, используя контекстно противопоставленные друг другу лексемы «мы» – «вы».

Кроме того, стратегия побуждения к действию репрезентируется за счет использования тактики совместного действия. Явным перлокутивным эффектом характеризуются сообщения, в которых нередко используются специальные маркеры выражения совместных действий («мы с вами», «вместе»):

Сейчас мы вместе со всей страной выясним, что же модно этой весной [Выпуск программы «Сергей Стиллавин и его друзья» 07.04.2017 г.];

А теперь мы с вами узнаем, что же звезды нам сулят [Выпуск программы «Вейкаперы» 14.07.2017 г.];

Сейчас вместе со всеми вами будем просвещаться. Итак, новости на Радио Сибирь [Выпуск программы «Йети-шоу» 27.11.2015 г.];

Мы готовы к разгону пробок, вы, наверное, тоже, потому что напisyлали нам эсэмэсок на 5533. Ну а вместе с вами мы тем более готовы начинать «Пробка, рассосись!», и поехали! [Выпуск программы «Бригада У» 28.04.2017 г.].

Косвенные речевые акты со значением побуждения также отличаются частотностью. Косвенное побуждение в неимперативной форме выражает, например, форма 1-го лица множественного числа глагола в значении совместного действия:

Возвращаемся к вашим эсэмэс и твитам, так, читаем, что тут новенького появилось [Выпуск программы «Вейкаперы» 26.09.2016 г.];

Ждем ваших звонков на студийный номер, подарки уже сами хотят кому-нибудь вручиться [Выпуск программы «Подъемники» 18.07.2014 г.];

Ну что, продолжаем разговор о прошедших выходных [Выпуск программы «Йети-шоу» 11.05.2015 г.];

Как, ребят, звоним? Пытаемся все узнать? [Выпуск программы «Сергей Стиллавин и его друзья» 09.08.2016 г.];

В Москве 8:24, начинаем «Радость тормоза». Давненько мы с Виталиком не играли. Если не сказать, что никогда и не играли [Выпуск программы «Бригада У» 13.01.2015 г.];

В целом формы совместного действия отличаются оттенком непринужденности, фамильярно-интимной стилистической окраской; они успешно служат для расположения слушателя к адресанту, создания у него положительного настроения и призыва к действию.

Также тактика совместного действия реализуется с помощью таких императивных форм глаголов или форм простого будущего времени, употребленных в функции императива, как *Давай уже позвоним, да узнаем, кто это* [Выпуск программы «Бригада У» 05.03.2015 г.]; *Ну что, послушаем твой вариант ответа* [Выпуск программы «Сергей Стиллавин и его друзья» 25.05.2017 г.]; *Ждем новых сообщений* [Выпуск программы «Подъемники» 16.05.2016 г.]; *Активнее, друзья, через пять минут читаем ваши эсэмэс* [Выпуск программы «Йети-шоу» 08.02.2017 г.] и т.п., а также с помощью вопросительных конструкций, грамматических структур, выполняющих функцию косвенного побуждения:

Какие будут приветы? [Выпуск программы «Йети-шоу» 09.09.2015 г.];

Как прошли выходные? [Выпуск программы «Подъемники» 27.07.2016 г.];

Все слова запомнил? Тогда скажи-ка, сколько слов было на букву «п»? [Выпуск программы «Бригада У» 12.09.2014 г.];

Сегодня победителем розыгрыша пригласительного на «Трансмиссию» будет... ну пусть будет седьмой пришедший эсэмэс на наш студийный 1063. Седьмой, ты где? Отзовись! [Выпуск программы «Вейкаперы» 17.02.2016 г.].

Используется также и традиционная для выражения побудительности в русском языке форма совместного действия с частицей «давайте»:

Давайте уже как-то активизируемся. Понимаю, понедельник, утро, но пора и взбодриться [Выпуск программы «Сергей Стиллавин и его друзья» 14.10.2016 г.]. Ведущий призывает слушателей быть более активными, используя частицу «давайте» и речевой жанр «просьба».

Вы играете, выигрываете, получаете подарки. Что еще нужно для хорошего настроения? Давайте, давайте, давайте, пишите нам! [Выпуск программы «Вейкаперы» 26.02.2016 г.]. Троекратное употребление частицы «давайте» и ряд однородных глаголов усиливают побудительный эффект и являются мощным стимулом к началу или продолжению действия.

Good morning, страна! Давайте начинать утро на позитиве! [Выпуск программы «Бригада У» 17.07.2015 г.]. Использование двух восклицательных предложений совместно с частицей «давайте» также усиливают побудительный эффект и служат сигналом к началу действия.

Подведем итоги.

«Речевая коммуникация – это стратегический процесс, средством реализации которого является намеренный отбор языковых и внеязыковых средств, используемых автором для оказания воздействия на адресата» [7, с. 7]. Не вызывает сомнения наличие целенаправленности в ра-

диокоммуникации, даже в условиях нейтрального общения, без видимых языковых маркеров воздействия. Любой коммуникативный акт подчинен целевой установке автора сообщения и направлен на формирование соответствующей реакции реципиента.

Стратегия побуждения к действию является одной из важнейших в радиокоммуникации, поскольку высокая активность адресата во взаимодействии с адресантом является показателем актуальности и востребованности передачи. Установка на интерактив со слушателем – одна из базовых в развлекательном радиодискурсе. Если между ведущими и слушателями отсутствует взаимодействие, то это расценивается как неудача ведущих, которые не смогли заинтересовать и вовлечь адресата в коммуникацию. Более того, во всех программах предусмотрены розыгрыши призов, прочтение сообщений в эфире, опрос слушателей и проч. Ведущие используют различные языковые и внеязыковые средства для побуждения адресата к действию. Если ответной реакции от адресата не последует, значит, сама программа как таковая не состоится. Успешная реализация стратегии побуждения к действию, которая репрезентируется за счет использования коммуникативных тактик приглашения и совместного действия, важна как для нормального проведения передачи, так и для формирования высокого рейтинга радиопрограммы в целом.

1. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 2000. 477 с.

2. Малышева Е. Г. Русский спортивный дискурс : лингвокогнитивное исследование. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2011. 324 с.

3. Кожемякин Е. А. Медиадискурс // Современный дискурс анализ. 2010. Вып. 2. Т. 1. С. 73–80.

4. Нестерова Н. Г. Современный радиодискурс (коммуникативно-прагматический аспект). Томск : Изд-во Том. ун-та, 2015. 320 с.

5. Нестерова Н. Г. Коммуникативно-прагматическая специфика спонтанного радиодискурса // Вестник Том. гос. ун-та. Серия «Филология». 2009. № 318. С. 37–40.

6. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи : моногр. Омск : Изд-во Омского гос. ун-та, 1999. 285 с.

7. Волкова А. А. Понятия «коммуникативная стратегия», «коммуникативная тактика», «коммуникативный ход» // Коммуникативные стратегии и тактики в медиадискурсе. Томск : Томский гос. ун-т, 2011. 176 с.

© Егошкина В. А., 2017

РЕЦЕПТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СПОСОБ ОЦЕНИВАНИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ ГЕТЕРОГЕННЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ РЕКЛАМНЫХ РОЛИКОВ ДЕТСКИХ ТОВАРОВ)

RECEPTIVE EXPERIMENT AS A METHOD OF ESTIMATION OF THE IMPACT OF HETEROGENEOUS COMPONENTS OF POLYMODAL TEXT (ON THE EXAMPLE OF ADVERTISING ROLLERS OF CHILDREN'S GOODS)

Статья представляет собой рецептивное исследование, отражающее восприятие полимодального текста рекламных роликов детских товаров целевой и нецелевой аудиторией (родители и люди, не имеющие детей). При восприятии гетерогенных частей видеоролика (звук и видео) наблюдается положительное оценивание рекламного ролика реципиентами, а значит, вербальная и невербальная части по отдельности обладают большой силой влияния на реципиентов. Восприятие рациональной информации возможно при наличии лишь одной из составляющих – вербальной или визуальной.

Ключевые слова: рецептивный эксперимент, метод семантического дифференциала, психолингвистика, рекламный ролик, полимодальный текст, гетерогенные составляющие.

The article is a receptive study that reflects the perception of the polymodal text of advertising videos of children's products by target and non-target audience (parents and people who do not have children). When the heterogeneous parts of the video are perceived (sound and video), a positive evaluation of the advertising clip by the recipients is observed, which means that verbal and nonverbal parts separately have a great influence on the recipients. The perception of rational information is possible only with one of the components – verbal or visual.

Keywords: receptive experiment, method of semantic differential, psycholinguistics, advertising video, polymodal text, heterogeneous components.

Полное исследование восприятия целевой (родители, покупающие детские товары) и нецелевой (люди, не имеющие детей) аудиторией рекламных роликов детских товаров включало 3 вида эксперимента (семантический, рецептивный и цветовой), а также маркетинговую часть. В статье мы остановимся на результатах рецептивного эксперимента (метод семантического дифференциала), которые позволяют выявить особенности восприятия гетерогенных составляющих полимодальных текстов рекламных роликов.

Материал для исследования был выбран случайно: 2 видеоролика, представляющие разные сферы детских товаров (питание и гигиена), – детского йогурта «Агуша» и подгузников «Либеро».

Каждый из 3-х видов эксперимента был разделен на 3 этапа: первая группа реципиентов (100 человек, по 25 человек в каждой группе: женщины с детьми, женщины без детей, мужчины с детьми, мужчины без детей) воспринимала полный полимодальный текст видеороликов, вторая (48 человек, по 12 человек в каждой группе) – только звук и, наконец, третья (также 48 человек, по 12 в каждой группе испытуемых) – только видеочасть. Время проведения эксперимента: февраль – май 2016 г.

Особый интерес для исследования представляло восприятие реципиентами целевой и нецелевой аудитории гетерогенных составляющих полимодального текста, так как «появление новых технологий, позволяющих соеди-

нить письменный текст, рисунок, звук, анимацию, вызывает немало теоретических вопросов о воздействии на индивида каждой из отдельно взятых составляющих, о когнитивных механизмах их объединения, о самой способности индивида к их интеграции и многих других» [1].

Исходным в психолингвистических исследованиях полимодальных текстов является положение о том, что информация, воспринимаемая по разным каналам, в том числе вербальная и иконическая, интегрируется и перерабатывается человеком в едином универсально-предметном коде мышления [2; 3]. На уровне глубинной семантики языка не существует принципиальных различий между семантикой иконических и вербальных знаков. В процессе восприятия полимодального текста происходит двойное декодирование заложенной в нем информации: при извлечении концепта изображения происходит его «наложение» на концепт вербального текста, взаимодействие двух концептов приводит к созданию единого общего концепта (смысла) поликодового текста [4].

По результатам семантического эксперимента был сделан вывод, что для правильного восприятия рекламного видеоролика детских товаров (понимания того, о чем идет речь, усвоения информации) необходимым является только один канал восприятия: реципиент может только послушать текст ролика и понять его, а может только посмотреть и тоже верно усвоить информацию, заложенную в нем. «А зна-

* Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ (Отделение гуманитарных и общественных наук), проект 15-04-00325а.

* The research has been carried out with the financial support provided by RFBR (Department of Humanities and Social Sciences), project 15-04-00325a.

чит, что невербальный и вербальный компонент рекламного ролика являются равновеликими, и невозможно выделить наиболее важную его составляющую. Логично, что максимальное количество информации реципиент может усвоить, задействуя одновременно два канала восприятия, а не один, а значит, инкорпорируя вербальную и визуальную часть, мы получим идеальный цельный полимодальный текст, обладающий наибольшей силой влияния – двигатель торговли» [5, с. 15]. «Этот принцип будет работать только в ситуации, когда визуальный и аудиальный компоненты рассредоточено представляют эмотивно-смысловую доминанту текста» [1].

Обратимся, наконец, к результатам рецептивного эксперимента. Метод семантического дифференциала, рецептивный эксперимент, представляющий собой метод шкалирования, служащий для построения субъективных семантических пространств, был разработан Ч. Осгудом. Шкалы были объединены Ч. Осгудом в три фактора: оценка, сила и активность.

Для нашего исследования мы выбрали несколько шкал из каждого фактора, исключив нерелевантные шкалы. Например, такие шкалы, как «длинный/короткий», «новый/старый» могли вызвать немотивированные реакции реципиентов, связанные с восприятием собственно ролика, исходя из его длительности и долговременности существования на телеэкранах. Соответственно, были выбраны шкалы, позволяющие отследить картину восприятия самого полимодального текста рекламного ролика, такие как «веселый/грустный», «хороший/плохой», «светлый/темный», «слабый/сильный», «сложный/простой», «теплый/холодный», «быстрый/медленный», «активный/пассивный».

Большой вклад в развитие метода семантического дифференциала в России внес В. Ф. Петренко, который расширил осгудовское универсальное семантическое пространство, увеличив количество шкал, предоставив, таким образом, большую свободу исследователям как при выборе факторов для проведения эксперимента, так и при выборе самих объектов исследования: «<...> можно говорить об осгудовском пространстве как инварианте множества возможных семантических пространств. Появление же более второстепенных факторов обусловлено характером выборки шкалируемых понятий и используемых шкал» [6, с. 97]. Учитывая это, мы добавили в наше исследование шкалы, позволяющие выявить личную заинтересованность реципиентов в воспринимаемом материале и умение выявлять объективные показатели текста: «интересный/неинтересный», «полезный/бесполезный», «красивый/некрасивый», «важный/неважный», «добрый/злой», «яркий/тусклый», «приятный/неприятный». В анкете эксперимента два полюса шкал располагались противоположным образом (т. е., например, «злой –3, –2, –1, 0, 1, 2, 3 добрый»), исходя из математической парадигмы, где отрицательные числа находятся левее положительных.

Несмотря на индивидуальные особенности реципиентов и сугубо личное отношение каждого к тому или иному образу сознания, метод семантического дифференциала может привести к достаточно объективным показателям, на что указывает В. П. Глухов: «Разумеется, каждый испытуемый будет «фиксировать» в эксперименте свой собственный личный опыт, но в среднем (при большом числе испытуемых) может быть получена общественно закреплен-

ная «социально-психологическая» оценка явления, которое обозначено данным словом. Разница в оценках и определяет семантическую дифференциацию слов» [7, с. 306].

Таким образом, данный метод позволяет выявить эмотивно-чувственное восприятие текста реципиентом, определить эмоциональную нагруженность текста, положительное или отрицательное его оценивание в целом, а также выявить степень заинтересованности реципиентов различных групп в рекламируемом товаре и собственно тексте.

В целом, рассматривая все показатели, полученные на разных этапах эксперимента в разных группах, можно выявить интересную тенденцию, касающуюся максимальных числовых значений. При восприятии полного полимодального текста большинство максимальных числовых показателей отмечается в группах женщин с детьми и мужчин с детьми (см. табл. 1, 2).

Таблица 1

Результаты восприятия полного текста рекламного ролика детского питания «Агуша»

Шкала	Индекс			
	Женщины без детей	Женщины с детьми	Мужчины без детей	Мужчины с детьми
Бесполезный / полезный	0,48	1,16	0,08	0,96
Некрасивый / красивый	1,64	2,12	1,08	1,64
Неважный / важный	0,48	0,76	0,00	0,76
Грустный / веселый	1,64	1,96	1,68	0,56

Таблица 2

Результаты восприятия полного текста рекламного ролика подгузников «Либеро»

Шкала	Индекс			
	Женщины без детей	Женщины с детьми	Мужчины без детей	Мужчины с детьми
Грустный / веселый	0,56	1,68	1,08	1,68
Плохой / хороший	0,84	1,56	1,20	1,68
Темный / светлый	1,32	1,64	1,56	1,88
Слабый / сильный	-0,32	0,80	-0,28	0,80

Это означает, что целевая аудитория данных роликов, очевидно, демонстрирует большую заинтересованность в рекламируемых продуктах и реагирует положительно по предложенным шкалам, в то время, как в двух других группах реципиентов присутствуют даже отрицательные показатели по шкалам «слабый/сильный» и «простой/сложный», отмечаемые и в первом, и во втором рекламном ролике. При этом если в группе женщин без детей при оценивании рекламного ролика «Агуша» показатели по этим шкалам остаются в положительном диапазоне, то второй ролик – «Либеро» – имеет отрицательные показатели по этим шкалам и у женщин, и у мужчин без детей. Это может быть

объяснено тем, что второй ролик по длительности короче первого и, соответственно, является более простым для восприятия.

На втором этапе, при восприятии только вербальной части, наибольшее количество максимально зафиксированных показателей выявляется в группе женщин без детей, причем это справедливо для обоих роликов (см. табл. 3, 4).

Таблица 3

Результаты восприятия вербальной части текста рекламного ролика детского питания «Агуша»

Шкала	Индекс			
	Женщины без детей	Женщины с детьми	Мужчины без детей	Мужчины с детьми
Неважный / важный	2,0833	1,1667	-1,2500	1,8333
Плохой / хороший	2,1667	2,0000	1,3333	1,7500
Слабый / сильный	1,5833	1,3333	0,7500	1,4167

Таблица 4

Результаты восприятия вербальной части текста рекламного ролика подгузников «Либоро»

Шкала	Индекс			
	Женщины без детей	Женщины с детьми	Мужчины без детей	Мужчины с детьми
Пассивный / активный	2,2500	1,6667	1,0000	1,0833
Медленный / быстрый	2,1667	1,2500	1,0000	1,5833
Тусклый / яркий	1,5000	1,4167	0,8333	1,0000

Вообще, наиболее интересным является именно второй этап эксперимента, так как оценивать по предложенным шкалам текст на слух гораздо сложнее, чем оценивать видео. Выявленная тенденция может быть объяснена тем, что, как правило, реципиентами группы женщин без детей становились девушки более юного возраста, чем представительницы группы женщин с детьми, и в силу психологических особенностей возраста, податливости мышления им оказалось проще реагировать на услышанный текст положительно и более однозначно, за счет этого мы получили высокие показатели по многим шкалам.

При этом на втором этапе эксперимента в обеих группах женщин зафиксировано самое большое количество высчитанных коэффициентов, стремящихся к максимальному положительному показателю +3 (т. е. находящихся в диапазоне от +2 и выше). Они были достигнуты по таким шкалам, как «неинтересный/интересный», «бесполезный/полезный», «неважный/важный», «грустный/веселый», «плохой/хороший», «темный/светлый», «холодный/теплый», «пассивный/активный», «медленный/быстрый», «злой/добрый», «неприятный/приятный» (при анализе двух видеороликов), т. е. во всех, кроме тех, которые касались внешних свойств текста: красоты, яркости и силы. Соответственно, для женщин

оказалось возможным оценить текст и выявить не только характеристики, относящиеся к сфере их личной заинтересованности в тексте, но и более объективные: «веселый», «светлый», «активный», «быстрый». Это значит, что вербальной части оказалось достаточно, чтобы реципиенты данных групп сформировали свое положительное впечатление о прослушанном ими тексте.

В целом при исследовании рекламных видеороликов методом семантического дифференциала женщины демонстрируют наибольшие числовые показатели, нежели мужчины; у женщин отмечается большее количество показателей, стремящихся к +3, чем у мужчин. Данная закономерность может свидетельствовать, на наш взгляд, о схожести мышления разных конкретных женщин, оценивающих увиденное или услышанное более однозначно, нежели мужчины, которые, в зависимости от своей индивидуальности и стремления высказать собственное мнение, могли при оценивании стимулов по шкалам демонстрировать весь числовой диапазон. Но при этом в некоторых анкетах мужчин, особенно не имеющих детей, вовсе отсутствуют максимальные отметки (+3 или -3). Это может быть связано не только с неоднозначностью реакций представителей сильного пола, но и с равнодушным отношением группы реципиентов мужчин без детей к данному виду товаров, что естественно, так как им не приходится его покупать и употреблять. Кроме того, причиной указанных результатов может быть и большая критичность мужчин как в адрес указанных товаров, так и в адрес текстов, их рекламирующих.

Что касается отрицательных показателей на этапе восприятия вербальной части ролика, мы можем отметить, что ролик «Либоро» оценивается обеими группами мужчин как «простой»; объяснение этому мы уже приводили выше. В таблице результатов, касающихся рекламного ролика «Агуша», отрицательные числовые показатели были получены только в группе мужчин без детей (по шкалам «бесполезный/полезный», «неважный/важный», «простой/сложный», «тусклый/яркий»). И если оценивание данного ролика по его звуковому содержанию в отрицательном диапазоне по первым двум шкалам очевидно, так как данная аудитория является максимально отдаленной от такого вида продуктов, то шкала «тусклый/яркий» интересна с точки зрения того, что она представляет собой указание на внешний признак текста, а не на его потенциальные свойства, такие как «польза», или на степень личной заинтересованности, такие как «важность». Возможно, что отрицательный диапазон был достигнут здесь из-за того, что мужчины без детей воспринимали и оценивали не только смысл текстового наполнения, но и визуальную составляющую тоже (во время второго этапа эксперимента реципиенты видели серый экран), а поскольку мы установили, что мужчинам сложнее декодировать текст из одной системы в другую, то вполне возможно, что по шкалам, имеющим отношение к внешним признакам, реципиенты оценивали то, что видели, а не то, что воспринимали на слух. Подтверждением этого может также служить и то, что по подобной шкале «некрасивый/красивый» испытуемые мужчины без детей в сравнении с остальными группами реципиентов показали минимальный коэффициент (0,25), так же как и при оценивании второго ролика, «Либоро», по этим двум рассматриваемым

нами шкалам: по шкале «некрасивый/красивый» – 1, «по шкале «тусклый/яркий» – 0,83333.

На третьем этапе эксперимента, при оценивании невербальной части видеороликов, максимальные показатели наиболее широко представлены в обеих группах женщин (см. табл. 5, 6).

Таблица 5

Результаты восприятия невербальной части текста рекламного ролика детского питания «Агуша»

Шкала	Индекс			
	Женщины без детей	Женщины с детьми	Мужчины без детей	Мужчины с детьми
Неинтересный / интересный	1,2500	1,2500	0,2500	0,9167
Бесполезный / полезный	1,5833	1,0833	-1,0833	1,0833
Некрасивый / красивый	2,0833	2,2500	1,3333	1,6667

Таблица 6

Результаты восприятия невербальной части текста рекламного ролика подгузников «Либоро»

Шкала	Индекс			
	Женщины без детей	Женщины с детьми	Мужчины без детей	Мужчины с детьми
Злой / добрый	2,3333	2,6667	2,0833	1,8333
Тусклый / яркий	1,6667	1,4167	1,6667	1,1667
Неприятный / приятный	2,0000	2,0833	0,6667	1,6667

Обладая в целом большей эмоциональностью, чувствительностью и способностью выражать положительное отношение к визуальным образам, женщины, воспринимая видеоряд без отвлечения на звуковое сопровождение, оценили оба видеоролика в положительном диапазоне.

В обеих группах женщин вновь не было зафиксировано ни одного отрицательного показателя; среди результатов группы мужчин с детьми в отрицательную сторону ушел показатель по шкале «простой/сложный», что связано с небольшой длительностью ролика и малой степенью заинтересованности реципиентов. В группе же мужчин без детей наличествуют следующие шкалы с отрицательными значениями: «бесполезный/полезный», «неважный/важный», «простой/сложный». На последней шкале мы останавливаться не будем, но сравним показатели по двум первым шкалам в этой группе реципиентов на других этапах эксперимента – везде они колеблются около нуля, достигая минимального значения в -1,25 («неважный», 2 этап) и максимального в 0,24 («полезный», 1 этап). Рассматривая две эти шкалы вместе, мы подчеркиваем, что они схожи в оценивании реципиентами с точки зрения их собственного отноше-

ния к тексту, восприятия его «для себя» («Полезный для меня?», «Важный для меня?»). В результате получается, что для нецелевой аудитории маловажен канал восприятия текста: если реципиент не заинтересован, он в любом случае оценивает текст нейтрально или отрицательно.

Сравнивая все 3 этапа эксперимента по признаку высоких числовых коэффициентов, интересно отметить, что минимальное число коэффициентов, находящихся в высоком положительном диапазоне от 2-х и выше, зафиксировано на 1 этапе эксперимента, т. е. выявляется положительная динамика оценивания текста, поступающего в сознание по одному из каналов восприятия, когда ничто не отвлекает испытуемого; а при восприятии полимодального текста внимание реципиента рассеивается, и он воспринимает ролик менее однозначно. Кроме того, на 2 и 3 этапе эксперимента в группах реципиентов-женщин вообще не было зафиксировано отрицательных показателей, а на 1 этапе такие шкалы были. Из этого можно сделать следующий вывод: однозначнее воспринимается текст, поступающий по одному из каналов восприятия. А значит, вывод, сделанный в результате семантического эксперимента о том, что при инкорпорировании вербальной и невербальной частей в единый полимодальный текст получается видеоролик, обладающий максимально положительным и сильным влиянием реципиента, может подвергнуться сомнению. Подобные результаты могут быть связаны с качеством самих текстов просмотренных реципиентами роликов.

Таким образом, полимодальный текст рекламного ролика оценивается реципиентами менее положительно, чем отдельно взятые его составляющие, особенно ярко это проявляется среди реципиентов-женщин. Сравнивая коэффициенты второго и третьего этапов эксперимента, приходим к выводу, что вербальная и невербальная части по отдельности обладают большой силой влияния на реципиентов, формируют положительное отношение при восприятии, а значит, вывод о равновеликости этих компонентов полимодального текста, полученный в результате семантического эксперимента, подтверждается. Но то, что инкорпорируя две части, мы получим полимодальный текст, обладающий большей силой воздействия, чем каждая из частей по отдельности, вызывает сомнения. Рекламный ролик, демонстрируемый полностью на первом этапе эксперимента, не нашел у реципиентов сильного эмоционального и рационального отклика. И, соответственно, влияние на сознание потенциальных покупателей детских товаров больше оказывает информация, поступающая по одному из каналов восприятия, чем по нескольким.

Значит, гетерогенные части полимодального рекламного ролика, воспринимаемые реципиентами по отдельности, формируют более однозначные представления, чем полный текст рекламного ролика. Восприятие рациональной информации, характеристик товаров и сознательное формирование отношения реципиентов к видеоролику возможно при наличии лишь одной из составляющих – вербальной или визуальной, сочетание их сбивает реципиентов и приводит к неоднозначным ответам. При этом для женщин не имеет особого значения, какой именно канал восприятия задействован, в то время как большинству реципиентов-мужчин легче обработать информацию, воспринимаемую вербально.

1. Сонин А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. URL: <http://cheloveknauka.com/modelirovanie-mehanizmov-ponimaniya-polikodovyh-tekstov> (дата обращения: 26.06.2017).
2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М. : Наука, 1982. 159 с.
3. Сонин А. Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. М. : Ин-т языкознания РАН, 2005. 219 с.
4. Головина Л. В. Взаимовлияние иконических и вербальных знаков при смысловом восприятии текстов : дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 173 с.
5. Козловская Е. А. Исследование восприятия рекламных роликов товаров для детей посредством семантического эксперимента // Материалы 55-й Междунар. студенческой конф. МНСК-2017: Прикладная лингвистика / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск : ИПЦ НГУ, 2017. С. 14–15.
6. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб. : Питер, 2005. 480 с.
7. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М. : АСТ: Астрель, 2005. 351 с.

Список источников материалов

1. Агуша видео // Видеохостинг «YouTube». 2015. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QsGS19vj7GM> (дата обращения: 11.05.2016).
2. Агуша звук // Видеохостинг «YouTube». 2015. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rojPqJ6PUuU> (дата обращения: 05.05.2016).
3. Либро видео // Видеохостинг «YouTube». 2015. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ijOSDzC7hal> (дата обращения: 11.05.2016).
4. Либро звук // Видеохостинг «YouTube». 2015. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OOtIQIUmGrw> (дата обращения: 5.05.2016).
5. Реклама Агуша – Животик-библиотека // Видеохостинг «YouTube». 2015. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=216cg-kEloI> (дата обращения: 10.11.2015).
6. Libero comfort // Видеохостинг «YouTube». 2015. URL: https://www.youtube.com/watch?v=vfwkT_HD-us (дата обращения: 10.11.2015).

© Козловская Е. А., 2017

УДК 81'42

*Е. Г. Малышева, Н. А. Груднев
E. G. Malysheva, N. A. Gridnev*

**РЕКОНСТРУКЦИЯ МЕДИАОБРАЗА
ОМСКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ
РЕГИОНАЛЬНОГО ТЕЛЕВИЗИОННОГО
МАССОВО-ИНФОРМАЦИОННОГО
ДИСКУРСА И ДАННЫХ РЕСУРСА
«МЕДИАЛОГИЯ»)***

Рассматривается проблема конструирования медиаобраза Омска в региональном и федеральном массово-информационном дискурсе. В качестве материала выступают новостные тексты омских региональных телевизионных СМИ и интернет-ресурса (базы данных) «Медиалогия». Основными методами данного исследования являются контент-анализ, интерпретативный, аксиологический и когнитивный анализ контекстов массово-информационных телевизионных программ. В рамках исследования предпринимается попытка реконструировать медиаобраз Омска, формируемый в дискурсе региональных и федеральных телевизионных массмедиа, охарактеризовать его аксиологическую и когнитивную природу. Особое внимание уделяется феномену формирования негативной информационной картины мира.

Ключевые слова: массово-информационный дискурс, телевидение, медиаобраз, информационная картина мира.

**RECONSTRUCTION OF OMSK MEDIA
IMAGE (ON THE MATERIAL OF TEXTS OF
REGIONAL TELEVISION
MASS-INFORMATION DISCOURSE
AND DATA OF RESOURCE
«MEDIALOGY»)***

The problem of constructing a media image of the city of Omsk in the regional and federal mass-information discourse is considered in the article. The research material is the news texts of the Omsk regional television media and the Internet resource (databases) "Medialogy". The main methods of this study are content analysis, interpretative, axiological and cognitive analysis of the contexts of mass information television programs. Within the framework of the research, an attempt is made to reconstruct the media image of the city of Omsk, formed in the discourse of regional and federal television mass media, to characterize its axiological and cognitive nature. Particular attention is paid to the phenomenon of the formation of a negative informational picture of the world.

Keywords: mass-information discourse, television, media image, informational picture of the world.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Отделение гуманитарных и общественных наук), проект 17-04-00635/17-ОГОН.

* The research has been carried out with the financial support provided by RFBR (Department of Humanities and Social Sciences), project 17-04-00635/17-OGON.

Сегодня можно констатировать, что телевидение сохраняет лидирующую роль в обеспечении общества новостной информацией, несмотря на все возрастающее влияние интернета. Очевидно и то, что доминирующая функция СМИ отнюдь не информационная, как можно было бы предполагать, а воздействующая. «Интегративно-посредническая по отношению к социуму природа масс-медиа мутировала в манипулятивную» [1, с. 3].

Возникает вопрос: посредством чего СМИ формируют картину мира массового адресата? С одной стороны, целью информационной журналистики является оперативная передача новой объективной информации об окружающем мире, с другой – несмотря на стремление журналиста, редакции и СМИ в целом к объективности, данная информация доходит до массовой аудитории в искаженном виде. Подобное искажение может быть вызвано рядом факторов, главный из которых – идеологический, когда в передаваемом сообщении явно или скрыто, целенаправленно или непреднамеренно отражается отношение коллективного автора, его оценка.

Следовательно, когда реципиент воспринимает информацию из СМИ, он имеет дело не с конкретными событиями, фактами, явлениями (обобщенно – не с объективным бытием), а с определенным медийным образом этого бытия. Медиаобраз, безусловно, представляет собой форму отражения реальной действительности, но в то же время он неизбежно несет искаженный посредником в лице СМИ элемент.

А. В. Олянич метафорически называет СМИ «параллельным миром»: «Мы видим себя в зеркале прессы, радио или телевидения, однако наш мир, отраженный в этом зеркале, кажется нам подчас искривленным, чужим и враждебным» [2, с. 57].

Предложим рабочее определение понятия «медиаобраз» – это репрезентированный в медиатекстах фрагмент информационной (медийной) картины мира; относительно устойчивая, непрерывно развивающаяся виртуальная модель того или иного объекта/явления действительности, конструируемая СМИ, которая как отражает, так и рефреймирует и/или формирует знания и представления адресата.

Сущностная основа медиаобраза, таким образом, рождается из посредничества СМИ между объективным бытием и аудиторией.

В. А. Конев отмечает, что парадоксальность посредничества заключается в том, что оно создает видимость реальности, а не саму реальность [3, с. 4].

Следует отметить, что, на наш взгляд, медиаобраз – «эластичная» категория; ее объем зависит от специфики дискурса, в котором конструируется медиаобраз, и медиаполя, в котором функционирует дискурс.

Например, можно выделить *телевизионный* медиаобраз города. В этом случае внимание акцентируется на дискурсивном параметре. В то же время, когда мы говорим о медиаобразе города в *региональных СМИ*, мы обуславливаем характеристику медиаполя. Очевидно, что медиаобраз одного и того же объекта будет отличаться, если рассматривать его в разных типах дискурса и в разных измерениях медиаполя. В данной статье медиаобраз Омска рассматривается в одном типе дискурса – телевизионном новостном,

но в различных измерениях медиаполя: рассматривается специфика конструирования медиаобраза в региональном и федеральном массово-информационном телевизионном дискурсе.

Далее подчеркнем, что медиаобраз отличает его когнитивно-дискурсивная природа.

Когнитивная специфика медиаобраза обусловлена его воздействием на восприятие и представление массового адресата, а также активными процессами создания или корректировки когнитивных единиц – концептуальных признаков объекта и стереотипов о нем. Это в конечном итоге приводит к тому, что медиаобраз формирует специфическую картину мира массового адресата. Кроме того, в процессе массовой коммуникации медиаобраз категоризирует и концептуализирует окружающий мир.

Дискурсивная природа медиаобраза заключается в том, что медиаобраз создается средствами массовой информации в процессе массовой коммуникации (дискурс-процесс) и объективируется в совокупности текстов данного СМИ (дискурс-результат). Генезис медиаобраза неотрывен от дискурсивных процессов.

Рассмотрим специфику медиаобраза, конструируемого в омском региональном массово-информационном телевизионном дискурсе.

Материалом для анализа выступили тексты новостных телевизионных анонсов в передачах «Час новостей» 12 канала (501 текст) и «Омск здесь» телеканала «Продвижение» (465 текстов).

Проведенный контент-анализ позволяет выделить общие для медиатекстов телеканалов «Продвижение» и «12 канал» базовые, доминантные тематико-аксиологические группы текстов: «Происшествия», «Дороги», «Правонарушения и криминал», «Культура», «Политика и власть», «Здравоохранение», «Спорт», «Социальная сфера», «Экономика», «Экология», «Общественный транспорт», «Образование».

По данным проведенного контент-анализа становится очевидно, что канал «Продвижение» конструирует преимущественно негативный медиаобраз Омска (47,6 % – почти половина – проанализированных медиатекстов несут отрицательную оценку). При этом негативный характер сообщений наблюдается не только в группах, априори не предполагающих позитивной информации («Происшествия», «Правонарушения и криминал»), но и, например, в таких группах, как «Культура», «Здравоохранение», «Спорт». В данных группах внимание акцентируется отнюдь не на достижениях соответствующей сферы, а в основном на проблемах, скандалах, кризисных ситуациях.

Нейтральный характер сообщений наблюдается в тематико-аксиологических группах «Правонарушения и криминал», «Политика и власть» и «Образование». Также следует отметить несущественность доли позитивных по тональности контекстов (9,5 % от общего числа).

Картина мира, предлагаемая «12 каналом», существенно отличается. По-прежнему «лидером» среди конструирующего «материала» медиаобраза является категория негативных сообщений (32,8 %), однако она не столь существенна и сбалансирована весомой долей позитивных сообщений (25,9 %). При этом медиаобраз, конструируемый

«12 каналом», представляется более «логичным»: негативные сообщения концентрируются в тематико-аксиологических группах «Происшествия», «Правонарушения и криминал», «Дороги» и «Здравоохранение», в то время как позитивные по тональности сообщения частотнее встречаются в группах «Культура», «Спорт», «Область», «Экология». Это позволяет говорить о том, что «12 канал» конструирует нейтральный медиаобраз, в котором сочетается, чередуясь, как негативная, так и позитивная информация.

Проанализируем более детально специфику регионального конструирования медиаобраза Омска на примере тематико-аксиологической группы «Политика и власть».

Региональная власть в дискурсе омских телеканалов категоризируется путем выделения таких подтем, как *чиновники, мэр, губернатор и мероприятия политического характера*. При этом «12 канал» освещает региональную власть преимущественно в нейтральном ключе, в то время как телеканал «Продвижение» имеет тенденцию к негативизации областной и городской власти.

Так, чиновники в представлении телеканала «Продвижение» характеризуются некомпетентностью, расточительством, закрытостью от общества.

По федеральным стандартам омские чиновники решили немного закрыться от прессы (Продвижение, 15.01.2016); *Непозволительная роскошь или служебная необходимость? Во сколько обойдется областному бюджету содержание рыбок омского министра* (Продвижение, 19.02.2016).

В отсутствие сообщений о непосредственной деятельности чиновников и частотном упоминании их «капризов» конструируется отрицательный медиаобраз омских властей. В ироничном контексте создается образ омского чиновника, для которого «служебной необходимостью» является обладание дорогостоящим аквариумом. При этом омские власти по причине своей расточительности и некомпетентности наносят ущерб экономике региона, после чего всеми средствами пытаются «отгородиться» от СМИ, пытающихся разобраться в ситуации.

В дискурсе «12 канала» практически не создается образ омских чиновников, за исключением следующего контекста:

Рыбы меняют пропуску. Аквариумы из кабинетов чиновников переезжают к юным натуралистам (12 канал, 26.02.2016).

Как видно, данная новость перекликается с аналогичным сообщением, вышедшим в эфир ранее на канале «Продвижение», однако здесь СМИ акцентируют внимание не на расточительности чиновников, в кабинетах которых установлены аквариумы, а на их готовности помогать молодым исследователям. Таким образом, негативный медийный смысл вуалируется констатацией «благих намерений».

В дискурсе новостной программы канала «Продвижение» конструируется негативный образ недавнего градоначальника Омска:

Ни метро, ни небоскребов. Мэр Омска рассмешил участников рождественского саммита недвижимости (Продвижение, 22.01.2016); *Неудобные вопросы и скучные ответы. О чем омские школьники говорили с Вячеславом Двораковским* (Продвижение, 26.02.2016).

Мэр представлен, с одной стороны, как «клоун», своими заявлениями способный рассмешить участников серьезного мероприятия (саммита), с другой – как «надоевший всем» глава города, не собирающийся покидать своего поста.

«12 канал» практически не упоминает в эфире программы «Час новостей» мэра и абсолютно не освещает его деятельности.

Не выдерживают ни машин, ни критики. Мэру предложили ввести в Омске режим ЧС из-за разбитых дорог. Что ответит градоначальник? (12 канал, 07.04.2016).

Процитировано единственное сообщение анализируемого периода, в котором обнаруживается ключевое слово «мэр», и говорить о том, что оно каким-то образом конструирует медиареальность Омской власти, не приходится.

Более частотное и подробно омские телеканалы обозревали личность и деятельность губернатора (теперь уже тоже бывшего) Омской области Виктора Назарова. Однако конструируемый в процессе этого обозревания медиаобраз существенно различается:

Фантомас, магистр Йода, Смеггол. Вымышленные персонажи, по мнению омичей, больше подходят на роль губернатора Назарова (Продвижение, 12.02.2016); *Повод задуматься. За плохую реализацию расселения аварийного жилья губернатор забайкальского края отправлен в отставку. Кому теперь стоит бояться?* (Продвижение, 17.02.2016); *В списке аутсайдеров. Виктор Назаров вошел в пятерку самых неэффективных губернаторов* (Продвижение, 22.03.2016); *Вызвали на ковер. Губернатору пришлось объясняться перед премьер-министром за бездорожье в городе* (Продвижение, 29.04.2016).

Очевидно, что в дискурсе канала «Продвижение» губернатор представлялся некомпетентным, слабым лидером, что подчеркивается не только репрезентацией его места в межрегиональном списке эффективных губернаторов, но и через ироническое сравнение Виктора Назарова с вымышленными персонажами фантастических кино- и литературных произведений. При этом подчеркивается, что вышеперечисленные персонажи «больше подходят» на роль регионального главы, что создает когнитивный стереотип 'Губернатор Омской области настолько плох, что на его месте лучше справился бы кинозлодей', а также 'Управление Омской областью можно доверить только существу со сверхспособностями'. Также в медиатексте, посвященном Виктору Назарову, можно отследить намек на неудовлетворительную работу в сфере расселения аварийного жилья (*повод задуматься, губернатор Забайкалья отправлен в отставку, кому теперь стоит бояться?*). Напрямую омский губернатор в данном контексте не критикуется, однако намек позволяет сделать вывод, что Виктор Назаров тоже неэффективно реализует важный социальный проект. Слабость губернатора как лидера отмечается в контекстах «*вызвали на ковер*», «*пришлось объясняться*», создающих образ губернатора-двоечника и «разгильдяя».

«12 канал» конструировал образ недавнего главы региона совершенно иначе:

Точку в споре поставил губернатор. Одинокие старики не будут платить за капремонт (12 канал, 25.02.2016); *Цветы из рук главного мужчины региона. Виктор Назаров наградил омичек в преддверии праздника* (12 канал,

04.03.2016); *Полторы тысячи вопросов и 2,5 часа общения. Диалог с губернатором бьет рекорды. И кто уже получил ответы на обращения, прозвучавшие в прямом эфире?* (12 канал, 27.05.2016); *Бесхозных дорог стало меньше. После обращения в программу «Диалог с губернатором» в регионе началась масштабная инвентаризация автотрасс* (12 канал, 29.06.2016).

Итак, репрезентировался позитивный медиаобраз губернатора Виктора Назарова. Губернатор характеризовался как безусловный лидер, способный «поставить точку» в сложных, но важных социальных проблемах. Виктору Назарову приписан образ *главного мужчины региона* – добродушного «хозяина», «работяги». Наличие контекстов типа «*после обращения в программу... началась масштабная инвентаризация автотрасс*» позволяет констатировать наличие такого транслируемого когнитивного стереотипа, как «Губернатор Назаров решает все проблемы в регионе».

Далее рассмотрим, как конструируется медиаобраз Омска в федеральном массово-информационном телевизионном дискурсе. В качестве эмпирического материала исследования выступил корпус телевизионных текстов, полученных по данным ресурса «Медиалогия» (октябрь 2015 – март 2016 г.).

Омск довольно редко попадает в поле внимания федеральных СМИ. Так, по данным ресурса «Медиалогия», в ряде федеральных массово-информационных программ, вышедших в эфир в октябре 2015 – марте 2016 г., насчитывается 1084 новостных сообщений, в которых так или иначе конструируется медиаобраз Омска. Данный показатель, впрочем, включает и аналогичные сообщения различных СМИ, что существенно сокращает число оригинальных сообщений, касающихся конкретного информационного повода (например, 44 сообщения из 1084 касаются инцидента с обрушившимся строительным краном 26 октября 2015 г.).

А. А. Максим справедливо отмечает, что в эфире теле новостей представлена «мозаичная картина мира»: жизнь некоторых регионов освещается в эфире достаточно часто и регулярно, в то время как другие регионы (как правило, отдаленные провинциальные области со слабой инфраструктурой) могут оставаться без внимания журналистов долгое время [4, с. 90].

По тональности новостные сообщения можно условно подразделить на нейтральные, позитивные и негативные. С учетом того, что медиаиндекс, т. е. степень «заметности», нейтральных новостей значительно меньше, нежели негативных и позитивных, основное внимание стоит уделить двум последним категориям сообщений.

Рассмотрим сообщения, вызывающие наибольший резонанс, активнее всего способствующие конструированию медиаобраза.

Сообщение об обрушившемся 26 октября 2015 г. строительном кране на улице Жукова, повлекшем за собой гибель семьи, заняло лидирующую позицию как по степени негативности, так и по заметности, что привело к серьезному общественному резонансу.

«Кран-убийца. Под его обломками в Омске оказались две машины. В одной была семья. Девочка осталась сиротой» (1 канал, Новости, 26.10.2015); *«Трагедия в час пик*

В Омске следователи ищут владельцев строительного крана, который накануне вечером рухнул на дорогу и убил четырех человек...» (НТВ, Сегодня, 27.10.2015); *«Из Омска пришли кадры, снятые за секунду до страшной трагедии. Там упавший строительный кран раздавил на дороге две машины с людьми...»* (Рен ТВ, Новости, 27.10.2015).

Всего в эфир различными телевизионными СМИ было выпущено более 40 сообщений, касающихся данного происшествия. Это может говорить о том, что категория негативных новостей существенно воздействует на массового адресата и «эффективнее» конструирует медиаобраз, нежели нейтральные или позитивные сообщения. Ключевым словом, отражающим данное событие концептуально, стало слово «трагедия», что привело к появлению устойчивого сочетания «омская трагедия» или «трагедия в Омске». Кстати говоря, данное словосочетание позже изменило смысл, обозначив другое происшествие, когда 12 июля в поселке Светлом Омской области обрушилась казарма учебного центра ВДВ.

Федеральные новости об Омске конструируют депрессивную медиареальность, которой свойственны скандальность, драматичность (или, как показывают примеры выше, трагичность), напряженность.

«Скандал в одном из детских садов Омска. Родители двухлетнего мальчика утверждают, что их сын, находясь в детсаду, получил тяжелейшую травму бедра, а воспитатели и не заметили» (Россия 1, Вести, 7.10.2015). *«Начнем выпуск с драмы, которая разыгралась в Омске. Маленький ребенок стал жертвой большого безразличия взрослых. Бездушные в буквальном смысле сломали двухлетнего мальчика»* (Рен ТВ, Новости, 6.10.2015).

Для создания подобной картины мира массмедиа используют, во-первых, целенаправленный отбор информации, во-вторых, комплекс языковых и внеязыковых средств: превосходная степень *тяжелейшая травма* (при медицинском общеупотребительном *тяжелая травма*); оценочные и метафорические высказывания типа *большое безразличие взрослых, бездушные сломали мальчика*. Все вышеперечисленное при этом ассоциируется с городом, поскольку в обоих контекстах употреблено ключевое слово «Омск». Таким образом, отдельно взятое событие (само по себе негативное), преподнесенное журналистами в соответствующем негативном свете и связанное с конкретным регионом или городом, безусловно, играет роль составляющего элемента медиаобраза, «детали» данного медиаконструкта.

Подобные примеры можно множить, однако если приводить примеры позитивных новостных сообщений об Омске в федеральном новостном телевизионном дискурсе, то можно констатировать: их позитивность часто ограничивается лишь тональностью:

«Миллионы людей в ночь на 1 января загадывали желание, и у 78-летней Омички Зинаиды Александровны, простите, омички, оно уже сбылось. Одинокая пенсионерка давно хотела играть в театре, но самостоятельно штурмовать подмостки не решалась. Мол, возраст, уже не тот. Но благодаря телеканалу «НТВ» она все-таки стала начинающей актрисой» (НТВ, Сегодня, 2.01.2016).

Данный пример сложен с прагматической точки зрения, поскольку непонятно, хотели ли авторы передачи создать

позитивный образ омича или же «публично похвалить» себя (телеканал НТВ) за оказанную женщине поддержку. Кстати, характерна «оговорка» телеведущего, демонстрирующая, что столичному журналисту даже не вполне ясно ударение в слове «омичка»: видимо, нечасто он его употребляет в эфире.

Перейдем к выводам.

Медиаобраз Омска, конструируемый в дискурсе региональных массово-информационных программ, неоднороден, фрагментарен и диспропорционален. Схожесть формируемых региональными телеканалами картин мира обнаруживается в освещении таких тем, как «Происшествия», «Правонарушения и криминал», «Здравоохранение» и «Общественный транспорт». В то же время телеканал «Продвижение» создает более негативную медиареальность в аспекте «Политики и власти», «Спорта», «Культуры», «Экологии». «12 канал» «обходит» ряд «неудобных» вопросов и стремится к позитивизации образа региона. Канал «Продвижение» в большей степени акцентирует внимание на проблемах, происшествиях, кризисных ситуациях, «хронических» для региона, и уделяет меньше внимания положительным тенденциям в региональных социальных институтах, в жизни жителей города и области.

Отмечается тенденция отражать реальную действительность через призму комического: авторы медиатекстов довольно активно прибегают к средствам сатиры (особенно политической) и иронии (когда речь заходит о «нелепых» ситуациях, происходящих в городе или области). С одной стороны, это нехарактерно для такого информационного жанра, как новость, с другой – подобные тенденции представляют собой вполне адекватный ответ на запросы массового адресата.

Медиаобраз Омска, конструируемый в федеральном массово-информационном телевизионном дискурсе, неод-

нороден, «хаотичен» и преимущественно негативен. Можно выделить следующие тенденции формирования медиаобраза города в федеральных СМИ: фрагментарность информационного охвата регионов (предпочтение политически значимым регионам и малая доля внимания остальным субъектам); преобладание негативной информации; стереотипность информационных поводов (визиты первых лиц, скандалы, происшествия, ежегодные события).

При этом основными когнитивными стереотипами, транслируемыми массовому адресату, являются следующие: 'Омск – город происшествий', 'В Омске небезопасно жить', 'Омск – бесперспективный город'.

Подчеркнем, что в таком виде региональная информация в федеральных новостях лишена объективности и, если говорить об этической стороне работы журналиста, справедливости.

1. Фортунатов А. Н. Взаимодействие субъектов социальной коммуникации в медиареальности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Н. Новгород, 2009. 45 с.

2. Олянич А. В. Презентационная теория дискурса : моногр. М. : Гнозис, 2007. 407 с.

3. Конев В. А. Медиа-реальность и реальность медиа // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Филология». 2009. № 2. С. 3–10.

4. Максим А. А. Проблемы регионов в общенациональных программах теленовостей (на примере Курильских островов) // Век информации. Медиа в современном мире. Петербургские чтения: материалы 56-го Междунар. форума / отв. ред. В. В. Васильева. : в 2 т. СПб. : Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций, 2017. Т. 1. № 2. С. 89–90.

© Малышева Е. Г., Гриднев Н. А., 2017

УДК 81.42

ЖАНРОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ПОПУЛЯРНОЙ ПЕСНИ

Современная популярная песня является жанром массовой коммуникации и проявляет качества, характерные как для поэзии, так и медиатекстов, будучи своеобразным отражением ментальных установок носителей лингвокультуры и общих тенденций развития языка. Популярная песня обладает дифференцирующими формальными и содержательными признаками, которые позволяют относить ее к стереотипным текстам массовой культуры, проявляющим устойчивые тенденции к снижению речевой культуры и упрощению вербального компонента креолизованного текста. На формирование коммуникативного жанра популярной песни оказывают влияние социальные и социолингвистические факторы, в частности изменение отношения к стилистике текста.

Ключевые слова: популярная музыка, песня, поп-культура.

GENRE CHARACTERISTICS OF MODERN POPULAR SONG

The modern popular song is a genre of mass communication and shows the qualities characteristic for both poetry and media texts, being a kind of reflection of the mental attitudes of linguistic culture carriers and general tendencies of language development. A popular song possesses differentiating formal and substantial features that allow it to be referred to stereotyped texts of mass culture that exhibit stable tendencies to reduce the speech culture and simplify the verbal component of the creolized text. The formation of the communicative genre of the popular song is influenced by social and sociolinguistic factors, in particular, by changing the attitude towards the style of the text.

Keywords: popular music, song, pop culture.

А. И. Михайлова
A. I. Mikhaylova

Песня определяется как «род словесно-музыкального искусства; жанр вокальной музыки (народной и профессиональной)» [1, с. 901] и восходит к древним синкретичным формам искусства [2]. Будучи продуктом массовой культуры, сегодняшняя поп-песня существенно отличается от своего предшественника – лирической песни в традиционном представлении, а также от русского рока, представляющего более близким к поэзии благодаря высокой образности и прочим особенностям. Н. И. Мокрова говорит о том, что песня является многоаспектным феноменом и одновременно выступает как категория лингвистическая, антропоцентрическая, культурная, эстетическая, духовная и эмоциональная [3].

Объектом данного исследования является современная популярная песня, которая «как феномен музыкальной культуры имеет свои особенности в сравнении с “серьезной” музыкой: простота структуры (традиционная песня состоит из 2–3 куплетов и припева и имеет один и тот же четкий ритмический рисунок) и мелодичность, а также способность передавать эмоции и чувства современного человека» [4, с. 139]. Таким образом, можно выделить содержательный (во многом связанный с экспрессивностью, сюжетными особенностями) и формальный аспекты современной популярной песни. Анализ взаимосвязи данных аспектов позволит охарактеризовать коммуникативный жанр популярной песни и выделить его дифференцирующие параметры, так как, на наш взгляд, применительно к песне как креолизованному тексту и синкретичному продукту культуры уместно говорить именно о коммуникативном жанре, ибо последний предполагает комплексность и многоаспектность объекта исследования и является «полисемиотической» единицей и обобщает факты социального взаимодействия [5].

В. А. Панченко относит песню к форсированно экспрессивным текстам и указывает на то, что этот признак является одним из ведущих для данного культурного феномена [6]. Принципиально важная черта, общая для современной песни и советской эстрадной (а также романсов XIX века), – так называемая односубъектная художественная модальность: текст отражает субъективные переживания лирического героя, причем сфера этих переживаний ограничена в основном эмоциональной сферой личности [7]. Так, песня использует огромный арсенал средств повышения экспрессивности, характерных для различных дискурсов, а также приемы, создающие эмфатическую интонацию, связанную с особой ритмической организацией популярной музыки. В отличие от любовной лирики «песенный текст не предполагает наличия ясного смысла, четких логико-грамматических связей в вербальном компоненте; главная его функция – оказать эмоциональное воздействие на адресата за счет единой словесно-музыкальной составляющей при доминировании музыкального компонента» [8, с. 8], поэтому авторы песен имеют возможность использовать различные языковые средства выразительности, не заботясь о логике и смысловой цельности итогового текста, так как сама структура вокально-музыкального произведения, состоящего из куплетов и припевов, не предполагает линейного развития лирического сюжета, т. е. песня в данном случае выступает как бессюжетный жанр, экспрессивно-смысловая структура

которого представляется неоднородной с точки зрения объективной модальности, но при этом образует единое экспрессивно-семантическое поле, связываемое общим художественным замыслом [4].

Повышенная экспрессивность популярной песни приводит к тому, что современный песенный текст слушатель не может оставлять «вне себя, как высказывание другого» [9, с. 58]. А. Н. Полежаева отмечает, что для воспринимающего такой текст становится одним из средств «формирования представлений о себе и мире» [8, с. 13]. В связи с этим сегодня некоторые лингвисты опасаются повышенного влияния языка поп-музыки на речь адресатов, а особенно молодежи, подростков, так как, во-первых, популярная песня «воспринимается как сопутствующий отдыху элемент и настраивает на “неинтеллектуальное” (без анализа компонентов) восприятие» [10, с. 3], а во-вторых, общество ориентируется на нормы, отраженные не только в художественной литературе, но и в массовых текстах. Такие опасения связаны с несоответствием вербального компонента песен требованиям, предъявляемым как к художественным, так и к медиатекстам: как уже отмечалось, главным требованием к данному жанру представляется предельно высокая эмоциональность, при этом смысловая цельность, логичность, соответствие нормам языка не имеют принципиального значения. Прослушивание популярной музыки предполагает не критичное восприятие текста в первую очередь по причине его развлекательного характера, а с точки зрения культуры речи языковой компонент популярной песни видится исключительно примером многочисленных нарушений литературной нормы.

Е. В. Нагибина рассматривает тексты песен в функциональном аспекте и обращается к понятию «социальное просторечие», появление которого в массово транслируемом материале объясняется неразвитостью речевой культуры авторов [11]. Под влиянием этого «социального просторечия» в вокально-музыкальных произведениях появляются акцентологические ошибки: *Разноцветные веснушки, белые банты!* («Браво»); нарушения грамматики (в частности, синтаксиса): *Как за мной ты скачешь, / Продолжай мне писать* // (Мот и Бьянка); *Пролистав журналов глянец, / В сердце бьется первый танец* // («Чай вдвоем»); *Но взгляд случайно твой поймал, / Моя рука остановилась* // (Татьяна Буланова); несоблюдение лексических норм, например случаи плеоназма и нарушения сочетаемости: *Южный берег. Приторный сладкий / Запах ветер по морю разгонит* // («Время и Стекло»); *Если перед Юпитером налево свернешь, / То дорогу обратно очень вряд ли найдешь* («The Just») и т. д. Существуют филологические труды, подробно описывающие подобные нарушения, например: Н. В. Фоминой и Е. К. Липовенко [12], А. Н. Полежаевой [8] и др., но для нас принципиально не просто обнаружить эти примеры, ибо, без сомнения, в песнях последних двух десятилетий их предостаточно, причем на всех языковых уровнях, а усмотреть за этим жанрово-стилевые и социальные факторы.

Многие авторы, описывая логические, грамматические и орфоэпические ошибки в песенных текстах, начиная с постсоветского периода, говорят о «массовом косноязычии, производящем впечатление национальной катастро-

фы». Как уже говорилось, принято считать, что популярная музыка, будучи неотъемлемой частью массовой культуры, также испытывает на себе влияние средств массовой коммуникации, которые и являются первой и главной движущей силой лингвистической вседозволенности. Е. В. Нагибина приводит пример: в песне Игорька «Подождем» встречается просторечная форма образования 3-го лица ед. ч. глагола *ездить*: *Я люблю свою подружку, Она ездит (ездит) на джипе*. «Ошибки, связанные с неправильным образованием формы слова, можно интерпретировать в контексте стремления языка к агглютинации. Однако следует в первую очередь учитывать тот факт, что вступая в контакт с массовой аудиторией, автор слов не считает нужным корректировать свое произведение в соответствии с нормами литературного языка. Это говорит о том, что он осознанно или нет приближает свое произведение к языку массовой аудитории» [11, с. 155]. Таким образом, музыкально-поэтический текст приближается к языку массового слушателя, обладающего низким уровнем речевой культуры.

Однако «песенные тексты можно рассматривать как источник национально обусловленной информации о современном состоянии общества и языка» [6, с. 228], т. е. исследование популярной музыки может отобразить реально существующие проблемы и тенденции к изменению или колебанию нормы, в частности лексического запаса носителей языка. Обычно отмечается, что «облик современной популярной лирической песни отражает некоторые негативные черты культурно-речевой ситуации в современной России, проявляющиеся в невнимании к семантике используемых слов, ослаблении и нарушении падежного управления, злоупотреблении иноязычной лексикой, использовании средств речевой агрессии, преобладании просторечных, жаргонных слов и конструкций, свойственных разговорной речи» [13, с. 13].

Можно сказать, что для песенного текста характерна особая форма стилистики, во всей полноте проявляющаяся именно в популярной песне. Она отражает слияние традиционных функциональных стилей речи в современной культуре, причем главенствующее место в этом слиянии отводится разговорному стилю, который, в свою очередь, становится все более раскрепощенным. С точки зрения такого взаимовлияния песенный текст является уникальным явлением: он совмещает черты книжного и разговорного стилей и элементы, характерные для устного общения (обращения, диалогическую форму, редукцию звуков и фонетический эллипсис), но при этом фиксируется, многократно повторяется и имеет широкое распространение. Его называют современным замещением поэзии, так как «отвечая всем требованиям паралитературы (главные из которых – коммерческая направленность, стереотипность содержательных и формальных единиц, нивелирование индивидуально-авторского начала, упрощенность и «одномерность» изображения, нередко доходящие до примитивности), шлягер соотносится с характеристиками лирики как рода литературы, поскольку для него актуальны выраженность субъективного начала, объективированного в образе лирического героя, направленность на изображение душевной жизни человека» [14, с. 9]

и формальные признаки, такие как рифма и ритм (который, разумеется, становится вторичным по отношению к ритму музыкальному).

Итак, текст популярной песни – многогранное явление, совмещающее стихотворную форму, средства языковой выразительности (причем использующиеся скорее интуитивно, чем сообразно художественному замыслу) и элементы, в основном чуждые тексту литературному: грубо просторечные выражения, варваризмы, жаргон и т. п.

Для поп-музыки наиболее характерно использование молодежного сленга, который постепенно осваивается основным корпусом лингвистической словарей с соответствующими пометами, имеющими отношение как к стилиевой, так и эмоционально-оценочной окраске. Обратимся к тексту песни группы «Время и Стекло»: *Короче, юбку покорооче, / Я вообще без заморочек, / Я знаю минимум все точки, / Где мы оторвемся ночью*. Здесь наблюдаются разговорные элементы (*покорооче*), нарушение логики высказывания (*минимум все точки*), арготизмы (*заморочки*) и молодежный сленг (*короче, оторваться* в значении «отдохнуть, повеселиться»).

В связи с вышесказанным можно выделить речевые характеристики современной популярной песни, связанные с изменением отношения к стилистическим требованиям к тексту. К ним относится обилие заимствованной лексики, особенно англицизмов, которые «имеют перед русскими синонимами то преимущество, что аттестуют говорящего в социальном плане в определенных сферах более высоко, подчеркивают уровень информированности и претендуют на превосходство определенной группы молодежи, использующей эту лексику» [15, с. 42].

А. Н. Полежаева отмечает: «Изменчивость в современном песенном тексте проявляется в использовании в нем новых лексических и синтаксических средств, отражающих современные реалии» [8, с. 14]. Это вызывает потребность в использовании варваризмов, как сравнительно недавно освоенным русским языком (диджей, автепати и т. д.), так и словам на английском языке, например: *Хватит думать и хватит мучиться, / Happy-end уже не получится* (Поли-та); *И никому о нем не говори, / Сотри его из тегоу* (Виктория Дайнеко); *Lonely, lonely, oh, yes, I'm lonely / Ты Венера, я Земля, / Ева, я любила тебя* («Винтаж»).

Стилистическая неоднородность песенного текста находит отражение и в синтаксисе: песня включает и короткие, односоставные предложения, уподобляясь устной речи, и сложные с обилием обособленных второстепенных членов и вставных конструкций, ср.: *Остановите! Остановите! / Вите, Вите надо выйти* («ESTRADARADA»); *И каждый день, / Идя за ней / На зов обманчивых огней, / Душа моя кричала: «Помоги!»*, */ Но рамы свет манил сильнее, / Сильнее любви моей* (Валерий Меладзе). Среди прочих единиц, характерных только для устной речи, в популярной песне можно обнаружить так называемые слова-паразиты: *На вечеринке к нам подходят два спортсмена, / Такие классные по метр восемнадцать, / А мы на шпильках длинноногие такие* («Подиум»); *Тупа звонит, тупа зовет / То в ресторан, после кино, / То на Бали, то на футбол. / Вот она тупа любовь* (Евгения Отрадная). При этом для иссле-

двумя коммуникативного жанра значимыми остаются синтаксические фигуры, свойственные лирике, например, анафоры, эпифоры, лексические повторы (причем часто в преувеличенной форме). *Не ты сейчас со мною рядом, / Не ты с рассветом и закатом, / Не ты ласкаешь меня взглядом, / Не ты, увы, со мной не ты* (Олег Винник); *Он нравится, нравится мне, / Нравится, нравится, / Так нравится, я без ума* (Светлана Лобода).

Итак, в популярной песне сконцентрированы новые культурные тенденции, которые, по мнению А. Рондарева, опираются на традиции низкой площадной культуры, а не на эталоны классического искусства [16]. Именно язык популярной музыки является основной площадкой смешения стилей и активного проникновения в формально лирический текст внелитературных единиц. Так, популярная музыка стремительно реагирует на появление в языке неологизмов и языковую моду, которая является «меняющимися представлениями о правильном и эффективном использовании языка, доводимыми порой до абсурда» [17, с. 34], и развивается в лучших традициях поп-культуры с очень высокой скоростью. С такими понятиями, как «имидж» и «языковая мода» прежде всего связано стремление к формированию авторского стиля, который может базироваться на нарушении тех или иных канонов, в частности, как языковой, так и риторической нормы, так как на современном этапе развития музыки песня является не только самодостаточным продуктом, но и частью масштабного проекта (сольного исполнителя или группы). В рок- и в популярной песне авторский замысел проявляется и реализуется по-разному, а точнее, имеет разную природу. В первом случае это проявление индивидуальности (или умелое создание такого эффекта), во втором – унификация текстов одного исполнителя по тематике и речевому строю, замещение традиционных форм проявления индивидуальности современными имиджевыми технологиями.

Творчество, основанное на стремлении следовать языковой моде, становится довольно стандартизированным. Т. А. Григорьева говорит о стереотипности шлягера как текста массовой культуры, причем это касается как лексико-фразеологических средств, так и образного содержания [14]. Устойчивость проявляется в вербальном компоненте современного песенного текста на сюжетно-событийном, вербально-образном и концептуально-ментальном уровнях. Исследователями неоднократно описана специфика современного песенного жанра: своеобразная эскизная сюжетность, стереотипность описываемых ситуаций, сюжетных линий. Так, сюжет современной песни ограничен небольшим количеством сценариев: зарождение романтических чувств, неразделенная любовь, расставание и т. п., т. е. в основе популярной песни лежат определенные стереотипные сценарии. В связи с этим можно утверждать, что для песенного дискурса характерно отражение довольно узкой картины мира. Так, О. С. Кострюкова в рамках исследования песенного текста в когнитивно-прагматическом аспекте отмечает: «В современной популярной лирической песне последних 20 лет наиболее представлены следующие концепты: Любовь, Судьба, Счастье, Время, Разлука», но, безусловно, концепт Любовь является доминирующим, «в популярной лирической песне присутствуют

следующие смысловые доминанты, связанные с концептуализацией любовного чувства: Счастливая / Несчастливая любовь, Вера в существование «второй половинки», Любовь как символ добра и спасения, Угасание любовного чувства, Любовное увлечение и др.» [13, с. 8]. Образы, формирующиеся на основе этих концептов, также не являются уникальными и раскрываются с помощью стандартизированных сравнений и метафор, например: *И океанами стали твои глаза, / И ярче света их нет* (Елена Ваенга); *Два бездонных океана глаз* (Иванушки International); *Твои глаза – океан, / Я так люблю этот омут глаз* (Сергей Дядюня); *Глаза, будто океаны, и я иду ко дну* (Лоя & «5ivesta Family»); *Его глаза – мои океаны, мои водопады* (Валерия). Но поп-музыка использует и нестандартные приемы, наделяя слова неестественными переносными значениями, в таком случае вместо желаемых образности и экспрессивности песенный текст обретает комичность, и о художественной ценности таких отступлений можно поспорить: *SMS-ки в телефон приходят ротами* («Глюкоза»); *Губки у нее – / Створки две в ворота рая, / И вообще она / Вся такая-растакая* («Премьер-Министр»); *Ее брови как сон тишины* («Корни»).

Мы видим, что песня обладает парадоксальным сочетанием свойств: высокой образностью и не менее высокой стандартизацией, что в принципе является нормой для медийного текста как продукта массовой культуры, ибо он «характеризуется усредненностью, стереотипностью, схематичностью», и, в связи «с целевой установкой – развлекать и отвлекать, вместо расширения смысла возникает эффект его локализации, концентрации в своеобразных информативных индексах, отсылающих коммуниканта к конкретному представлению, идеологеме, как бы маркирующим текст» [18, с. 178].

Как уже упоминалось, большая часть современных популярных композиций – это песни о любви, поэтому арсенал языковых средств поп-музыки включает традиционную лексику, связанную с этим концептом (разлука, поцелуй, нежность, секс и т. д.). Портал Яндекс. Музыка в 2017 г. опубликовал результаты любительского исследования текстов поп-музыки, выделив самые распространенные слова, например любовь, глаза, день и т. п. [19]. Скудный словарный запас популярных песен сочетается со стремлением к упрощению и сжатию текстового компонента. Так, припев популярной песни может состоять из одного-двух слов или звукоподражаний, например: *Бум-бай, бумдигибай-бай, / Засытай любовь моя, засытай* (Потап и Настя Каменских); *Бум – пам – пам – парум – пара, бум – бум – пам – пам – подум – пара* (Татьяна Буланова); припев песни «Нелюбовь» группы «Гости из будущего» состоит из одного названия, повторяемого несколько раз. Помимо этого, в поп-песне происходит своеобразная вульгаризация чувства, это можно обнаружить при анализе оценочной лексики, используемой для описания объекта любви. «В текстах современных песен отмечается тенденция к снижению эстетического уровня представления традиционной лирической темы любви», а также «свобода в выборе способов и средств номинации чувства» [13, с. 20]. Так, в песне о любви часто встречается бранная лексика и слова с сильным пейоративным потенциалом

(при этом обладающие довольно высокой отрицательной оценочностью): среди распространенных – сумасшедший, дурак / дура, стерва, подлец и т. д. (Юлия Савичева, «Виagra», Ирина Дубцова, Слава, «Нервы», Иван Дорн, Глюкоза и др.). В данном случае поп-музыка отражает тенденцию к появлению положительных коннотаций у слов с инвективной или деструктивной семантикой, еще некоторое время назад считавшихся оскорбительными. Как уже упоминалось, в поп-музыке культивируется агрессивный подход к половым отношениям, приводящий к появлению таких текстов, как «Сучка моей мечты» («Booker»).

Итак, современная популярная песня при всей своей структурной и лексической простоте представляет уникальное культурное явление, включающее черты нескольких стилей и речи разных социальных групп; ориентируясь на малообразованного реципиента и неаналитическое слушание, поп-песня нарушает практически все лингвоэкологические правила и требования культуры речи (использует варваризмы, просторечия, вербальную агрессию), становясь потенциальным объектом исследования языковых девиаций. Узкий спектр концептов, представленных в современной песне, приводит к сюжетно-тематической бедности коммуникативного жанра. Наиболее важными аспектами коммуникации в контексте популярной музыки становятся форсированная экспрессия, формируемая с учетом речевого имиджа исполнителя, а также ритмико-структурная организация песни.

1. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Большая Рос. энцикл., 1997. 1456 с.

2. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов. М. ; Л. : Изд-во Л. Д. Френкель, 1925. 748 с.

3. Мокрова Н. И. Песня как явление комплексного характера // Вестник Иркутского государственного технического университета. Гуманитарные науки. 2015. № 6(101). С. 389–393.

4. Панченко В. А. Исследование песенного текста: жанрово-исторический аспект // Система і структура східнослов'янських мов : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 2015. Вип. 9. С. 138–144.

5. Константинова А. Ю. В поисках теории коммуникативного жанра // Приоритетные направления развития науки и образования : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 дек. 2015 г.). Чебоксары, 2015. № 4(7). С. 236–238.

6. Панченко В. А. Современная русская песня как нормировано и форсированно экспрессивный текст // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры

: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.). 2015. С. 228–232.

7. Карапетян Е. А. Экспрессивно-семантическая структура русской лирической песни как жанровой формы художественной речи и лексические средства ее формирования : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2001. 24 с.

8. Полежаева А. Н. Проблемы современного песенного текста: лингвоэкологический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2004. 24 с.

9. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М. : Художеств. лит., 1975. 504 с.

10. Кожухова О. В. Современный песенный текст как культурно-языковой феномен // Научный диалог: вопросы гуманитарных исследований. URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/462505/discussion_platform (дата обращения: 10.10.2017).

11. Нагибина Е. В. Содержательные и языковые особенности текстов современных эстрадных песен : дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2003. 219 с.

12. Фомина Н. В., Липовенко Е. К. Тексты песен современных популярных исполнителей в зеркале культуры речи // Актуальные вопросы филологических наук : материалы Междунар. науч. конф. (Чита, ноябрь 2011 г.). Чита : Изд-во «Молодой ученый», 2011. С. 32–34.

13. Кострюкова О. С. Текст современной популярной лирической песни в когнитивном, коммуникативном и стилистическом аспектах : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 24 с.

14. Григорьева Т. А. Стереотипность шлягера как текста массовой культуры : автореф. дис. ... кан. филол. наук. СПб., 2003. 18 с.

15. Дьяков А. И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке // Язык и культура. Новосибирск, 2003. С. 35–43.

16. Рондарев А. О чем сейчас поют: [видеозапись] // Сюртук. URL: <http://srkmag.ru/o-chyom-sejchas-royut/> (Дата обращения: 20.03.2017).

17. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. СПб. : Златоуст, 1999. 320 с.

18. Красноярова О. В. Медийный текст, его особенности и виды // Известия Байкальского государственного университета. 2010. № 3. С. 177–181.

19. Яндекс. Музыка. URL: <https://music.yandex.ru/users/music-blog/playlists/1631?from=serp> (дата обращения: 04.10.2017).

© Михайлова А. И., 2017

**КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ
КОРРЕКЦИИ ИМИДЖА НА ПРИМЕРЕ
ОМСКОГО ПРОМЫШЛЕННОГО
ПРЕДПРИЯТИЯ****COMMUNICATIVE STRATEGIES
OF THE IMAGE CORRECTION BY
THE EXEMPLE OF OMSK INDUSTRIAL
ENTERPRISE**

В статье для одного из методов когнитивной лингвистики (дискурс-анализа) предлагается необычная сфера применения: реконструкция имиджа промышленного предприятия. В качестве средства описания имиджа представлен фрейм: это как раз та структура, которую базовый субъект PR пытается навязать целевой аудитории. Для оценки эффективности коммуникативной деятельности организации проводится сравнительный анализ моделируемого образа организации, реконструированного по первичным PR-текстам, и объективного образа организации, отраженного в медиатекстах.

Ключевые слова: фрейм, дискурс-анализ, имидж промышленного предприятия.

This study offers an unusual sphere of application for one of the methods of cognitive linguistics (discourse-analysis): the reconstruction of the image of an industrial enterprise. As a means of describing the image in the article, a frame is presented: this is exactly the structure that the basic subject of PR attempts to impose on the target audience. To evaluate the effectiveness of the communicative activity of the organization, a comparative analysis of the organization's model image reconstructed by primary PR texts and the objective image of the organization reflected in media texts is carried out.

Keywords: frame, discourse-analysis, image of industrial enterprise.

Цель статьи – демонстрация возможностей применения лингвистической методики фреймового моделирования к абсолютно прикладной сфере анализа имиджа промышленного предприятия.

В современной науке сложилась интересная ситуация: молодая, бурно развивающаяся и перспективная наука пиарология пока еще не выработала свой собственный инструментарий исследования, в то время как лингвистика находится в постоянном поиске. Современная лингвистика разработала разнообразные методы анализа дискурса, позволяющие выявить как языковые средства интерпретации действительности, так и сами модели этой действительности (коими мы в данном случае и считаем имиджи).

В наше время уже не стоит доказывать актуальность формирования имиджа какого-либо субъекта/объекта общественного взаимодействия. Всплеск интереса к имиджологии менял свой вектор от персонального имиджмейкинга (в том числе и политического) к государственному и региональному. В последние годы появилось множество исследований имиджа предприятий в экономическом, психологическом, социологическом аспектах, при этом анализ дискурсивных практик промышленных предприятий России редко попадает в поле исследовательского интереса языковедов: этот интересный материал стал предметом описания в работах Ю. В. Данушиной [1], М. А. Шилиной [2], И. П. Ромашовой [3], Е. А. Никитиной [4]. Их исследования рассматривают формирование имиджа промышленного предприятия как одну из целей экономического дискурса¹.

В данном исследовании в качестве рабочего принимается такое определение экономического дискурса, в соответ-

ствии с которым это «...совокупность речевых актов в сфере экономики, а также созданные профессионалами, неспециалистами и журналистами устные и письменные тексты или их фрагменты, которые отображают реалии экономического мира» [5, с. 44]. Цель экономического дискурса заключается в формировании медийной площадки для обсуждения экономических вопросов в жизни общества. Для разных субъектов экономического дискурса эта цель может конкретизироваться: например, для промышленных предприятий региона паблисити может быть эффективно для формирования их собственной инвестиционной привлекательности, для формирования имиджа успешного предприятия-работодателя, для получения заказов со стороны государственных и коммерческих структур, для продвижений продукции предприятий и др.

На протяжении нескольких лет участники научного семинара ОмГУ им. Ф. М. Достоевского ведут коммуникационный мониторинг предприятий Омска. Исследование представляет собой комплексное описание коммуникационной деятельности предприятий региона. Во всех исследованиях проекта проводится двухступенчатая система анализа коммуникационной деятельности предприятия: на первом этапе обследуются возможные и наличные коммуникационные ресурсы организации, выявляются основные коммуникационные потоки, собираются все PR-тексты (и внешние, и внутренние), на втором этапе проводится дискурс-анализ PR-текстов с целью выявления их системности и соответствия основной коммуникационной стратегии предприятия.

В работе мы придерживаемся типологии, в рамках которой выделяются объективный и моделируемый имидж. Первый представляет собой максимально соответствующее действительности впечатление о предприятии у целевых аудиторий. Второй является тем образом, который пытается создать команда предприятия в сознании целевых ауди-

¹ Следует признать, что в науке нет общепризнанного мнения о статусе экономического дискурса, подробнее об этом см. [5]

торий. Для этого исследуются материалы компании, материалы региональных и федеральных СМИ.

В качестве наиболее удобного средства описания имиджа промышленного предприятия в работе выбран фрейм. Думается, что фрейм как схема концепта (стоит учесть, что подобный концепт может и не быть сформирован) – удобное средство описания имиджа: это как раз та структура, которую базовый субъект PR пытается навязать целевой аудитории. В случае удачной имиджмейкерской деятельности фреймы моделируемого (в первичных PR-текстах) и объективного (в сознании населения, во вторичных журналистских текстах) имиджей совпадут. К сожалению, приходится констатировать, что чаще эти структуры разнятся. Выявление этих различий является отправной точкой для дальнейшей работы по коррекции имиджа.

Из всего многообразия толкований термина «фрейм» (Д. ван Дейк, Ч. Филлмор, И. А. Стернин, С. А. Сухих, Е. В. Рахилина, В. З. Демьянков и др.) нам ближе лингво-когнитивное: фрейм – структура знаний о типизированном объекте или стереотипной ситуации (М. Минский, В. В. Петров, В. И. Герасимов, А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский, О. С. Иссерс и др.). Фрейм представляется нам сложной, иерархически организованной когнитивной структурой для организации знаний и опыта человека о стереотипной ситуации либо об объекте, представленной в виде сети слотов.

Набор слотов фрейма определяем путем анализа словарных дефиниций слов-апеллятивов, синонимичных номенклатурному названию базового субъекта: *завод, предприятие, компания, фабрика, производственное объединение, фирма* и др. Здесь стоит заметить, что обычно мы проводим реконструкцию трех имиджей: базового, субъективного (моделируемого), объективного. Забегая вперед, с сожалением отметим, что чаще всего они не совпадают.

Обычно базовый фрейм какой-либо сервисной кампании имеет следующий вид: функция (услуга) – клиенты – инструментарий (оборудование) – сотрудники – уровень сервиса. Для производственной компании в структуре базового фрейма выделяются основные слоты: «Самоидентификация», «Действие», «Атрибуты», «Пространство», «Продукция», «Потребитель», «Интерсубъектность», «Интерсобытийность», «Интертекстуальность» (в отдельных случаях могут быть выделены и дополнительные слоты) [6]. Слот «Самоидентификация» – это то, как компания представляет себя, какие номинации себе приписывает. Слот «Действие» отражает основные виды деятельности компании и актуализируется в текстах предикативными формами. Слот «Атрибуты» отражает признаковые аспекты деятельности компании и определяется по набору прилагательных, используемых в текстах организации. Слот «Пространство» реконструируется по набору топонимов и вместе с «интеркатегориями», определяемыми по комплексу имен собственных, позволяет расширить текстовое пространство географических, событийных претензий компании. Например, категория «Интертекстуальность» расширяет «...содержательный потенциал дискурса с помощью цитат, пословиц, иллюстраций» [6, с. 20], ведь выбор цитат в любом дискурсе не может быть случайным и всегда отражает некие авторитетные для данного предприятия текстовые источники. Слоты «Продукция» и «Потребитель» не выделялись И. Ф. Ухвановой-Шмыговой –

автором выбранной нами методики дискурс-анализа, но, на наш взгляд, абсолютно необходимы для адекватной картины моделирования имиджа промышленного предприятия, что подтверждается и приведенным ниже языковым материалом.

Данная методика уже апробирована при анализе имиджа многих омских промышленных предприятий (Газпромнефть, НПО «Мир», ООО «Оша» и др.). В качестве примера можно привести итоги исследования имиджа Омского радиозавода им. Попова. Исследование проведено на материале текстов, инициированных компанией, текстов региональных, федеральных и зарубежных СМИ за 2004–2008 и за 2016 г. Для реконструкции субъективного фрейма были проанализированы сайт завода www.relero.ru и его страницы в социальных сетях. Для реконструкции объективного имиджа завода были использованы тексты региональных и федеральных СМИ: интернет-порталы «SuperOmsk», «Топ 55», «БК 55», «СибНовости», «Коммерческие вести», «Город 55», «Омскпресс», «Новый Омск», «НГС», «Омск-Информ», печатные издания «Коммерсантъ», «Деловой Омск», «Бизнес курс», «Коммерческие вести», «Вечерний Омск», «Аргументы и факты», «Ваш ОПЕОЛ»; 12 канал (ГТРК-Омск) омского телевидения.

Применение данной методики дискурс-анализа к материалу различного хронотопа демонстрирует изменение социальной ситуации в регионе. Десять лет назад при изучении информационной стратегии завода им. А. С. Попова мы заметили «резкий дисбаланс в информационном поле: в то время как региональная пресса начала нового тысячелетия помещает предприятие в абсолютную информационную блокаду, корпоративные медианосители демонстрируют активность и целенаправленность информационной политики администрации завода. Предприятие отстаивает возможность стабилизации и дальнейшего поступательного развития производства с обязательным сохранением социальной сферы. Предприятие видит себя в ареоле не качеств, а действий (в текстах преобладают глаголы в форме настоящего и будущего времени), «вписывает» себя в международные и национальные рамки. При этом своим кортежем считает коллектив предприятия, жителей близлежащих районов, федеральный центр (Минпром, Минобороны и др.) при желании включить в него региональные власти, которые пока имплицитно находятся в позиции адресата» [7, с. 53]. Действительно, фразы типа «Известно, что у предприятия, мягко говоря, были натянутые отношения с областной властью» (Коммерческие вести, 02.10.2006) отражают основную стратегию региональных СМИ, направленную в начале нулевых на дискредитацию предприятия. В рамках этой стратегии ведущими семантическими доминантами региональных СМИ были «Завод им. А. С. Попова – злостный налоговый неплательщик и Завод им. А. С. Попова – банкрот».

В этой непростой коммуникативной ситуации PR-служба предприятия выбирает две основные медийные стратегии: *стратегию демонстрации положительного внешнего имиджа предприятия* и *стратегию эпатжа*. Начало реализации стратегии демонстрации положительного внешнего имиджа предприятия связано с приглашением администрацией завода омских журналистов принять участие в работе

Экономического форума в Санкт-Петербурге и международной выставки вооружений в ОАЭ. В результате даже в омских СМИ появляются материалы, отражающие разные аспекты участия радиозавода в этих специальных мероприятиях. Новостными поводами для СМИ стали новые контракты завода с иностранными предприятиями, размещение на заводе государственного заказа, выплата дивидендов по акциям завода и др. На сайте радиозавода появляются материалы со ссылками на внешние источники: *Омский радиозавод готов поставить в Ирак оборудование и системы связи* (Правда.Ру), *Радиозавод имени Попова создает СП с киргизским предприятием* (Коммерсант-Омск), *Дадим спецсвязь Ближнему Востоку* (www.omsktime.ru), *Генпрокуратура признала необоснованным уголовное преследование руководителей омского радиозавода* (www.regnum.ru), *Госзаказ для «половцев» учетверен* (Бизнескурс), *Омскому радиозаводу присвоено звание Лауреата премии «Российский Национальный Олимп* (www.infomsk.ru), *Разработки Омского Радиозавода на кораблях Военно-морского флота России* (www.gosrogm.ru) и др.

Стратегия эпатажа была реализована 3 основными семантическими доминантами: «*радиозавод выдвинул 22 кандидата в мэры*»; «*новый директор завода – самый молодой директор оборонного предприятия*»; «*эксп-министр обороны России П. Грачев – сотрудник радиозавода*». Первым шокирующим омскую общественность PR-текстом завода стало открытое письмо трудового коллектива к президенту В. В. Путину. Приведем его полностью для демонстрации остроты ситуации того периода:

01.04.2003

Уважаемый Владимир Владимирович!

Обращается к Вам трудовой коллектив Ордена Октябрьской революции Омского производственного объединения «Радиозавод им. А. С. Попова» (в настоящее время – ОАО «Релеро») с просьбой сохранить предприятие, дать возможность работать и жить нашим семьям. Наше предприятие около 50 лет специализировалось на разработке и изготовлении радиорелейных систем связи и является монополистом по производству малокабельных линий связи специального назначения для Министерства обороны и других силовых ведомств. Гордость коллектива – его уникальные специалисты-разработчики, высококлассные регулировщики и испытатели, инженеры и рабочие, глубоко знающие технологию единственного в стране производства этого профиля. В 1998–2002 годах коллектив предприятия пережил один из самых тяжелых периодов в своей истории. За неуплату завод был практически отключен от всех энергоресурсов – электроэнергии, тепла, воды. Работали урывками в холодных цехах в валенках и рукавицах, воду приносили из дома, до 12 месяцев выросли долги по зарплате. Выпуск товарной продукции в отдельные месяцы падал до «нуля», резко возросли долги по налогам и платежам во внебюджетные фонды.

Работники предприятия продолжали работать за нищенскую зарплату в холоде и голоде (были случаи голодных обмороков), потому что не могли оставить родной завод в тяжелую годину, верили в возможность восстановления нормальной работы и достойной жизни. Ситуация резко

изменилась в апреле 2002 года, когда Генеральным директором был избран молодой и энергичный руководитель – директор Путинского призыва Иван Викторович Поляков.

С мая 2002 года завод бесперебойно обеспечивает энергоресурсами, работает производство, выполняется Государственный заказ, регулярно выплачивается заработная плата, гасятся долги. В 2002 году освоены образцы изделий нового поколения техники связи с цифровой обработкой сигналов на современной элементной базе по заказу Министерства обороны. Вариант этого изделия, изготовленного нашим предприятием, устанавливается на самолет Президента Российской Федерации. Планируется изготовление широкополосной линии связи для поставки в составе комплекса С–300 по контракту Российского Правительства с Китаем.

Внимание руководства страны, лично Президента РФ к отечественному товаропроизводителю позволяют нам считать улучшение ситуации стабильным и поступательным, формируют деловой производственный климат на предприятии.

Однако, как только предприятие начало работать и мы почувствовали себя людьми, с одобрения областной администрации началось гонение на Генерального директора, дискредитация его и предприятия в прессе, давление со стороны силовых структур. Направляются «рекомендации» по продаже недвижимого имущества. Надежды остановить этот процесс с помощью региональных властей у нас нет, так как наше приглашение посетить завод и ознакомиться с ситуацией, обсудить проблемы, наметить пути их решения администрацией оставлены без ответа, кроме того бывший директор нашего предприятия, разваливший завод, работает сегодня советником губернатора Омской области. Но особенно возмущают попытки обанкротить нас с очевидной целью – прибрать к рукам работающее предприятие – единственное в стране по производству малокабельной радиорелейной техники специального назначения, с высоким экспортным потенциалом. Решение «оздоровить» предприятие через банкротство и череду новых потрясений – это снова работать эпизодически, в холоде, без воды, света и зарплаты, либо вообще потерять работу, развалить предприятие, оставив без средств к существованию более 5 тысяч граждан России.

Коллектив обеспечил становление и динамичное развитие, авторитет и честь предприятия, его второе рождение в 2002 году. Он доверяет своему руководителю и считает, что та искра надежды, которую зажег генеральный директор, позволяет активно приступить к восстановлению производства, его реконструкции, освоению новой техники.

Убедительно просим Вас, Владимир Владимирович, повлиять коллективу, дать возможность сохранить завод, созданный нашими руками, обеспечить его дальнейшее динамичное развитие без помощи «внешних» управляющих.

С уважением, надеждой на понимание и поддержку,
Трудовой коллектив ПО «Радиозавод им. А. С. Попова» (ОАО «Релеро»),
Всего 1000 подписей

Надо отметить, что и дальнейшая медиастратегия предприятия была не менее эпатажной: это первое (и един-

твенное) предприятие в городе, которое провело массовое спецмероприятие с участием первых лиц мирового политического олимпа – бывшего премьер-министра Великобритании Тони Блэра и государственного секретаря США Мадлен Олбрайт (Форум молодых предпринимателей), это первое предприятие Омска, сделавшее из своего юбилея событие общегородского масштаба. Шокировала омскую общественность и социальная рекламная кампания против плохого качества омских дорог «В Омске х...е дороги» (см. рис.).

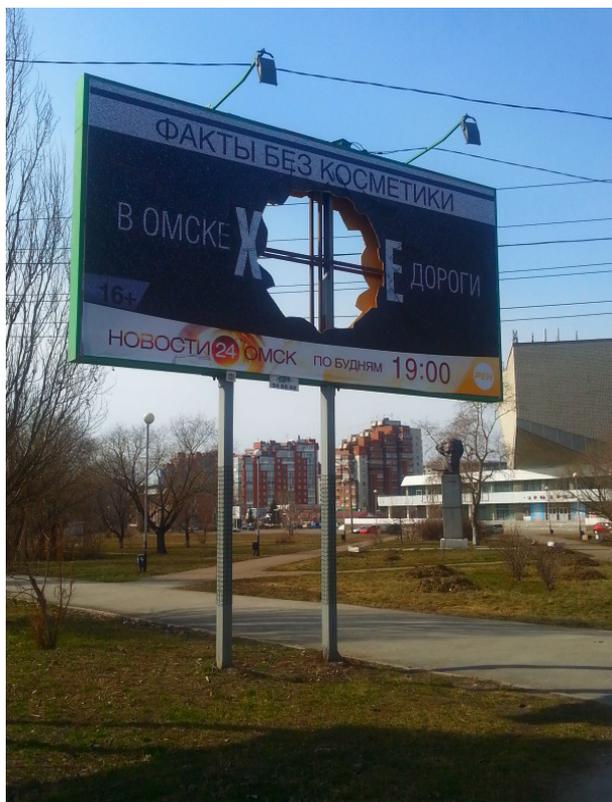


Рис. Наружная реклама в Омске

Общий накал ситуации смягчала семантическая доминанта медиадискурса «Радиозавод – социально ответственное предприятие». Думается, что анализу медийных стратегий, которые использовал радиозавод в период кризиса, следует посвятить отдельное исследование, в данной же статье вернемся к сопоставительному фреймовому моделированию как методу анализа имиджа предприятия. Продемонстрируем этот метод на примере медиаситуации 2015–2016 гг.

В это время компания активно сотрудничает с региональными и федеральными СМИ, ведется планомерная информационная деятельность. Предприятие приобрело мощные медийные активы, что позволило ему самому формировать информационное поле (МКР-медиа, в состав которой вошли телеканал «Продвижение» (Россия), телеканал «21 ТВ» (Армения), сеть радиостанций «Радио Сибирь» (Россия), радиостанция «MARSHALL» (Армения), Сибирское агентство новостей «Sibnovosti.ru» (Россия), Информационное агентство «Омск здесь» (Россия), Международный пресс-центр МКР-Медиа (Россия). Результатом этого становится относительно большое количество положительных публикаций, благодаря чему в медиaprостранстве региона

имидж ОПО «Радиозавод им. А. С. Попова» сегодня является положительным.

Компания позиционирует себя исключительно как лидера в отрасли, как одно из лучших предприятий страны – «базовая организация Российской экономики», также можно подчеркнуть, что завод показывает себя полезным и ответственным предприятием Омска, «крупнейший налогоплательщик региона». Объективный и субъективный фреймы во многом совпадают, но некоторые слоты имеют значительные отличия.

В слоте «Самоидентификация» совпали следующие номинации: *Релеро*, *ОАО «ОмПО Радиозавод им А. С. Попова»*, *разработчик*, *налогоплательщик*, *организация*, *предприятие*, *производитель*. Предприятие видит себя в ореоле не качеств, а действий (в текстах наблюдается преобладание глагольных конструкций): *фигурирует*, *обеспечивает*, *получило*, *признано*, *соблюдает*, *образовано*, *вошло*, *воспитывает* и т. п. В моделируемом (субъективном) фрейме видно, что предприятие демонстрирует разные направления своей деятельности: и производственная сфера, направленная на повышение обороноспособности страны, и социальная, и воспитательная. А внешние средства массовой информации больше уделяют внимание социально значимым мероприятиям завода (новогодний ледовый городок Беловодье, строительство и реконструкция детских садов и др.).

Слот «Атрибутивность» тоже демонстрирует различие моделируемой и объективной информации. В субъективном фрейме видно, что предприятие преподносит себя как профессионала, крупнейшее базовое предприятие промышленности России: *самое*, *лучшее*, *крупнейшее*, *базовая*, *государственного*, *первый*, *передовой*, *призер*, *победитель*. А с точки зрения неконтролируемых заводом источников «Радиозавод им. А. С. Попова» является предприятием-«омичом», активно демонстрирующим свою социальную активность, что подтверждают следующие атрибуты: *новогодний*, *известный*, *успешный*, *ледовый*, *традиционный*, *омский*, *инвестиционный* и др.

Анализ слота «Потребитель», реконструируемый по номинациям, находящимся в синтаксической позиции объекта действия, показывает, что в субъективном фрейме основным и практически единственным потребителем являются военные структуры РФ: *Министерство обороны России*, *Армия России*, *Главное управление связи Вооруженных сил РФ*, *Оборонно-промышленный комплекс России*, *Центральный*, *Западный*, *Восточный военные округа*. В объективном фрейме ситуация немного другая: здесь в роли потребителя выступают *омичи*, *омские депутаты*, *омские бизнесмены*, *депутаты горсовета*, *администрация Омска*, *ветераны*, *работники завода*.

В слоте «Продукт» следующая ситуация: в объективном фрейме радиозавод представлен как обычное промышленное предприятие, имеющее собственное производство на должном уровне и выпускающее *современное технологическое оборудование для омской промышленности*, *электронную и радиоэлектронную продукцию*. В основном используются нейтральные общеупотребительные лексемы без употребления номенклатурных технических терминов. Скорее всего, это связано со спецификой продукции

завода, которая омским СМИ да и региональной аудиторией мало интересна («какие-то радиодетали», по данным эксперимента со студентами). В субъективном фрейме моделируется образ продукции военного назначения: совершенствование системы хранения боеприпасов и вооружения в российской армии, унифицированные командно-штабные машины, бронетранспортер БТР-80, комплекты закрытой видео-конференц-связи ЗВКС-М, цифровые радиостанции «Азарт-П1», станции спутниковой связи Р-438 «Барьер-Т», радиорелейные станции Р-419Л1, цифровые системы «Редут-2УС» и др.

Анализ слота «Время» привел к следующим выводам. Результат своей деятельности ОАО «ОмПО Радиозавод им. А. С. Попова» представляет реально, давая подробные отчеты о текущем состоянии дел, в текстах преобладают глаголы в настоящем времени (48 %), однако 37 % глаголов – глаголы прошедшего времени. Это связано с тем, что компания подробно освещает свою деятельность и ее итоги, значительная часть текстов компании – это постматериалы, освещающие прошедшие события и их итоги. При этом в субъективном фрейме большая часть материалов слота представлена в будущем времени: *на 2016 год, на период до 2025 года, будет, будущее, в будущем, завтра, к концу 2016 года, в период с 2017 по 2020 год, в период с 2021 по 2025 годы*, – что указывает на устремленность завода в будущее, на наличие долгосрочных планов у предприятия. В свою очередь, в объективной информации преобладают материалы в прошедшем времени: *в 2007 году, 13 сентября 2013 года, 7 марта 2013 года, 13 марта 2014 года, с августа 2010 года по январь 2011, ранее, в июле 1954 года, было, год назад, с тех пор, с 1986 года*.

Слот «Интертекстуальность» в моделируемом и объективном фреймах имеет значительные отличия, которые состоят в следующем: субъективная информация связана с цитированием важных государственных деятелей: *министра обороны РФ С. Шойгу, Владимира Путина, генерал-майора Александра Галгаша* и других федеральных политических деятелей. В свою очередь, в объективных материалах чаще встречаются высказывания известных омичей: *главный тренер «Авангарда» Евгений Корноухов, мэр Вячеслав Двораковский, известный спортсмен А. Шлеменко, губернатор Виктор Назаров* и др.

Анализ слота «Интерсубъективность» подтверждает предыдущие выводы: в субъективных данных предприятие ассоциирует себя с федеральными субъектами (*Владимир Путин, Сергей Шойгу, Сергей Лавров, Дмитрий Медведев* и др.). В объективном фрейме все так же наблюдается преимущество омских субъектов: *Виктор Назаров, Вячеслав Двораковский, Владимир Волков* и другие известные омичи.

Анализ слота «Интерсобытийность» показывает все те же отличия: в случае с субъективной информацией завод демонстрирует себя как *современное, военное, общероссийское* предприятие, ведущее свою деятельность в *интересах безопасности страны и проверки боеготовности войск в рамках федеральных и международных военных учений, включено в деятельность ОДКБ, Шанхайской организации сотрудничества, военно-промышленной комиссии РФ по развитию Фонда перспективных исследований, совещания с постоянными членами Со-*

та безопасности РФ, очередного заседания Комитета начальников штабов вооруженных сил государств СНГ; единой системы управления тактического звена, отечественных специализированных выставок и конгрессов 2015 года, форума «Армия-2016», окружного этапа профессионального конкурса связистов «Уверенный прием-2016» и др. В объективном фрейме завод – создатель проекта ледового городка Беловодье, участник следующих региональных событий: *аукцион по продаже нежилого здания; 51-летие Юрия Федотова; ТОП-10 крупнейших налогоплательщиков региона в 2015 году; дело Мацелевича; субсидии из федерального бюджета; «музыкальный балкон», где посетители могут послушать виниловые пластинки; в честь героя труда в Омске установили памятную доску; предвыборный расклад омских СМИ, открылся детсад на 350 мест; новогоднее оформление; 90 лет омской горожанке* и др.

Что касается анализа метафорических моделей «Компания», которые используются при моделировании имиджа радиозавода, то в текстах находят воплощение именно универсальные модели: физиологическая метафорическая модель (Компания – это организм), милитарная (Компания – это боевое подразделение), патерналистская, или иначе «генетическая», «метафора родства» (Компания – это семья), социальная (спортивная) метафора (Компания – это команда) и артефактная метафора (Компания – это механизм), причем ведущими для моделируемого имиджа радиозавода являются милитарная и семейная модели.

Анализ моделируемого и объективного имиджей ОАО «ОмПО Радиозавод им. А. С. Попова» показал некоторое несоответствие того, как позиционирует себя компания, и того, как воспринимают ее внешние группы общественности. Анализ субъективного фрейма приводит к выводу о моделируемом командой завода имидже предприятия: радиозавод им. А. С. Попова видит себя как *крупное промышленное предприятие, основа Российской экономики, военное предприятие*. В качестве основной продукции, выпускаемой предприятием, выделяется разработка всевозможных современных передвижных узлов связи, вооружение солдат новейшими гаджетами для радиопередачи. В данном имидже организация живет будущим, имеет различные планы на 10 лет вперед и т. д. В плане географии деятельности предприятия фигурирует территория различных городов Российской Федерации и зарубежных государств. Из лиц, с которым предприятие хочет ассоциироваться, можно видеть преобладание субъектов федерального правительства России и российской армии.

Анализ объективного фрейма демонстрирует несколько иной имидж. Внешней средой организация воспринимается тоже как *крупное промышленное предприятие, радиозавод*. Однако в связи со спецификой продукции завода в данном фрейме основными доминантами построения имиджа являются «*Крупнейший налогоплательщик*», «*Социальная ответственность*», «*Региональный характер производства*», что, безусловно, положительно складывается на объективном имидже предприятия. Авторитетными ассоциатами с радиозаводом в СМИ называются представители Правительства Омского региона, руководс-

тво и учредители радиозавода, политики и общественные деятели Омска.

Предложенная методика моделирования имиджа позволяет выявить не только эксплицитные составляющие имиджа организации, но и коммуникационную стратегию позиционирования предприятия (даже в тех случаях, когда оно этого не желает). Коммуникативные инструменты создания имиджа, которые использует завод, – это технологии лоббирования и все механизмы Media relation, новостными поводами для которых выступают различные спецмероприятия: спортивные, профессиональные и тематические события (выставки, фестивали и т. д.), благотворительные мероприятия, символические события.

Методика сопоставления фреймов компании, реконструированных на материале разных временных периодов, позволяет оценить эффективность PR-деятельности предприятия: объективные фреймы начала двухтысячных демонстрируют отсутствие лояльности региональных СМИ к предприятию, педалирование омскими журналистами негативных сторон деятельности радиозавода (налоговые трудности, возможность банкротства предприятия, проблемы в производственной и социальных сферах) и даже крайнюю степень медийной «активности» – информационную блокаду. В этой ситуации промышленному оборонному предприятию пришлось использовать эпатажные коммуникативные стратегии. Дальнейшая постоянная информационная деятельность предприятия, использование приобретенных крупных медийных активов позволили генерировать позитивно настроивающий по отношению к предприятию контент, привели к постепенной положительной коррекции имиджа Радиозавода им. А. С. Попова.

УДК 81'38

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ НОРМЫ: ЗНАНИЯ VS ПРЕДСТАВЛЕНИЯ (на примере текстов официально-делового стиля)

В статье рассматриваются документы, созданные сотрудниками администрации Омска, и исследуется широкий спектр допущенных в текстах ошибок. При объяснении причин ошибок авторы статьи обращаются к противопоставлению знания нормы и представлений о ней.

Ключевые слова: стилистическая норма, стилистическая ошибка, официально-деловой стиль.

Несмотря на отмечаемую словарями синонимичность слов *знание (знания)* и *представление* (см. *представление* (ЛСВ 4) – *знание*, понимание чего-нибудь [1, с. 471]; *знания* – совокупность понятий, *представлений* о чем-либо, полученных, приобретенных в результате учения. в процес-

1. Данюшина Ю. В. Многоуровневый анализ англоязычного сетевого бизнес-дискурса : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011. 24 с.

2. Шилина М. А. Связи с общественностью корпорации в XXI в.: прагматический аспект исследования // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2011. № 6. С. 46–60.

3. Ромашова И. П. Метафорические модели фрейма «Компания» в корпоративных изданиях г. Омска // Медиа-скоп (электронный журнал). 2011. Вып. 3. URL: <http://www.mediascope.ru/node/898> (дата обращения: 25.11.2017).

4. Никитина Е. А. Прикладные аспекты лингвистических исследований: дискурс-анализ имиджа промышленных предприятий // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. № 6(33). С. 134–145.

5. Евтушина Т. А., Ковальская Н. А. Экономический дискурс как объект лингвистического исследования // Вестник Челябинского государственного университета: Филология. Искусствоведение. 2014. № 6(335). Вып. 88. С. 42–46.

6. Ухванова-Шмыгова И. Ф. Методология исследований политического дискурса. Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов / под общ. ред. И. Ф. Ухвановой-Шмыговой. Минск : Технопринт, 2002. Вып. 3. 360 с.

7. Никитина Е. А. О лингвистических методиках в пиарологии // Язык. Человек. Ментальность. Культура : материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием. 14–16 декабря 2007 г. Омск : Омск. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского: Вариант-Омск. 2008. Ч. 1. С. 49–53.

© Никитина Е. А., 2017

Н. Д. Федяева, С. А. Абдулазизова
N. D. Fedyayeva, S. A. Abdulazizova

STYLISTIC NORMS: KNOWLEDGE VS REPRESENTATION (on the example of official business speech style texts)

The article examines the documents created by the staff of the Omsk City Administration, and examines a wide range of mistakes made in the texts. In explaining the causes of errors, the authors of the article turn to the opposition of knowledge of the norm and ideas about it.

Keywords: stylistic norm, stylistic error, official business speech style.

се жизни и т. д. [2, с. 173]), между *знать* и *иметь представление*, *представлять* все же есть различие, заключающееся, по нашему мнению, в точности имеющихся сведений. Не случайно в толковании слова *представление* есть упоминание на общий характер знаний [2, с. 418]. Иначе говоря,

зная, человек владеет исчерпывающе точной информацией. **имея представление** – информацией не в полном объеме, приблизительной. Оппозиция знания и представления, по-видимому, может быть рассмотрена как частная разновидность оппозиции знания и мнения, детально исследованной в рамках направления логического анализа языка [3].

С учетом особенностей материала нас будут интересовать представления носителей языка о стилистических нормах; мы постараемся продемонстрировать на примерах, что общие представления о наличии нормы (в частности, о специфике функционального стиля) не только не являются залогом успеха пишущего, но, напротив, могут стать причиной порождения совершенно неудовлетворительного текста.

Стилистическая норма, понимаемая как «совокупность исторически сложившихся и вместе с тем закономерно развивающихся общепринятых реализаций заложенных в языке стилистических возможностей», имеет две разновидности: экспрессивно-стилистическую, связанную с созданием выразительного эффекта высказывания, и функционально-стилистическую. Последняя может быть охарактеризована как «наиболее целесообразные в каждой сфере общения реализации принципов отбора и сочетания языковых средств, создающих определенную стилистико-речевую организацию» [4, с. 433]; именно об этой разновидности стилистической нормы пойдет речь в статье.

Эмпирическую базу исследования составляют письменные тексты официально-делового стиля, созданные муниципальными служащими администрации Омска: ответы на запросы Правительства Омской области, органов прокуратуры, Управления Министерства внутренних дел по Омской области, Управления Министерства внутренних дел по городу Омску, иных контролирующих и надзорных органов, ответы на обращения граждан; инициативные письма администрации города Омска, внутренняя переписка структурных подразделений администрации города Омска, а также повестки, протоколы и решения различных координационно-совещательных органов (в статье примеры даны с сохранением орфографических, пунктуационных, стилистических особенностей первоисточника).

Коммуникативная компетенция признается одной из профессионально значимых для государственных служащих, о чем свидетельствует, в частности, подготовленный Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации в 2014 г. «Методический инструментарий по установлению квалификационных требований к претендентам на замещение должностей государственной гражданской службы и государственным гражданским служащим» [5]¹, включающий «Справочник квалификационных требований к претендентам на замещение должностей государственной гражданской службы и государственным гражданским служащим». В числе прочих требований к знаниям и навыкам, более того – первыми в этом перечне, значатся «требования к знанию государственного языка Российской Федерации (русского языка)», включающие:

«1.1.1. Знание основных правил орфографии и пунктуации.

1.1.2. Знание основных орфоэпических, лексических и грамматических норм русского языка.

1.1.3. Знание функционально-стилевой специфики текстов, относящихся к сфере официально-делового общения.

1.1.4. Владение навыками применения правил орфографии и пунктуации.

1.1.5. Владение навыками анализа текста с учетом его орфографического, пунктуационного и речевого оформления, а также с учетом его стилиевой и жанровой принадлежности.

1.1.6. Правильное употребление грамматических и лексических средств русского языка при подготовке документов.

1.1.7. Умение использовать при подготовке документов и служебной переписке деловой стиль письма.

1.1.8. Умение использовать разнообразные языковые средства и тактики речевого общения для реализации различных целей.

1.1.9. Свободное владение, использование словарного запаса, необходимого для осуществления профессиональной служебной деятельности.

1.1.10. Умение правильно интерпретировать тексты, относящиеся к правовой и социально-экономической сфере» [5].

Обратим внимание на требование *знаний*, в частности знаний норм официально делового стиля, и зададимся вопросом: знания или только представления имеет большинство авторов проанализированных текстов?

Первое, что бросается в глаза при анализе эмпирического материала, – наличие к текстам ошибок всех видов: орфографических, пунктуационных, грамматических и т. п.

Так, широко распространены ошибки в написании производных предлогов и предложно-падежных словосочетаний, сложных существительных и прилагательных. К пунктограммам, вызывающим затруднения, относятся обособление вводных слов, оборотов с союзом *как*, обособление обстоятельств, выраженных существительными с предлогами, деепричастными оборотами, определений, выраженных причастными оборотами, и т. д. Встречаются ошибки лексические (*На территории САО размещено 15 бодибилдеров с информацией о кандидатах от КПРФ; Мероприятие пройдет в аналогии истории местного самоуправления*), словообразовательные (*экстремальное боление зрителей; наиболее электорально емкая для населения тема* – имеется в виду такая, которая привлечет внимание наибольшего числа избирателей), морфологические (*Получено и реализовано 128 информаций о лицах; На мероприятии были вручены поздравительные адреса*), синтаксические (*Департаментом общественной безопасности Администрации города Омска организована работа с УМВД России Омской области о выборе муниципального образования Омской области, имеющего...; Уверен, что в профессиональном и нравственном воспитании народных дружинников, их подготовку к охране общественного порядка есть и Ваша прямая заслуга; На встрече рассмотрены вопросы профилактики и предупреждения дорожно-транспортных происшествий, соблюдению правил дорожного движения*).

¹ Документ регулярно обновляется и дополняется; в версии 2017 г. сохранены все требования, о которых идет речь в статье.

Обращают на себя внимание стилистические ошибки, в частности, связанные со слабым овладением ресурсами русского языка (термин М. Н. Кожинной [6, с. 100]). Приведем примеры речевой избыточности:

Но в настоящее время повестка проведения заседания координационного Совета запланированного на 16 февраля 2017 года утверждена Мэром города Омска, материалы по проведению заседания сформированы.

Администрацией города Омска в марте 2016 года проведено социологическое исследование мнения омичей об этноконфессиональной ситуации в городе Омске. В опросе участвовали 500 жителей города Омска. По результатам опроса большинство омичей оценивают этноконфессиональную ситуацию в городе Омске как стабильную.

Праздничные мероприятия, посвященные празднованию государственных праздников, а также воспитывающих любовь к Родине и патриотическое воспитание, проводить на Соборной площади города Омска.

Очевидно, что о знании правил орфографии и пунктуации, а также основных орфоэпических, лексических и грамматических норм русского языка, которые прописаны в упомянутом выше «Справочнике квалификационных требований...», можно говорить с большой осторожностью. Между тем представления о наличии норм и правил у пишущих, безусловно, имеются; о критической оценке собственной грамотности свидетельствуют многочисленные просьбы проверить написанный текст, в том числе просьбы, адресованные авторам статьи. Однако с сожалением должны констатировать, что языковая рефлексия не является повсеместной; следствием чего является регулярно публично обнаруживающая себя безграмотность¹.

Перейдем ко второму шагу анализа, посмотрим, как реализуется в текстах знание норм официально-делового стиля.

То, что язык документов имеет ярко выраженную специфику, хорошо известно большей части носителей языка. Какой представляется эта специфика? По-видимому, если говорить *общо*, то носители языка полагают, что язык документов и деловых бумаг принципиально отличен от простой, обычной, повседневной речи. Еще К. И. Чуковский писал:

«Константин Паустовский рассказывает о председателе сельсовета в среднерусском селе, талантливом и остроумном человеке, разговор которого в быденной жизни был полон едкого и веселого юмора. Но стоило ему взойти на трибуну, как, подчиняясь все той же убогой эстетике, он тотчас начинал канителить:

¹ Признание необходимости повышения уровня культуры письменной речи государственного служащего инициировало целый ряд мероприятий, проведенных и проводимых в России в целом и отдельных регионах. Так, широкую известность получила инициатива губернатора Ульяновской области Сергея Морозова, предложившего чиновникам обл администрации пройти тест по русскому языку. Мэр города Саранска Петр Тултаев распорядился провести диктант по русскому языку для всех работников городской администрации; писали диктант и руководители администрации Сургута.

“– Что мы имеем на сегодняшний день в смысле дальнейшего развития товарной линии производства молочной продукции и ликвидации ее отставания по плану надоев молока?” [7].

В приведенном фрагменте показательна ощущаемая героем и претворяемая им в жизнь оппозиция быденной речи и речи на трибуне.

Начиная размышления о канцелярите, К. И. Чуковский подчеркивает, что «при официальных отношениях людей нельзя же обойтись без официальных выражений и слов», а также что неподготовленному человеку с трудом дается составление текста официально-делового стиля: «составить самую простую деловую бумагу для меня воистину каторжный труд. Мне легче исписать всю страницу стихами, чем “учитывать вышеизложенное” и “получать нижеследующее”» [7]. Признавая справедливость этих слов, заметим, что эти трудности вполне естественны, если официально-деловая речь не является для говорящего/пишущего ведущей в профессиональной деятельности. От тех же, кто окружен документами и, главное, сам регулярно порождает тексты официально-делового стиля, мы, казалось бы, можем ожидать практически виртуозного владения им. Но так ли это?

Приведем фрагменты нескольких текстов, в основе которых простые жизненные ситуации:

В связи с обращением руководителя Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Омской области X по вопросу усиления мер по недопущению случаев нанесения вреда здоровью переписного персонала собаками сообщая следующее (собака напала на переписчика);

В момент следования неизвестной женщины в сторону проезжей части улицы Гагарина шлагбаум уже практически опустился, и произошло соприкосновение шлагбаума с телом данной женщины (опускающийся шлагбаум ударил проходящую под ним женщину по голове).

Авторы составленных текстов, как и упомянутый выше председатель сельсовета, твердо убеждены в том, что обычной речи не место в документе, или, иначе, в том, что документы пишутся особым языком. Как следствие, усилия авторов направляются на то, чтобы создать эту «особость». В чем она, по их мнению, заключается? Очевидно, в огромной дистанции с живой речью, превратно понимаемыми книжностью и солидностью.

К основным стилевым чертам официально-делового стиля традиционно относят точность, стандартизованность, неличность, официальность, безэмоциональность (см., например [8, с. 274–275]). Анализ текстов показывает, что их авторы осознают (или интуитивно ощущают) эти черты и стараются использовать их в своих текстах. Как правило, средствами достижения этой цели становятся громоздкие синтаксические построения, насыщенные книжными оборотами:

На основании изложенного предлагается рекомендовать начальникам отделов полиции УМВД России по городу Омску продолжить работу по рассмотрению на заседаниях межведомственной комиссии по профилактике правонарушений администрации административных округов города Омска вопросов профилактики уличной преступности, рецидивной преступности, подростковой преступности и профилактики преступлений и пра-

вонарушений, совершаемых в сфере семейно-бытовых отношений и в состоянии опьянения, адаптации и реабилитации лиц, освободившихся из мест лишения свободы, реализации мероприятий по стабилизации криминогенной обстановки на территории административных округов города Омска;

На основании изложенного предлагаю рекомендовать начальникам отделов полиции УМВД России по городу Омску инициировать для рассмотрения на межведомственной комиссии по профилактике правонарушений администрации округа города Омска вопросы профилактики уличной преступности, рецидивной преступности, по адаптации и реабилитации лиц, освободившихся из мест лишения свободы, подростковой преступности и профилактики преступлений и правонарушений, совершаемых в сфере семейно-бытовых отношений и в состоянии опьянения с реализацией практических мероприятий по стабилизации криминогенной обстановки на территории административных округов города Омска. Взять на контроль явку подчиненного личного состава на заседания комиссий, исполнение решений комиссий и предоставление информации о проделанной работе в установленные сроки.

Как видно из примеров, пишущим успешно удалось сделать свои тексты лишены эмоциональности, образности, авторского начала, иначе говоря, стандартизованными и официальными. В этом – очень *общем* – плане нормы официально-делового стиля соблюдены. Но они нарушены в другом: тяжеловесные построения и спровоцированные ими грамматические ошибки затемняют смысл текста, лишая документ одного из важнейших свойств – точности.

Возвращаясь к оппозиции знаний и представлений, заключим: пишущие (действующие государственные служащие) *имеют общие представления* о специфике норм официально-делового стиля, но *не знают* их досконально.

Созданные тексты, безусловно, можно квалифицировать как относящиеся к официально-деловому стилю (причем не только по экстралингвистическим признакам, но и по собственно языковым), однако считать их хорошо написанными можно далеко не всегда: в практической деятельности представлений оказывается недостаточно.

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова. М. : ООО «Изд-во «Оникс»»: ООО «Изд-во «Мир и Образование»», 2009. 736 с.

2. Словарь синонимов русского языка / ИЛИ РАН; под ред. А. П. Евгеньевой. М. : ООО «Изд-во АСТ», ООО «Изд-во «Астрель»», 2001. 648 с.

3. Логический анализ языка. Знание и мнение / под ред. Н. Д. Арутюновой. М. : Наука, 1988. 127 с.

4. Трошева Т. Б. Стилистическая норма // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М. : Флинта, 2003. С. 433–437.

5. Методический инструментарий по установлению квалификационных требований к претендентам на замещение должностей государственной гражданской службы и государственным гражданским служащим // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=640303#1> (дата обращения: 01.12.2017).

6. Кожина М. Н. Стилистика русского языка. М. : Просвещение, 1993. 224 с.

7. Чуковский К. И. Живой как жизнь. Гл. 6. Канцелярит. URL: <https://profilib.net/chtenie/16392/korney-chukovskiy-zhivoy-kak-zhizn-24.php> (дата обращения: 01.12.2017).

8. Дускаева Л. Р., Протопопова О. В. Официально-деловой стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М. : Флинта, 2003. С. 273–277.

ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО



Зверева Е. В., Кутьева М. В.

Эклектика как миропонимание в тетралогии К. Руиса Сафона «Кладбище забытых книг»

Ковтун Н. В.

Историоризация мифа: от благословенной Матеры к Пылево... (об авторском диалоге В. Распутина и Р. Сенчина)

Козловская Е. В.

Мотивы библейских сказаний в испанской мифологии

Сарангаева Ж. Н.

Символическое осмысление родственности в калмыцком, русском и британском художественном дискурсе

**ЭКЛЕКТИКА КАК МИРОПОНИМАНИЕ
В ТЕТРАЛОГИИ К. РУИСА САФОНА
«КЛАДБИЩЕ ЗАБЫТЫХ КНИГ»**

Романы Руиса Сафона, самого читаемого сегодня европейского автора, являются продуктом литературного эксперимента, результатом которого явилось сосуществование в ткани одного произведения нескольких жанров и стилей. Образуя единое целое, книги этого каталонского автора обнаруживают между собой тесную взаимосвязь – в структуре, сюжете и содержании. Дискурсивная стратегия писателя направлена на деконструкцию традиционного понимания категории «литературный стиль». Эклектичной мы считаем не только композицию произведений и манеру письма, но и авторскую художественную картину мира.

Ключевые слова: эклектика, преемственность, современная испанская литература, символ, метафора, повторяемость образов, художественная картина мира.

Испанская литература, подарившая миру романтика Сервантеса в Средневековье, мастера эпоса Переса Гальдоса в XIX веке и символиста Гарсию Лорку в начале двадцатого, испытала период относительного затишья в новаторстве и гениальности во времена Франко и в полувековой период, последовавший за падением его диктатуры. Этот период не оправдал ожиданий на бурный расцвет словесности, хотя и дал миру таких мастеров, как Мигель Делибес и нобелевский лауреат Камило Хосе Села, который с сожалением констатировал: «Обратите внимание на парадоксальную очевидность того факта, что во времена Ф. Франко мы писали лучше, чем теперь» (цит. по [1]). И вот происходит долгожданный взрыв публичного интереса к современному роману: мир массовой книги преобразуется благодаря творчеству двух писателей – Артуро Переса Реверте и Карлоса Руиса Сафона. Эти современные романисты в некотором смысле обречены на новаторство, которое черпает силы из синергетической фузии всех литературных стилей и философских идей предшественников.

Вкус к фузии и соединению несоединимого можно считать основным трендом в современной культуре, включая эпатажную моду, музыку, живопись и, естественно, литературу. Сегодня в условиях «информационного взрыва» ощущается тенденция синтеза разноликих культур, науки, религии и философии, что выражается в различного рода социальных и метафизических компромиссах, касающихся интерпретаций законов универсума и взглядов на социум, на место и роль человека в нем. Синтетизм и синергетизм ощутимо затронули художественную литературу. Эклектику мы рассматриваем как комбинацию разнородных и разновременных стилей, жанров, философских концепций и художественных средств. В произведениях Руиса Сафона сосуществуют и спорят мелодии и краски реализма, исторического повествования, символизма и мистики, детектива и фантастики.

**ECLECTICS AS A WORLD UNDERSTANDING
IN TETRALOGY OF C. RUIZ ZAFON
«CEMETERY OF FORGOTTEN BOOKS»**

The novels of Ruiz Zafon, the most widely read European author, are the product of a literary experiment, the result of which was the coexistence of several genres and styles in one literary work. Forming a single whole, the books of this Catalan author reveal a close interconnection – in structure, plot and content. Discourse strategy of the writer is aimed at deconstructing the traditional understanding of the category "literary style." We consider eclectic not only the composition of works and the writing's manner, but also the author's artistic picture of the world.

Keywords: eclecticism, continuity, modern Spanish literature, symbol, metaphor, pattern repeatability, artistic picture of the world.

О своей страсти к эклектике Карлос Руис Сафон постоянно беседует с журналистами. Вот что поведал писатель о своих профессиональных устремлениях в одном из интервью: "Mi ambición era un poco crear un híbrido que aunara todos estos géneros tradicionales, que supusiera una reflexión sobre cómo funcionan, deconstruir cada uno, volverlos a armar e intentar ver cuál era su mecanismo. Quise que el lector pudiera experimentar en una misma lectura todos estos géneros que normalmente no conviven. No convive la comedia de costumbres con la novela gótica o social, la psicológica con la policiaca, la historia de amor con la de horror. Son géneros que funcionan por sí solos <...> Una de las ambiciones que tenía era intentar crear una serie de libros que fueran un homenaje a la literatura y la tradición literaria" [2]. / «Моей целью было создать в некотором роде гибрид, который бы объединил все традиционные жанры и стал размышлением о том, как они работают, я хотел разобрать по частям каждый из них, снова собрать и попытаться увидеть, каков механизм их действия. Я хотел, чтобы читатель ощутил в одном произведении все эти жанры, обычно не уживающиеся друг с другом. Не уживаются вместе комедия нравов с готическим или социальным романом, психологический роман с детективом, история любви с новеллой ужасов. <...> Одно из моих стремлений заключалось в том, чтобы создать серию книг, которая стала бы чествованием литературы и литературной традиции» (перевод здесь и далее наш. – Е. З., М. К.).

Тетралогия «Кладбище забытых книг» явилась носителем эстетики литературного плюрализма, утверждающего правомерность приоритета разнообразия и совмещения несовместимых сущностей в противовес стилистическому единству и единообразию [3, с. 70]. Совокупность романов Руиса Сафона формирует целостную метафизическую систему, поэтому его новеллистика представляет собой интереснейший материал для лингвистического анализа.

Уже в самих названиях романов тетралогии: «Тень ветра», «Игра ангела», «Узник небес», «Лабиринт духов», – присутствует постмодернистская эклектичность и ощущается авторское стремление к мистике и некоторой призрачности. Не исключено, что эти дискурсивные приемы имеют прямое отношение к маркетинговым тактикам. Так или иначе тени (*sombras y penumbras*), туманы (*brumas y neblinas*), ангелы (*ángeles*), небеса (*cielos*), духи (*espíritus*) – это любимые образы писателя, который и в живописи отдает предпочтение нежным морским пейзажам Уильяма Тернера – то с золотистой дымкой над волнами, то с пасмурными облаками, уносимыми и разрывааемыми ветром, как будто это некие демонические сущности (об этом мы узнали из материалов личного сайта Карлоса Руиса Сафона [4]). Воздушные и возвышенные символы вступают в семантические отношения с причудливо сочетающимися с ними неоднозначными словами – *prisionero/заключенный (узник)*, *juego/игра*, *Príncipe/принц*, *laberinto/лабиринт*, и объединяются в тетралогии под общим названием «*Cementerio de los libros olvidados*» / «Кладбище забытых книг».

Первый из четырех романов – «*La sombra del viento*» / «Тень ветра», признанный лучшим в этой тетралогии, тем не менее, снискал не только восторженные отзывы. Само обращение к возрастным проблемам юношества и реминисценциям гражданской войны в Испании, расколовшей страну, виновной в деформации судеб не только современников этой войны, но и последующих поколений, расценивается как «архизаезженный» подход, своего рода этикетка любого испанского автора последнего столетия, литературная банальность и пошлость. Все творчество Руиса Сафона клеймили как претенциозное, т. е. выказывающее претензию на захватывающую загадочность вымысла и свежую метафоричность языка. Его хлестко критиковали, придирчиво выискивая опечатки и всевозможные фактические несоответствия (например, нетождественность освещения и времени суток). В одном из критических очерков первый роман тетралогии получил далеко не лестные характеристики, а именно: *'pastelazo' que no hay manera de leer* / «пирог, который невозможно читать»; *novela pretenciosa que no lleva a ninguna parte y no presenta interés narrativo alguno*. *Aburren a las ovejas* / «претенциозная новелла, которая не ведет никуда и не представляет собой никакого нарративного интереса. Наводит тоску на овец»; *La sombra del viento es pornografía emocional pura* [5] / «Тень ветра» – это самая настоящая эмоциональная порнография.

Положительно настроенные критики видят общие черты и перекличку сюжетных линий между произведениями Руиса Сафона и литературным наследием таких писателей-новаторов и мистиков, представляющих и наследующих мощные литературные традиции Британии, России и Латинской Америки, как Эдгар По, Михаил Булгаков, Хорхе Луис Борхес и Габриэль Гарсиа Маркес. Сходство прослеживается в том, что герои Сафона не чужды литературе. Так, в «Игре ангела» (втором романе серии) главный герой – писатель, как и в «Мастере и Маргарите». Он тяжело болен, ему предлагают сделки, и он, как и булгаковский Мастер, оказывается на нравственном распутье. Его жизнь описана как некая анти-жизнь, подобная безысходному лабиринту.

Романам присуща полифония сюжетных линий, где интригующая тайна выступает краеугольным камнем повествования. Руис Сафон осознает, что именно мистические категории секрета и загадки способны всецело завладеть перегруженным вниманием современного пресыщенного читателя. Тайна, загадка и момент соприкосновения с ней являются кочующей из романа в роман последовательностью, представляющей собой отправную точку для развития дальнейших действий. По ходу сюжета в повествование вплетаются загадки вторичные, которые усиливают интригу и оказываются связанными с центральной тайной. Сафон – мастер стагнации момента, умеющий повременить с ответом и задержать расследование всех неясностей на полпути, вводя диалоги на темы, не относящиеся к основной интриге, или внезапно меняя сцены. Центральное повествование во всех романах переплетается с многочисленными историями-отступлениями, подключением новых лиц и голосов.

В пользу эклектики свидетельствует и тот факт, что в книгу вводится огромное количество эпизодических персонажей и «вспомогательных» происшествий, сплетающихся в причудливую эластичную сеть. На них отвлекается внимание читателя, который отдалается от основной сюжетной линии, вновь и вновь кружа по лабиринту интригующих историй. Стиливым элементом, способствующим нагнетанию тайны, служит постоянный конфликт между подлинностью и фальшью, проявленностью и потаенностью, достоверностью и иллюзорностью, реальностью и видимостью, людьми-ангелами, как, например, семья библиофилов-букинистов, и демонами, вдруг возникающими из коллекторов франкизма, похищающими беззащитных детей, зарабатывающими себе на жизнь в качестве наемных убийц, а затем служащих в полиции. Названные абстракции и персонажи противопоставляются друг другу, но вместе с тем слиты воедино. Истории, рассказанные персонажами, оказываются полуправдой, которая способна сбить с толку в большей степени, нежели откровенная ложь. Еще одним общим моментом, цементирующим единство всех четырех книг тетралогии, является прототип главного персонажа. Это самодостаточный, любознательный подросток – личность, расставшаяся с детством, но еще не вступившая во взрослый мир, это отрок, жадно пытающийся осмыслить реальность. Он одинок, он считает себя непонятым (по канонам «готики» и «готов»), у него нет друзей, он оторван от семейного круга.

Обычно в творениях Руиса Сафона ответственность за происходящее и вся тяжесть последствий ложатся на подростков в тот переломный момент, когда они совершают переход во взрослую жизнь. Они наследуют прошлое, которое им не довелось пережить, но из-за которого они вынуждены страдать, так как существует зеркальный эффект кармического отражения прошлого в настоящем, а настоящего – в будущем. Формирование личности героя осуществляется сквозь жесткое взаимодействие с обществом, и герой выходит из этого поединка духовно зрелой, но жесткой личностью, и эта зрелая жесткость приведет его к разрушению. В процессе этого болезненного путешествия-инициации герой, пребывающий в состоянии слепой убежденности в верности исходных аксиом и постулатов, сталкивается с неумолимым лютым врагом: с прошлым – своим

или чужим. Центральные персонажи пытаются бежать от натиска бывшего, разрушающего их изнутри; однако их постоянное возвращение в прошлое, пленниками которого они останутся навсегда, стало одной из констант и общих характеристик романов Сафона. Так, персонажи «Тени ветра» живут в своего рода чистилище: память о поступках и давно произошедших событиях истязает их настолько, что они обращаются к образу Зла за спасением, прибегая к убийству, превращаясь в воплощение этого самого Зла. Происходит трансформация обычного человека, создания Бога, в порождение Ада. В истории романиста Хулиана Каракса, книга которого попадает в руки юного Даниэля, память и былые времена сливаются с его собственным литературным творением. Они становятся неразрывными, и автор считает, что его креатуры – это и есть он сам.

Навязчивую связь с прошлым можно назвать агглютинирующим элементом всех произведений каталонского автора. Своих героев он снова и снова заставляет возвращаться к воспоминаниям детства, которые остаются отпечатанными в памяти, похожей на альбом с фотографиями, на своего рода архив эпизодов и сценок, к возрождению которых непременно тянется человек, сколько бы времени ни прошло. С одной стороны, романист реконструирует хронологию важнейших событий объективной жизни героев, с другой – постоянно деформирует хронологию повествования. Это заставляет читателя относиться к категории времени как психологическому феномену. К концепту времени или безвременья, объединяющему романы автора, тесно примыкает идея бегства, которое избирают многие персонажи ради спасения, нередко это попытка избавиться от самих себя. Замыслив побег, герой жаждет обновления. Возможен побег и в мир сновидений. Тема вещей снов, знаковая для готики, постоянно повторяется. Внешние происшествия выступают как кривые зеркала событий внутренних. Посредниками между этими двумя конфликтующими и обуславливающими друг друга мирами становятся необъяснимые явления-казусы, разместившиеся на границе универсумов реальности и *не-* (*анти-*) реальности. Автор разрабатывает внутреннее пространство сознания персонажа и ведет его через тернии измененных состояний психики (полубред, полусон).

Уход в стихию снов, видений, грез и мнимых событий служит мощным рычагом сюжетных трансформаций. Доминирование сумеречного, так называемого ночного сознания обостряет восприимчивость героев, притупляя потребность в объективном анализе и способность к нему. В смешении внутреннего и внешнего пространств мы видим доминирующую во всех романах идею лабиринта, – внешнего и внутреннего. Невозможно отрицать в этом смысле влияние на Руиса Сафона великолепного, самобытного писателя Хорхе Борхеса, у которого структура лабиринта также является излюбленным художественным приемом и который придумал немало лабиринтов – в том числе лабиринт-ловушку в виде колоссального книгохранилища в «Вавилонской библиотеке». В безвыходность лабиринта поместил своего героя Симона Боливара и колумбиец Габриэль Гарсиа Маркес. Тот исток, который дал первый импульс к созданию тетралогии, а именно – ангар с мириадами старых книг, описан Сафоном тоже как лабиринт: *Un laberinto de*

corredores y estanterías repletas de libros ascendía desde la base hasta la cúspide, dibujando una colmena tramada de túneles, escalinatas, plataformas y puentes que dejaban adivinar una gigantesca biblioteca de geometría imposible [6, р. 16]. / «Лабиринт коридоров и полок, переполненных книгами, поднимался от основания до вершины, образуя улей, пронизанный туннелями, лестницами, платформами и мостиками, за которыми угадывалась гигантская библиотека с невероятными геометрическими очертаниями».

Любопытно отметить, что в возрасте пятнадцати лет Сафон написал шестисотстраничный роман под названием «El laberinto de los arlequines» («Лабиринт арлекинов»). Подросок распечатал свое произведение в трех экземплярах, упаковал в три коробки и разослал по трем издательствам. Роман напечатан не был, но его прочитал внимательный редактор и вдумчивый литератор Франсиско Порруа, работавший в издательстве Edhasa, – тот самый, что дал путевку в жизнь бессмертному образцу магического реализма «Сто лет одиночества» Габриэля Гарсии Маркеса. Он пригласил юное дарование в редакцию, дал начинающему писателю много ценных советов и порекомендовал не торопиться, а писать для души. И тогда юноша отправился в долгий путь по творческому лабиринту своей жизни: увлечение информатикой, работа в рекламном агентстве, книги для детей и подростков, киносценарии для триллеров и, наконец, романы, в которых так или иначе нашел выражение весь его предшествующий опыт.

По принципу столь почитаемого Сафоном лабиринта задана в тетралогии даже структура текстов. Это проявляется в постоянных кружениях и отступлениях от основной интриги, которые то уводят ход действий вперед, то увлекают назад. Порой структура лабиринта формируется фрагментацией повествования и искусственным нарушением его логической последовательности, когда рассказ пренебрегает какими-то параметрами пространственно-временного континуума. Разрозненные фрагменты гетерогенной информации соединяются в полифонию мыслей, переживаний и интенций персонажей.

В тетралогии просматривается явное восприятие жизни как лабиринта, полного трудностей и подвохов, как хаоса, от которого практически невозможно спастись, как некое челночное движение и неминуемый возврат в мир абсурда. Все персонажи неизбежно оказываются в ситуациях, реальных или воображаемых, которые ввергают их в лабиринт. В тетралогии мы попадаем в классический лабиринт, представляющий собой ограниченное пространство, где ходы, не пересекаясь, ведут к центру возвратно-поступательными пульсациями, напоминающими ритуальный танец. Персонаж оказывается в рукотворной западне, не в силах найти спасения.

Конец лабиринта не означает решения проблемы, а является собой лишь одно из ее звеньев. Лабиринт реальный, физический, соотносится с лабиринтом ментальным, в котором главный герой бродит в поисках решения загадки. Герои часто ошибаются, блуждают, теряются как в своих умо-заключениях, так и в выборе «топографического» пути. Они не справляются с задачей определения правильного центра лабиринта, как материального, физического, так и экзистенциального. Лабиринт в этих романах – символ вселенной,

символ непознаваемой реальности, где обманчивая видимость порядка на поверку оборачивается хаосом. Феномен лабиринта восходит к сложной иберийской мифологии, многослойному сплаву кельтских и римских верований и суеверий, дуалистичных по своей природе и противопоставляющих добро и зло, жизнь и смерть, одновременно предполагающих друг друга [7, с. 70–71]. В творчестве Руиса Сафона лабиринт остается одной из центральных метафор художественной картины мира писателя и прослеживается в повторяющихся из романа в роман описаниях заброшенных парков, освещенных лунным светом, кладбищ и склепов. Мрачность сцен, происходящих на кладбищах, поддерживает общую атмосферу таинственности и страха. Декорации склепов и надмогильных изваяний выстраивают тени, воспринимаемые как трепет чьих-то неприкаянных душ. Постоянно ощущается тяга к кладбищенской символике и к силам, являющим собой Зло. Кладбище в «Тени ветра» изображено одновременно как лабиринт и город мертвецов, обладающий собственной зловещей мощью. Отметим, что в любом произведении Сафона несложно встретить оригинальное описание кладбищ – навязчивость, с которой писатель прибегает во всех своих творениях к кладбищенской теме, может расцениваться «не только как категория, характеризующая когнитивный субстрат и своеобразие восприятия мира одаренной языковой личностью, но и как особый нарративный прием, при этом многократно описанный и растворенный в этой многократности ландшафт переходит в ранг читательской пресуппозиции» [8, с. 77].

В тетралогии «Кладбище забытых книг» проводится мысль о практической невозможности познания реальности, которая нас окружает, как невозможно прочесть и познать все книги, забытые в лабиринтах библиотек. Писатель полагает, что реальность необъективна и каждая наша попытка упорядочить и объяснить сущность мира или постичь высший замысел существования универсума не порождает ничего, кроме очередного вымысла или разочарования. Подчеркнем, что одной из ярких отличительных черт творчества Руиса Сафона является именно невероятное количество различных происшествий, действий, событий, ремарок и размышлений, опутывающих основную сюжетную линию. Возможно, так воплощается эклектичное представление о мире как о некоем полифоническом всеединстве, где один аспект реальности оказывается идентичен или изоморфен другому ее аспекту [9, с. 136].

Как мы уже показывали выше, в книгах тетралогии постоянно присутствуют слова, описывающие воздух, атмосферу, небо, облака, освещение, запахи. Эта лексика задает настроение, формирует определенное семантическое поле и является индикатором авторского самоощущения, индикатором того, что взгляд новеллиста всегда направлен выше земли и высь не ускользает от него. На каждой странице тетралогии можно встретить «эфирные», «атмосферные» слова: *туманы, дожди, капли, сумерки, полумрак, тени, дым, пар*. Эта лексика берет на себя роль аллегории образной картины мира и жизни героев. Главная героиня романа «Тень ветра» Клара безутешно заявляет: *Este es un mundo de sombras* [6, р. 36]. / «Наш мир – это мир теней». А утверждение отца Даниэля, которым начинается день посещения кладбища забытых книг, *hay cosas que*

sólo pueden verse entre tinieblas («Есть вещи, которые можно увидеть лишь в сумерках») [6, р. 8], представляет собой, с нашей точки зрения, отсылку к роману Маркеса «Сто лет одиночества», где слепые видели зорче зрячих. Заглавие романа «Тень ветра», реферирующее несуществующее нечто, являет собой подобие постмодернистского симулякра – фантазийной и сентиментальной аллегории несуществующего. Как отмечает Е. В. Ратникова, симулякр, «как правило, обозначает иллюзорный образ (однако без привычного нам оригинала или прототипа), маску, симулирование, т. е. демонстрацию того, что не обладает подлинной реальностью. Действительность при этом предстает неясной, размытой и неопределенной. Одна из главных черт симулякра заключается в том, что он не является искаженной копией реальности; у него просто отсутствует оригинал-прототип в виде подлинно реального объекта. Симулякр сам считается для постмодерниста единственной реальностью» [3, с. 69].

Развитие сюжета сопоставляется с принципом русской матрешки. Также в качестве элемента эклектики может рассматриваться манера автора обрывать на середине пословицы, поговорки и другие фразеологические единицы, что делает роман весьма идиоматичным и абсолютно понятным лишь для посвященных. – *¿Y La Pepita cómo lo lleva? – Con una presencia de ánimo ejemplar. Las vecinas la tienen dopada a base de lingotazos de brandy y cuando yo la vi había caído inerte de un supor en el sofá, donde roncaba como un marraco y expelía unas llufas que perforaban la tapicería. – Genio y figura...* [6, р. 195]. / «Как дела у Пепиты? – С присутствием духа, достойным подражания. Соседки держат ее на допинге вливаниями коньяка, и когда я пришел к ней, она бездвижно валялась на полу и храпела, как боров, издавая рулады, которые, казалось, продырявливали ковер. – Горбатого могила...». (Дословно: «Дух (гений) и фигура...»; опущено продолжение поговорки – «...hasta la sepulture» / остаются неизменными до могилы).

Архитектурный символизм играет крайнее важную роль в творчестве Сафона. Смыслорождающая функция реализуется не столько с помощью сюжета, сколько обстановкой действия, глубоко продуманным реквизитом, в роли которого могут выступать архитектурные сооружения, наделенные порой свойствами живого существа, а порой характером надвременной абстракции. Каменные стены, статуи, мавзолеи то просто наблюдают за судьбами героев и придают особый флер действию, то как бы сами влияют на ход их судеб, становясь своеобразным порталом между прошлым и настоящим, реальным и ирреальным. Архитектурные строения и пространства нередко играют ключевую роль, живут отдельной жизнью, персонифицируются. Понятие «дом» трактуется в мистической оптике не как аллегория прочности бытия, а как модель вселенной и идентификация личности [9]. Во всех романах Руиса Сафона можно выделить подробные детальные описания, зарисовки домов и дворцов, символически проникающих в судьбы своих обитателей. Большинство жилищ таят секреты и ловушки, которые наследует новый жилец. Здания служат автору для того, чтобы изобразить внутреннее становление или сиюминутное настроение, запутанность или разрушение людей, которым они принадлежат или принадлежали,

которые в них обитали: *La residencia de la familia Aldaya quedaba al cruzar la calle. Un portyn de hierro forjado tramado de yedra y hojarasca la custodiaba. <...> Un rastro de herrumbre sangraba desde el orificio de la cerradura en la portezuela* [10, p. 173]. / «Жилище семьи Алдаей располагалось напротив, через дорогу. Ворота из кованого железа, увитые плющом и усыпанные палой листвой, охраняли его. <...> Ручеек ржавчины кровавой струйкой стекал из замочной скважины дверцы».

В ракурсе архитектурного символизма высвечивается и постоянно повторяющийся образ вокзала – отправной и конечной точки фактических и воображаемых вояжей, свидетеля или даже виновника иллюзий и разочарований. *La Estaciyn de Francia de Barcelona*, считающийся одним из самых красивых в Европе, представляет собой образ особого пространства, где ощущение счастья гибнет под натиском отчаяния. Вокзал становится символом бегства, попытки обретения новой жизни, узлом времени, где стягиваются векторы наших движений и тревожно ощущается пульсация времени: *El vestibulo de la estación de Francia tendía un espejo a mis pies en el que se reflejaba el gran reloj suspendido del techo... Pronto escuché las campanas de Santa María redoblar las dos. El tren para París ya había dejado la estación y Cristina no había regresado. Comprendí entonces que se había ido* [10, p. 472]. / «Вестибюль французского вокзала расстилал длинное зеркало у моих ног; в нем отражались часы, подвешенные под потолком. Вскоре я услышал, как колокол церкви Санта Мария пробил два часа. Поезд на Париж уже оставил вокзал, но Кристина не вернулась. И тогда я понял, что она уехала».

Таким образом, Руис Сафон испытывает явную симпатию к архитектурным сооружениям-символам: неодушевленные образам городов и домов, дворцов и кладбищ, храмов и вокзалов. Они становятся практически полноценными персонажами произведений. Чрезвычайно значимой оказывается не физическая, а эмоциональная характеристика архитектурного объекта. Акцент авторской интенции сосредоточен на том впечатлении, которое может произвести формируемый образ. Барселона испанского художника, подобно Петербургу Достоевского, – это не инертный фон всего происходящего. Город принимает главного героя, руководит им, влияет на его личностное становление, из отчужденного пейзажа превращается в заинтересованного союзника, в соучастника действий. Город олицетворяется, персонализируется. В пылу глобализации индивидуальность колдовской Барселоны утрачивается, и это тяжело переживает романист: *Para mí Pelai era una de las avenidas de Barcelona que más se parecían a esas calles tradicionales de Madrid, con su punto justo de comercios, cafeterías y de autenticidad. Ahora se ha vuelto demasiado turística, despersonalizada, con las mismas tiendas de ropa que encontramos en tantas otras ciudades* (цит. по: [11]). / «Для меня Пелай был одним из тех проспектов Барселоны, которые больше всего походили на традиционные улицы Мадрида, с правильным соотношением магазинов, кафе и аутентичности. Сегодня Пелай стал слишком туристическим, потеряв лицо, и на нем выросли такие же магазины одежды, как во множестве других городов». Описывая улицу Фернандо, писатель делится своим восприятием ее

зданий, вспоминая, что ее тротуары *estaban flanqueadas por emporios que más que comercios parecían santuarios: confiterías con aires de orfebrería, sastrerías con escenografía de ópera...* (цит. по: [11]) / «обрамлялись торговыми центрами, которые походили более на святилища, нежели на торговые точки: кондитерские казались ювелирной лавкой, а ателье – декорацией для оперы». Некоторые, на первый взгляд не значащие объекты возводятся романистом в ранг чуть ли не музейных редкостей или весьма курьезных раритетов. Не проходят мимо внимания писателя и странные магазины. Например, лавка чучел животных, куда как-то раз невзначай заходил сам Сальвадор Дали, интересуясь, нет ли возможности высушить для него тела двухсот тысяч муравьев – *el mismísimo don Salvador Dalí cruzó esa puerta para preguntar si le podíamos disecar doscientas mil hormigas* (цит. по: [11]). Благодаря тетралогии, эклектичная Барселона стала столицей современного эклектичного бестселлера, а каталонские экскурсоводы разработали увлекательные литературные туристические прогулки по Барселоне Карлоса Руиса Сафона и героев его книг.

Жанровую неоднородность романа можно рассматривать как некий подвид пародии или даже фельетона, но фельетона не едкого и не развенчивающе-саркастического, а положительной критики – хвалебной, возвеличивающей, синтезирующей и превозносящей литературу человечества в целом. Персонажи романов Руиса Сафона и объекты, встречающиеся на их пути или окружающие их, находятся в постоянном взаимодействии и ведут напряженный полилог. Вкрапления реалий дня сегодняшнего гармонируют с готическим флером нарратива. Лабиринт, доминирующая метафорическая категория художественной картины мира писателя, является одним из основных системообразующих элементов его творчества, мотивом и принципом миромоделирования, в котором истина оказывается более странной, чем вымысел. Нет необходимости строить лабиринт, ведь безвыходным лабиринтом является сама вселенная. Романы Карлоса Руиса Сафона, написанные им за последние 20 лет и вызвавшие небывалый эмоционально-эстетический отклик, представляют собой новаторское эстетическое явление в мировой культуре, уникальность которого основывается на эклектичности и динамичности сути и архитектоники авторской художественной картины мира, всесторонне и полноценно воплотившейся в тетралогии «Кладбище забытых книг».

1. Современная испанская литература // Испанопедия. URL: <http://www.espanarusa.com/ru/pedia/article/596752> (дата обращения: 10.05.2017).

2. Curiel P. Entrevista: Carlos Ruiz Zafyn. Hablando de la tradiciyn. // Milenio.com. URL: http://www.milenio.com/filias/filiguadalajara-libros-novelistacarlos_ruiz_zafon-filias-cultura-milenio_noticias_0_856714387.html (дата обращения: 11.05.2017).

3. Ратникова Е. В. Об истоках и особенностях постмодернистского плюрализма // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 372. С. 67–71.

4. Ruiz Zafón C. Sitio personal. URL: <http://www.carlosruizafon.com/es/perfil.php> (дата обращения: 06.05.2017).

5. Seleucus. Qué es una mala novela y por qué. URL: <https://seleucidproject.wordpress.com/2013/01/28/que-es-mala-y-por-que/> (дата обращения: 06.05.2017).

6. Ruiz Zafón C. La sombra del viento. Barcelona: Planeta. 2001. 432 p.

7. Козловская Е. В. Становление мифологической картины мира в диалектах Иберийского полуострова // Вестник Омского государственного педагогического университета. гуманитарные исследования. 2016. № 2(11). С. 70–72

8. Козлов А. Е. Парадоксализация дискурса в философском эссе С. Кьеркегора «Страх и трепет» // Вестник Томского государственного университета. Философия. 2014. № 388. С. 76–80.

9. Кихней Л. Г., Меркель Е. В. Аксиология повседневных вещей в поэтике акмеизма // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. № 1(33). С. 129–138.

10. Ruiz Zafón C. El juego del bngel. Barcelona: Planeta. 2008. 602 p.

11. Ayén Xavi. Zafón, en su nuevo laberinto barcelonés // La Vanguardia. 15.11.2016 <http://www.lavanguardia.com/cultura/20161113/411819153831/carlos-ruiz-zafon-el-laberinto-de-los-espiritus-novela.html> (дата обращения: 27.04.2017).

© Зверева Е. В., Кутьева М. В., 2017

УДК 82-31

Н. В. Ковтун
N. V. Kovtun

ИСТОРИОРИЗАЦИЯ МИФА: ОТ БЛАГОСЛОВЕННОЙ МАТЕРЫ К ПЫЛЕВО... (об авторском диалоге В. Распутина и Р. Сенчина)

В статье представлены ведущие направления актуальной русской словесности. Ключевым принципом творчества представители одного из них – «нового реализма» – назовут детальное описание «новой реальности», без идеализации, без символики, на уровне физиологических очерков. Наиболее обсуждаемыми стали имена С. Шаргунова, З. Прилепина, Р. Сенчина, роман последнего «Зона затопления» (2015) рассматривается как некий диалог со знаменитой повестью В. Распутина «Прощание с Матерой» (1976). В статье показано, что произведение Р. Сенчина является не столько «продолжением» знакового текста В. Распутина, сколько его опровержением: от системы мотивов до трактовки миссии писателя, значимости Слова.

Ключевые слова: «новый реализм», В. Распутин, «Прощание с Матерой», Р. Сенчин, «Зона затопления».

HISTORIALIZATION OF THE MYTH: FROM THE BLESSED MATERY TO PYLEVO... (about the author's dialogue of V. Rasputin and R. Senchin)

The article deals with the correlation of the leading trends of the actual Russian literature. The authors of «new realism» suppose, that the most important principle of creativity is a detailed description of the “new reality”, without idealization, without symbols, at the level of physiological essays. The names of S. Shargunov, Z. Prilepin, R. Senchin are the most discussed. The R. Senchin’s novel “Zone of the flooding” (2015) became a kind of a retort in the direction of V. Rasputin’s famous novel “Farewell to Matyora” (1976). The article demonstrates, that the work of R. Senchin is not so much a “continuation” of the symbolic text of V. Rasputin, but, rather, his refutation: from the system of motives to the interpretation of the writer’s mission, the significance of the Logos.

Keywords: “new realism”, V. Rasputin, “Farewell to Matyora”, R. Senchin, “Zone of the flooding”.

Словесность рубежа XX–XXI вв. отмечена особой пестротой течений и направлений, что связано с финалом эпохи постмодерности с ее игровой стратегией. Современность акцентирует внимание на реалистических принципах письма. В поле литературы разворачиваются знаковые течения и направления: от *классического традиционализма* до *нового реализма* и *радикального реализма*, от *неосентиментализма* до *новой герменевтики*, которую Л. Улицкая противопоставляет постмодернизму: «Ирония, в конце концов, тоже не более чем прием. <...> Ирония тоже себя отработает и тогда придет нечто следующее, своего рода герменевтика, например. Или культурные шифры иного рода» [1, с. 234]. Некоторые из провозглашенных заявлений, направлений, манифестов оказались недолговечны, но они создали ощущение «перестройки» литературной жизни, показательной для рубежа веков.

Подчеркнем, что на уровне поэтики влияние постмодернизма остается достаточно сильным, однако уже с середины 1990-х начинается активный поиск иного языка, идеала, сакрального: «В святом ищут выход, его сегодня принимают всерьез», – утверждает Т. Горичева [2, с. 9]. Литература начала XXI столетия испытывает ностальгию по аутентичности изображения, озадачена поиском сильного героя, национальной идентичности. Популярная ныне проза *нового реализма* демонстрирует скрупулезное внимание к картине действительности, жизнеутверждающий пафос, витальные ценности, социальную активность персонажей.

Особой чертой литературной современности стало подчеркнутое равнодушие писателей различных направлений, группировок к творчеству друг друга. Традиционалисты не читают постмодернистов, по их мнению захвативших в начале 1990-х рынок, инфернализовав и развратив его,

постмодернисты, соответственно, иронизируют над учительской словесностью, традицией как таковой, утверждая свободу литературы от любых проявлений дидактики, что отличало ее бытование в литературоцентричной среде [3, с. 5–7]. Сочинения и тех, и других, однако, читают немногочисленные представители «избранного круга» единоверцев, критики в один голос свидетельствуют, что при сохранении самого литературного процесса, ярких явлений что в формальном (язык), что в содержательном плане актуальная словесность не демонстрирует [4, с. 11]. И сам характер этой литературы – переходный, когда изменились условия существования Слова, соотношение автора и читателя с безусловным приоритетом последнего. Для поколения, рожденного в восьмидесятых, литература и вовсе началась с чистого листа: «Главная особенность современной литературной молодости – в абсолютном отсутствии рефлексии по отношению к прошлому» [5, с. 420]

На исходе 1990-х группа писателей (С. Шаргунов, А. Карасев, А. Бабченко, Г. Садулаев, З. Прилепин, М. Елизаров, А. Снегирев и др.) провозглашает важнейшим принципом собственного творчества детальное, скрупулезное описание «новой реальности», «без идеализации, без символики, без обобщения, на уровне физиологических очерков они описывают грязный реальный мир нынешней молодежи» [6]. По отношению к прозе этих художников А. Ганиева определяет явление «нового реализма» в целом: «Новый реализм – это литературное направление, отмечающее кризис пародийного отношения к действительности и сочетающее маркировки *постмодернизма* («мир как хаос», «кризис авторитетов», акцент на телесность), *реализма* (типичный герой, типичные обстоятельства), *романтизма* (разлад идеала и действительности, противопоставление «я» и общества) с установкой на *экзистенциальный тупик*, отчужденность, искания, неудовлетворенность и трагический жест. Это не столько даже направление как единство писательских индивидуальностей, а всеобщее мироощущение, которое отражается в произведениях, самых неодинаковых по своим художественным и стилевым решениям» [7].

Сам термин «новый реализм» изначально вызывает нарекания в банальности, вторичности, парадоксальности, в нем «нет содержательного представления сущности, зато налицо другая дурная бесконечность: “новый”, “новый-новый”, “новый-новый-новый” и т. д.» [8, с. 182]. Однако все попытки ввести альтернативное определение («*новые левые*», «*новая социальность*», «*протестная литература*», «*новые романтики*», «*символический реализм*», «*жесткий реализм*», «*метафизический реализм*», «*метафорический реализм*», «*реализм сегодня*», «*трансавангард*» и др.) остались напрасными. Определение «новый реализм» стало общепринятым, к нему сегодня апеллируют как сами авторы, так и критика.

Рождение спорного направления («В сущности, писатели, которых относят к “новым реалистам”, слабо связаны друг с другом» [9, с. 164]) ассоциируется с проектами «Дебют» (2000) и Форум молодых писателей в подмосковных Липках (2001). Последний открыт при содействии ведущих литературных журналов, известных прозаиков и литературных критиков. По словам И. Ковалевой, одного из организаторов форумов, в литературу вошло «первое “непо-

рое» поколение, не испытывавшее родовых мук обретения свободы», которое «с молодым азартом принялось исследовать самые потаенные движения своей души, самые неприкасаемые события, не боясь противопоставить свое “я” всему и всем» [10]. В Липках стала создаваться литературная среда «нулевых годов», подчеркнуто спорная, эксцентричная, «рисковая», среди ее «авторитетов» прозвучали имена «деревенщиков», А. Проханова и Э. Лимонова. Так, С. Шаргунов признается в эстетической преемственности с последним: «Конечно, значительная часть новых авторов вышла из лимоновской шинели. Романтический автобиографизм, грубость фактуры, опыт гулянок, влюбленностей, участия в войне или в драках – все это обильно повалило в литературу» [11]. З. Прилепин выпускает сборник «Лимонка в тюрьму» (2012), где собраны тексты о тюрьме, написанные отсидевшими в разные времена «нацболами». Генетическая, эстетическая связь с национал-большевизмом узнаваема в пафосе произведений «нового реализма». В этой же парадигме стоит упомянуть наследуемую из арсенала А. Проханова способность серьезно уповать на литературу как действенную силу, апеллировать к высокой лексике без смущения, легко прибегать к патриотической риторике.

Одним из критических «рупоров» молодых «липкинцев» стала В. Пустовая, многие статьи которой воспринимались как манифесты: «Нас воспитывали три бабушки: толстые журналы, интеллигенция и русская классика. И нас растили – помнить. В начале двухтысячных мы бредили возрождением страны как личной миссией, на языке литературной и социальной мифологии прошлого пытаюсь выразить вдохновлявший нас ясный и требовательный импульс обновления» [12, с. 187]. Позже в качестве протагонистов направления выступают критик А. Рудалев и писатель Р. Сенчин, изначально среди авторов «нового реализма» не заявленный. Успех «новых реалистов» построен на умении учитывать вкусы массового читателя, конструировать авторские мифы, просчитывать коммерческий эффект произведений, ориентироваться в идеологической конъюнктуре [13]. С этим сочетается роль писателя как властителя дум, активно отстаивающего свои убеждения: «В идеале государством вправе управлять писатель. Писатель обладает главным – властью описания» [14, с. 180]. Проза «нового реализма» призвана примирить советский и антисоветский дискурсы, вести поиск «авангардизма в консерватизме», где консерватизм представляет собой сокровищницу образов русской классики, а авангардизм – новшества, которые, отражают актуальные общественные реалии [15, с. 85–93].

«Новые реалисты» активно ссылаются на идеи предшественников-традиционалистов, используя известные темы, мотивы, образы в собственном творчестве. Так, выстраиваются параллели между «Прощанием с Матерой» (1976) В. Распутина и «Зонай затопления» (2015) Р. Сенчина, итоговой повестью «Дочь Ивана, мать Ивана» (2003) того же В. Распутина и романом Р. Сенчина «Елтышевы» (2009), лагерными текстами А. Солженицына и «Обителью» (2014) З. Прилепина, прозой В. Астафьева и М. Тарковского, В. Белова и С. Шаргунова. Показательно в этом отношении авторское высказывание в рассказе «Чужой» Р. Сенчина: «Вполне можно попытаться написать такую вещь, по содержанию она будет близка распутинским “Деньгам для Марии”... Да,

почти идентична с ней, но, конечно, с учетом сегодняшнего времени. Та-ак... И показать, что через тридцать с лишним лет ничего не изменилось, а, скорее, страшнее стало, бесчеловечнее... И хорошо, хорошо, что будет похоже на повесть Распутина – сейчас ремейки в большой моде, на них лучше клюют, чем на полную, стопроцентную оригинальность» [16].

«Новый реализм» не случайно называют не только филологическим, но и *политическим проектом*. Этому послужили серьезные финансовые, административные ресурсы: в феврале 2007 г. представители направления были приглашены на встречу с Президентом Российской Федерации, который и озвучил мысль о госзаказе в литературе, вызвав аналогию с ситуацией 1920-х гг., когда власть решала задачу формирования новой пролетарской словесности. В манифесте С. Шаргунов настаивает, что современный читатель, уставший от игровой стратегии постмодернизма, симпатизирует литературе факта, отчетливой гражданской позиции героя, его «энергии личности». Важным провозглашается возвращение к *жизнестроительным стратегиям*: мастера «нового реализма» создают не только и не столько художественный текст, но в большей степени – *текст жизни*, они спорят, манифестируют, участвуют в политической жизни страны. Отсюда же популярность жанра *автобиографии*: «Больше автобиографизма! Больше “я” – меньше “их”! Больше мелькать, меньше молчать», – вот своеобразная стратегия молодых литераторов [17].

К опасениям по поводу «нового реализма» относят его *внутреннюю противоречивость, вторичность, провинциализм*, ибо «акцентируя связь с реалистической традицией прошлого», он мало дает для «формирования принципиальной новизны современного опыта», – считает Е. Ермолин [18, с. 39]. Н. Иванова, указывая на внимание художников к собственному имиджу, отмечает противоречивость в соответствии авторского мифа и текста: «Приглауренность образа и броскость повадки не очень соответствует предъявленному на бумаге. Либо одно, либо другое, а так, колеблясь и накладываясь друг на друга, образ и текст подвергают друг друга сомнению» [17], что влечет за собой упрощенность восприятия как личности, так и текста. На уровне поэтики к просчетам литературы «нового реализма» причисляют излишнюю прямолинейность, публицистичность, посредственность «языкового» качества текстов [19], «духовную нищету», заикленность на «бытописательстве и материально-предметном мире» [20], общую низкую культуру «невежественных писателей»/варваров [9, с. 167]. Заметим, что эти же аргументы (социальность, бытописательство, освобождение от литературности, радикализм) используют и протагонисты направления, включая С. Шаргунова, но в положительном контексте. «Мало того, с точки зрения “нового реализма”, разговоры о критериях качества даже не то, чтобы бесполезны, они вредны. Все они рано или поздно переходят в эзотерическую с масонским душком сферу. Цель их одна – положить живой, дышащий, становящийся и развивающийся литпроцесс в прокрустово ложе схем с кандалами сомнительных истин», – свидетельствует А. Рудалев [21, с. 178].

С учетом сказанного особое внимание привлекает проза Р. Сенчина, одного из наиболее ярких и жестких предста-

вителей «нового реализма», давшего пронзительные картины гибели русской провинции, воспетой когда-то авторами классического традиционализма. В романе «Зона затопления» (2015) писатель ставит диагноз настоящему, где человек перестал быть Хозяином своей земли и судьбы. Распространенное мнение критики о том, что Р. Сенчин изобличает роковую власть Системы вряд ли правомерно. Проблема глубже и касается фиаско современного человека вообще, который, оказавшись вне покрова мифа, традиции и веры, фатально одинок, растерян, лишен пространства существования. Тема отчуждения человека от земли, гибели крестьянской цивилизации поставлена уже рассказами А. Солженицына, получает продолжение в «Холушином подворье» (1979) и «Пиночете» (1999) Б. Екимова, «Знаке беды» (1982) В. Быкова, «Прощания с Матерой» и «Пожаре» В. Распутина. Последнему и посвящен роман Сенчина, предметность подчеркнута на уровне сюжета, мотивов (прогресс, переселение, потоп, сожжение деревень) и типологии героев (крестьянские праведники, «перекати поле», эски как аналог пожогщиков, «архаровцев»).

«Зона затопления» не столько продолжение, сколько *опровержение* «Прощания с Матерой», роман начинается там, где заканчивается текст В. Распутина. Неожиданно густой туман скрадывает привычные очертания острова Матера, стирая грань между водой и сушей, землей и небом. «И небо скрылось, свившись, как свиток; и всякая гора и остров двинулись с мест своих...» (Апокалипсис, VI. 12–15). Туман – предвестие гибели, но в древней культуре и знак неведения, Распутин отдает судьбу земли в руки человека, повесть имеет открытый финал. В этой парадигме прав А. Журов, свидетельствующий, что Р. Сенчин в «Зоне затопления» «написал постскрипту ко всей деревенской прозе» [22, с. 159]. Роман создает иллюзию документальности, собран из нескольких историй, повествующих о драматических судьбах переселенцев, «потерянного поколения» в целом. «Роману Сенчину неспроста удастся все типичное, он ведь и сам – типичный представитель своего обманутого страной поколения» [23]. Отказавшись от мифопоэтики, писатель уходит в сторону публицистичности, социальности, вплоть до элементов натурализма. Гидра (гидроэлектростанция), уничтожающая на своем пути все живое, поглощает не только острова, леса, деревни, крестьянскую культуру, но и самую Систему. Власть, почти случайно обнаружившая недостроенную ГЭС и наблюдающая за всем происходящим на русской земле издалека или сверху (самолет), в итоге только отодвигает сроки и собственного фиаско. Идеология глобализации, стандартизации, обернувшаяся ненужностью личности, вездесуща, противостоять ей можно только сообща, В. Распутин бы сказал – *соборно*, Р. Сенчин полагается на *гражданское общество*, даже слабые ростки которого в России не видит.

Матеру (Мать-Матрону-Богородицу) перед затоплением не оставили праведники (старухи), юроды (Богодул) и сам Хозяин острова как воплощение природного духа. В «Зоне затопления», напротив, остров с деревенькой Пылево (знаковое название: как пыль, ветوشка под ногами – *акакия*) насельники освобождают по команде чиновников, те, кто решается противостоять, делают это скорее из экономических (не выдали компенсацию за магазин или лесопилку,

несправедливо распределили квартиры и т. д.), нежели этических соображений. *Народа* в его духовно-нравственном понимании в романе уже нет, есть *население*, которое властью воспринимается как «мусор», «маргиналы», «человечки»: «Человечкам работу дадим. Смотреть страшно на них. Болтаются...» [24, с. 8]. И сами деревенские жители признаются: «Сломали они нам хребет...», «Весь народ не поднимается» [24, с. 341–342], но кроме страха и ненависти такая власть не вызывает ничего, сама понимается как сборище «винтиков» или захватчиков. Журналистка из краевого центра, глядя на разоренные деревни, вспоминает фильм «Иди и смотри» о зверствах фашизма: «И вот, оказалось, два с лишним десятка лет спустя увидела нечто подобное в реальности» [24, с. 159]. Не желая вникать в нужды переселенцев, чиновники начинают войну с собственным народом, вступают в сговор с эками, легко идущими на грабежи, избиения, поджоги домов: «С бандитами можно было повоевать, а тут – власть же, которая дисре... дискредитирует просто в своем лице всю власть» [24, с. 170]. Мотив единения власти и уголовного мира намечен уже текстами А. Солженицына (глава «Зэки как нация»), находит развернутое воплощение в итоговой повести В. Распутина «Дочь Ивана, мать Ивана» (2003).

Цивилизационное бытие в «Зоне затопления» изначально связывается со страхом, насилием, жестокостью. Усилия власти по строительству нового мира оборачиваются полным провалом, «мусорный человек», «беженец», «утопленник», лишенный всего «своего», никому не верит, никуда не стремится, коммуникация с ним безнадежна [25]. В «Прощании с Матерой» о фатальных последствиях прогресса для человека как части мироздания предупреждает внука Дарья: «Ты говоришь, машины. Машины на вас работают. Но-но. Давно ж не оне на вас, а вы на них работаете» [26, с. 221]. Сквозной характеристикой машин на языке материнских старух выступает адская мощь, управляемая силой извне: машины «жилы вытянут», «землю изнахратят», и человеку «уж не до себя, не до человека...». Образ машины в повести мистифицируется и мифологизируется, приобретает апокалиптический контекст: ГЭС уничтожает Матеру, из-за аварии в гараже оставляет «родные гробы» Павел. И только на «земле обетованной» – острове – машина утрачивает дьявольскую мощь: во время сенокоса «машина сиротливо, не смея вырваться вперед, плелась позади и казалась много дряхлей и неуместней подвод» [26, с. 198]. В перспективность цивилизации, однако, еще верит внук Дарья, в «Зоне затопления» героям и этого не дано. Состояние растерянности, бесчувственности освобождает от всех мифов, включая веру в «светлое будущее». Государство утрачивает возможность *соблазнять* население, которое уходит в тайгу, кочегарки, сторожки...

Историческая Сибирь осваивалась и строилась *свободными людьми*, бежавшими сюда от притеснений антихристовой власти: «Удивляешься тем людям, богатырям, великанам каким-то...» [24, с. 94]. Эту преемственность подчеркивает Р. Сенчин (описывая гибель села, основанного, как и Матера, триста лет назад, когда началась миграция староверов к «чистым землям»), вполне осознают герои романа. Крестьянин Акулов, живущий «своим хозяйством, охотой, рыбалкой», прямо заявляет: «Я отсюда не уйду.

У меня тут с семнадцатого века все. Заимку в горах скатаю и буду» [24, с. 68]. Место для деревни никогда не было случайным: «Подолгу, годами выбирали, изучали, где лучше селиться, а если понимали, что ошиблись, переносили срубы» [24, с. 191]. Усадьбы в затопляемых деревнях поражают основательностью, это самодостаточный космос («Ничего завозного не надо было»), где достигнуто равновесие между человеком и природой. Деревня Пылево пережила революции, раскулачивание, войны, но праведников и тружеников всегда было больше, их усилиями и крепился мир: «И главное, каждый друг без друга не мог, поэтому даже если ругались, то коротко – необходимо было продолжать общее дело» [24, с. 197–198]. Насельники «не представляли свою жизнь не здесь – не здесь была черная пустота» [24, с. 93]. Бытие на острове никогда не было легким, но оно было понятным, соразмерным нуждам человека, освященным памятью поколений: «Все собравшиеся, от почти стариков-родителей до этих пятилетних-семилетних ребятишек, крепкие, здоровые, знающие как жить здесь, в деревне, были теперь растеряны, бессильны, прибиты» [24, с. 70].

Оставляя остров, крестьяне стараются соблюсти хотя бы видимость традиции, убирают в домах, собираются на прощальный ужин, но апотропической силы ритуал уже не имеет. Перед затоплением деревню захватывает нечисть, символизирующая наступление хаоса: «Началось нашествие мокриц, двухвосток, косиножек. Будто предчувствовали скорый конец и лезли туда, где еще обитал человек» [24, с. 93]. Мотив полона обреченной земли хтоническими существами – ключевой для традиционалистской прозы в целом: от рассказа А. Солженицына «Матренин двор», где усадьбу после гибели хозяйки одолевают мыши, до «Прощания с Матерой» В. Распутина, когда остров оказывается во власти змей. С ними играют даже дети, только юродивый Богодул (калька с древнегреческого «Богов раб», «Божий посох») оказывается неуязвим для них: змея ткнула старика «и не проткнула, ударилась как о камень» [26, с. 154].

«Искусственный город» в «Зоне затопления» строится «чужими», стоит «на высоком неудобном месте», «открытом ветрам», изначально связывается с образом *братской могилы*: «Да и не было давно прощаний – город забирал покойников...» [24, с. 44], «А им вот – как их тут прозвали, утопленникам – отгрохали девятиэтажный дом» [24, с. 190]. Это не-пространство, где жить нельзя, но только ссориться, тосковать, болеть и умирать. В соответствии с древнейшими представлениями, место, открытое всем ветрам, связано с inferнальными силами: «Простой народ в Сибири думает, что в вихре летает нечистый дух, дьявол, негодная, нечистая сила» [27, с. 23]. Стихия бури, ветра, бунтующая против человека, иноположна ему, и, как следствие, нечеловеческие формы души в ней. *Мокрота, сырость* – символы безысходности, энтропии, затерянности человека в ставшем «чужим» мире. Холод, ветер, сбивающий с ног, делают весь мир неустойчивым, лишают опоры [13, с. 180]. В новые квартиры едут «как в вечную ссылку», огороды до смешного малы, «подполья нет»: «Вот бахнуло, и сотни людей поняли, что они в западне, в ловушке» [24, с. 66]. В «Прощании с Матерой» власть прогресса старики связывают с «сам-аспид-стансыей», в романе Р. Сенчина в этой роли выступает «гибра», наделенная фатальной властью:

«Цивилизация требует жертв» [24, с. 192]. Образ слепопотопного мира, где из воды торчат деревья, плавать на лодке опасно, рыба заражена, а на дне оказываются кладбища и скотомогильники, отсылает к идее шутовского, перевернутого пространства: «Теперь и зимой, и летом вода в Енисее ледяная, темная. Злая, избитая турбинами, очищенная от всего живого...» [24, с. 177]. Вместо «рая на земле», который строили усиленными темпами, получили «*кромешный мир*», и процесс этот необратим. Старик Игнатий Матвеевич признается внуку, чьи родители не хотят заводить огород: «Так-то так, только ненадежно все это. Зарплаты, город. В любой момент может так случиться, что все снова к земле кинутся...», «а те, что в квартирах, – пойдут по миру» [24, с. 177].

История Руси разворачивается в романе как *история вечного кочевья*: от эпохи освоения Сибири кержаками до времен Столыпина и Советской власти, когда «за сутки целые народы грузили на транспорт и отправляли за тысячи километров» [24, с. 76]. Не случайно, когда из жизни уходит последняя деревенская праведница, чей образ отсылает к старухам В. Распутина, ее гроб обтягивают красной материей, которая хранится с советского времени: «На флаги с лозунгами завели, а мы уж третий десяток годов домовины украшаем», – посмеивались старики [24, с. 24]. *Фиктивный характер* цивилизационных преобразований, требующих, однако, вполне реальных жертв («погублена лучшая земля», уничтожена культурная память, разрушены семьи, таежники превращены в бичей), подчеркивает мотив «Генерального плана», который представляет перспективу развития затопливаемых поселений вплоть до 2030 года. Еще в 1927 году Сталин описал «светлое будущее коммунизма» как общество, «где народное хозяйство, организованное по плану, будет базироваться на высшей технике как в области индустрии, так и в области сельского хозяйства» [28, с. 287]. Помещенный в трагифарсовую стихию романа, современный план обнаруживает бутафорский, апокалипсический характер. Мотив плана-симулякра, ориентируясь на который и порядочный, умный человек доходит до состояния «без головы», разворачивается уже в повести В. Распутина «Пожар». Картина *безголовых градоначальников*, под чьим руководством возводятся «непреклонски», маркирована творчеством М. Салтыкова-Щедрина, Е. Замятина, М. Козырева, В. Войновича, В. Пьецуха, Т. Толстой.

Р. Сенчин, своеобразно дописав сюжет В. Распутина, демонстрирует обреченность и тех немногих упований, которые на Матере проговариваются старухами. Дарья винится перед предками за невозможность спасти родовое кладбище. В «Зоне затопления» останки перезахоронят, но сам этот процесс описан в стилистике варварства, выглядит как глумление над усопшими: «Неожиданно перчатка вывернула череп с криво, как в ухмылке, висящей челюстью...» [24, с. 243]. Сцена отсылает к образу «Бедного Йорика» – королевского шута из пьесы «Гамлет», череп которого символизирует улыбку смерти, торжествующей победу над живым. Герои романа, присутствующие при раскопке могил, и сами заболевают или умирают. Еще одна стержневая для традиционалистов *тема старообрядчества*, воплощенная через утопические легенды о святой Руси

как граде Китеже, Беловодье [29, с. 357–365], тоже остраивается. Отшельник, жилье которого обнаружено при зачистке территорий, одним из первых переселяется в городскую квартиру, становится персонажем газетных публикаций, его история используется властями для оптимистических отчетов. Р. Сенчин пишет своеобразную пародию на судьбу праведника деда Егора (как святого Егория Победоносца) из «Прощания с Матерой», иронизируя над самой перспективой эмиграции в миф [30].

В финале «Прощания с Матерой» туман скрывает утлую лодочку с героями-преобразователями, однако самое бытие неуничтожимо: небо, вода, туман вечны. Р. Сенчин, обличая наивность богостроительных планов людей, демонстрирует фатальные последствия: «Природа тысячами лет все здесь распределяла, раскладывала по полочкам, мыла, очищала. И тут приходит человек и диктует свое» [24, с. 227]. Роман имеет кольцевую композицию: зачин связан с картиной похорон деревенской праведницы, а финализирует текст сцена *неслучившейся Пасхи*. Игнатий Сергеевич, превратившийся после переезда в город из справного хозяина в старика, отправляется с внуком Никитой (греч. «победитель») на новое кладбище, «ровные ряды однообразных крестов» напоминают ему «фотокарточки захоронений погибших в России немцев во время войны. Такой же бездушный порядок...» [24, с. 378]. Учитывая отечественную традицию, в которой немцы изначально выступали проводниками европейской культуры, «не-нашими», «захватчиками праведной земли» (вплоть до фашистов), смысл метаморфозы предельно ясен: русские люди на собственной родине стали «чужими», власть воспринимает их как врагов. Крестьянам не дано не только жить, но и умереть на своей земле.

Нарушение ритуала смерти (затопление острова, уничтожение кладбища) обесмысливает и самую жизнь, историю рода человека и человечества. К. Г. Исупов пишет, что «слово о смерти есть слово о жизни, выводы строятся вне первоначального логического топоса проблемы, – в плане виталистского умозаключения, в контексте неизбежаемой жизненности» [31, с. 106]. Вопрос ритуальности смерти встает как вопрос о передаче знания от уходящих к потомкам, сохранении тайны, которой владеет род, трагедия заключается в невозможности умереть «по правилам». Это – одна из магистральных тем всего творчества В. Распутина: от ранних текстов («Эх, старуха», 1966, «Последний срок», 1970) до рассказов 1990-х гг. («Изба», «В ту же землю...»). Несоблюдение обряда прощания разрушает преемственность существования, веру в разумность бытия. В романе Р. Сенчина «гидра» преследует не только живых, но и мертвых: к городскому кладбищу, где перезахоронены останки из «зоны затопления», подступает вода. «Меж холмиков, как какие-то щупальца, ползла вода», «Этих щупальцев становилось все больше, они двигались по дорожкам, охватывали кладбище...» [24, с. 378–379].

Сразиться с «гидрой» уже некому, праведники мертвы, народ лишен веры, власть бессильна. Уничтожение русской земли, которая, как известно, напрямую сообщается с Богом, приводит к Голгофе *вне перспективы Воскресения*. Один из героев романа, слушая речи чиновников о затоплении, уточняет: «Чего затопления? Бога-с? – раздался

в зале насмешливый голос» [24, с. 49]. Вывод Р. Сенчина саркастически оттеняет решение *темы спасения* в литературе конца XX века, где акцентируется не Богочеловеческая сущность Христа, а *человекобожеская* природа нового миссии, что связано с «идеей воскрешения духовной природы человека, т. е. самоспасения» [32, с. 294]. В эту парадигму вписываются «Покушение на миражи» (1979–1982) В. Тендрякова, «Человек в пейзаже» (1983) А. Битова, «Первое второе пришествие» (1993) А. Славовского. Воскрешение обещано через духовную преемственность, когда особенно важен *архетип дитяти*, поддерживающий мифологему воскрешения из мертвого самого Христа. В «Зоне затопления» маленький Никита вместе с дедом, на Пасху пришедшие на кладбище, обращены «гидрой» в бегство, за ними «голосила и металась» женщина, оплакивая умерших навсегда. Подчеркнем, в повести В. Распутина «Живи и помни» главную героиню – Настену, бросившуюся в воды Ангары, деревенские бабы не дадут похоронить на *кладбище утопленников*, но положат «среди своих, только чуть с краешку, у покосившейся изгороди». Судьба невольной грешницы вводится в пределы традиции и тем искупается. В «Зоне затопления» и эта перспектива отсутствует – никаких иных погостов, кроме тех, где похоронены утопленники, не существует.

В этом контексте трагическое звучание обретает тема Слова как Бога, ответственности писателя за собственные тексты. Начиная с А. Солженицына и вплоть до В. Распутина и Б. Екимова традиционалисты понимают *Слово как дело*. Писатель – ведун, считывающий тайные судьбоносные знаки с родной земли (почвы) как Книги. У русского автора нет и выбора, он всегда исполнитель назначенного: «В школе учительница часто повторяла: “Литература учит. Учит, как надо, а как не надо, что хорошо, что плохо”» [24, с. 204]. Именно с этих позиций Р. Сенчин рассматривает роль традиционалистов не столько в *истории литературы*, сколько в *истории Руси* и приходит к жесткому выводу: «Да, может и учит, да толку-то... Внутри себя человек может быть сколько угодно и честным, и правильным, и справедливым, а обстоятельства постоянно заставляют его поступать против совести и убеждений» [24, с. 204]. В романе иронически описан визит писателей, в частности, В. Распутина (его «называют нашей совестью») к жителям затопляемых деревень: «Писатели кивали, явно искренне разделяя боль, но отмалчивались. Не замечали или не хотели, боялись замечать, как надеются местные услышать от них нужные слова. Даже вопросы задавали скупо» [24, с. 206]. Посещение ничего не меняет в судьбе земли, самоощущении людей. Единение общества не происходит, что обесмысливает претензии на пророческую суть Слова. Не случайно писатели при встрече с насельниками в основном молчат. Один из них преклонных лет, выступая в телевизионной передаче, обвинит в происходящем народ: «Если раньше он отступался, то ненадолго. Он брал себя в руки. А тут он не захотел уже. Он устал» [24, с. 207]. Мнение художника почти дословно совпадает с монологом старика-бомжа из итогового текста В. Распутина «Дочь Ивана, мать Ивана», рассуждающего об исчерпанности исторической и духовной миссии Руси, однако в повести ему противостоит юный Иван, описанный по канонам богатства и призван-

ный автором восстановить Русь как Храм. История открывается в миф и тем искупается; в «Зоне затопления», напротив, миф о Руси как граде Китеже *профанируется*, время становится дискретным, пространство исчезает.

Р. Сенчин, рисуя гибельную картину настоящего, снимает ответственность с *населения*, остраивает *образ власти*, однако бездействие *писателей* вызывает его резкий протест. Авторская позиция вписывается в идеологию «нового реализма», возрождающего требования активной гражданской позиции пишущего, нового героя, наделенного «энергией личности» [14]. Утрата словесностью прежнего статуса «властительницы дум» связывается скорее с деградацией читателя, чем собственно литературы, возрождение значимости которой (чтобы «по-новому задышал дух прежней традиционной литературы») предполагает обновление общества, появление активного героя, способного объединить мир, взять ответственность на себя! Р. Сенчин, наполняя прозу «скверными подробностями жизни людей, выброшенных на обочину», пытается таким образом «прокричаться сквозь равнодушие и усталость современного искусства, в котором уже ни ужасами не удивишь, ни слезами не проймешь» [4, с. 205]. Стоит заметить, однако, что инфантильность выведенных автором героев, внутренняя установка пишущего на ущербность мира как такового выдает скрытые комплексы и самого Р. Сенчина, лишённого чувства внутренней свободы, захваченного страхом «насекомости» собственной судьбы: «К сожалению, единственный способ преодоления нарочитости и тенденциозности – психологическая достоверность – Сенчину оказывается практически недоступен», – заключает современная критика [33, с. 99].

1. Улицкая Л. «Принимаю все, что дается» // Вопросы литературы. 2000. № 1. С. 215–237.

2. Горичева Т. Православие и постмодернизм. Л. : ЛГУ, 1991. 81 с.

3. Кризис литературоцентризма: утрата идентичности vs. новые возможности : моногр. / отв. ред. Н. Ковтун. М. : Флинта: Наука, 2014. Серия «Универсалии культуры». Вып. V. 576 с.

4. Ремизова М. Только текст. Постсоветская проза и ее отражение в литературной критике. М. : Совпадение, 2007. 447 с.

5. Пустовая В. Диптих // Континент. 2005. № 125. С. 418–426.

6. Бондаренко В. Новый реализм // Завтра. 2003. № 34(509). URL: <http://zavtra.ru/content/view/2003-08-2071> (дата обращения: 06.03.2017).

7. Ганиева А. Не бойся новизны, а бойся пустозвонства // Знамя. 2010. № 3. <http://magazines.russ.ru/znamia/2010/3/ga17.html> (дата обращения: 06.03.2017).

8. Бойко М. Н. Взлет и падение N-реализма // XXI век. Итоги литературного десятилетия: язык – культура – общество : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 21 апреля – декабрь 2010 г. Ульяновск : УлГТУ, 2011. С. 182–187.

9. Беляков С. С. Истоки и смысл «нового реализма»: к литературной ситуации нулевых // XXI век. Итоги литературного десятилетия: язык – культура – общество : мате-

риалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 21 апреля – декабрь 2010 г. Ульяновск : УлГТУ, 2011. С. 164–170.

10. Ковалева И. Ю. Новые писатели или новая литература? // Вопросы литературы. 2010. № 5. <http://magazines.russ.ru/voplit/2010/5/ko2.html> (дата обращения: 06.03.2017).

11. Шаргунов С. Задолбали оплакивать русскую литературу! // Московский комсомолец. 2013. 9 сентября. URL: <http://www.mk.ru/specprojects/free-theme/article/2013/09/08/911914-roman-vernulya.html> (дата обращения: 06.03.2017).

12. Пустовая В. В четвертом Риме верят облакам // Знамя. 2011. № 6. С. 177–188.

13. Ковтун Н. Актуальная литература в зеркале манифестов («Мой манифест» В. Распутина, «Учение ЕПС» В. Ерофеева и «Отрицание траура» С. Шаргунова) // LITERATURA (RusisricaVillnensis). 2016. Т. 58. № 2. Р. 52–65.

14. Шаргунов С. Отрицание траура // Новый Мир. 2001. № 12. С. 179–184.

15. Черняк М. Актуальная словесность XXI века. Приглашение к диалогу : учеб. пособие. М. : Флинта: Наука, 2015. 232 с.

16. Сенчин Р. Чужой // Знамя. 2004. № 1. URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2004/1/sen.html> (дата обращения: 06.03.2017).

17. Иванова Н. Писатель и его миф // Колонка Н. Ивановой. 27.06.2011. URL: <http://os.colta.ru/literature/projects/107/details/23290/?expand=yes#expand> (дата обращения: 30.10.2017).

18. Ермолин Е. Медиумы безвременья: Литература в эпоху постмодерна, или Трансавангарда. М. : Время, 2015. 206 с.

19. Фролов И. «Новый реализм» как диктатура хамства // Литературная газета. 2010. № 11. С. 21.

20. Бойко М. О дивный новый реализм // Литературная газета. 2010. № 12. С. 18.

21. Рудалев А. Г. Катехизис «нового реализма» // XXI век : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 21 апреля – декабрь 2010 г. Ульяновск : УлГТУ, 2011. С. 170–182.

22. Журов А. Постскрипtum. О книге Р. Сенчина «Зона затопления» // Новый мир. 2015. № 10. С. 159–160.

23. Ганиева А. «Серым по серому». Роман Сенчин // Вопросы литературы. 2010. № 3. URL: <http://magazines.russ.ru/voplit/2010/3/ga9.html> (дата обращения: 06.03.2017).

24. Сенчин Р. Зона затопления: роман. М. : АСТ, 2015. 384 с.

25. Ковтун Н. «Мусорный человек» и современное государство: механизмы соблазна // Литература. 2015. № 56/57(2). С. 68–82.

26. Распутин В. Г. Повести. М. : Просвещение, 1990. 334 с.

27. Майков Л. Н. Великорусские заклинания. СПб. : Тип. Майкова, 1869. 164 с.

28. Сталин И. Вопросы ленинизма. М. ; Л. : Госиздат, 1927. 720 с.

29. Ковтун Н. Русская литературная утопия второй половины XX века. : моногр. Томск : ТГУ, 2005. 494 с.

30. Ковтун Н. В. «Никольский» и «георгиевский» комплексы в повестях В. Г. Распутина // Универсалии культуры. Вып. 4. Эстетическая и массовая коммуникация: вопросы теории и практики : кол. моногр. / отв. ред. Н. В. Ковтун, Е. Е. Анисимова. Красноярск : СФУ, 2012. С. 64–93.

31. Исупов К. Г. Русская философская танатология // Вопросы философии. 1994. № 3. С. 106–114.

32. Плеханова И. И. Константы переходного времени. Литературный процесс рубежа XX–XXI веков. Иркутск : ИГУ, 2010. 492 с.

33. Тимофеев А. Победы и поражения «нового реализма» // Вопросы литературы. 2017. № 5. С. 83–108.

© Ковтун Н. В., 2017

УДК 82-394

Е. В. Козловская
E. V. Kozlovskaya

МОТИВЫ БИБЛЕЙСКИХ СКАЗАНИЙ В ИСПАНСКОЙ МИФОЛОГИИ

Статья посвящена рассмотрению влияния католической традиции на формирование испанской мифологии. Анализ отражения библейских мотивов в испанской мифологической системе позволяет увидеть религиозность испанского народа, которая жива и по сей день, но претерпела определенные изменения, а также, глубже понять испанскую культуру и особенности мировоззрения. В статье анализируются наиболее яркие примеры из «высшей мифологии», которые в дальнейшем служат основой для возникновения суеверий испанцев и помогают выявить их религиозность и почтение к вере.

Ключевые слова: мифология, мифологическая картина мира, легенды, религиозность, католицизм.

MOTIVES OF BIBLICAL STORIES IN SPANISH MYTHOLOGY

This article is devoted to the influence of the Catholic tradition on the formation of Spanish mythology. The analysis of the reflection of biblical motifs in the Spanish mythological system allows to see the religiosity of the Spanish people, which is still alive, but has undergone certain changes, and also to better understand the Spanish culture and the features of their world view. The article examines the most vivid examples of «higher mythology» which later serve as a basis for the emergence of superstitions of the Spaniards and help to reveal their religiosity and respect for faith.

Keywords: mythology, mythological picture of the world, legends, religiosity, Catholicism.

Испанская мифология богата, интересна и разнообразна. На ее формирование повлияли культуры многочисленных народов, населявших территорию современной Испании: кельтов, иберов, германских племен. Но поистине переломным моментом эволюции и формирования испанской мифологической системы явилась романизация Иберийского полуострова.

Главным вкладом Римской империи в иберийскую мифологию можно считать принятие Римской империей христианства, с которым появляется новая мифология, основанная на библейских сказаниях и подкрепленная ими. Образы христианства входят в обиход и укореняются в сознании общества, соединяясь с пережитками языческих верований и древних религий народов, населявших Иберийский полуостров до его романизации. Согласно Элой Мартос «испанский католицизм ассоциируется с размахом инквизиции, во времена которой в сознании людей надежно закрепляется вера в колдовство и черную магию, а «охота на ведьм» становится обыденным понятием как для простых средневековых граждан, так и для инквизиторов» [1, р. 37].

Христианство с принципом антиномий в своей основе стало важнейшим истоком западной культуры и мифологии Испании. В антиномиях противоположные стороны напряженно противостоят друг другу, никогда не переходя друг в друга, не образуя синтетического понятия, не порождая в совместном взаимодействии третьего элемента. Так, Бог и дьявол ни при каких условиях не могут договориться друг с другом или создать что-то сообща.

Для испанцев божественный мир был так же близок, как и земной. Соответственно, Христос, Дева Мария и Сатана обретают человеческие черты в глазах католиков, они оказываются рядом с человеком, он чувствует их в каждом мгновенье своей жизни. Страдания Христа и мучения грешников в аду – постоянный предмет устойчивого интереса, внимания и напряженного переживания как в повседневной жизни каждого испанца, так и в литературе, мифологии и искусстве.

Известно, что следует разделять так называемую «высшую мифологию», повествующую о деяниях героев и святых, и «низшую», сюжеты которой, более грубые и простые, отражают представления народа о силах зла и добра, природных явлениях, превратностях людских судеб и т. п. [2, с. 93]. «Низшая мифология» приобрела на территории Испании большее распространение, поэтому относительно редкие мифы и предания о святых и героях, принадлежащие к «высшей мифологии», которую развивали монахи и поэты, представляют особый интерес. Кроме того, нередки случаи, когда сюжеты «высшей мифологии» трансформировались в «низшую», сохраняя при этом знакомые мотивы и создавая приятное ощущение новизны в уже привычной сюжетной линии.

Ярким примером может служить баскская сказка о драконе («El Dragón»), которая повторяет знакомый по каталонской легенде («Sant Jordi y el dragón» / «Сан Жорди и Дракон») мотив. По своему содержанию легенда напоминает древнегреческие легенды о появлении близ какого-либо поселения ужасного чудовища, которое требует от жителей этого поселения каждый день приносить ему в жертву одну девушку. Затем появляется герой, ранее неизвестный, и спасает бедную жертву.

В легенде «Sant Jordi el dragón» жертва – это дочь короля, а ее спаситель – рыцарь-герой, который, в отличие от персонажа греческих легенд, не женится на спасенной, а просит жителей этого царства принять христианскую веру, дабы оградить себя в дальнейшем от подобных нападений:

Fue entonces cuando el valeroso caballero Jordi que acababa de librar a los moradores de la villa de la pernicioso amenaza del dragón les dijo que era necesario que se convirtiesen a la fe cristiana, única forma con la que desaparecería para siempre la maldición de los dragones, que no eran más que una encarnación del mal [3, с. 51]. (Как только храбрый рыцарь освободил жителей деревни от ужасного дракона, он сказал, что им необходимо было принять христианскую веру, которая впредь будет защищать их от проклятия драконов, которые являются ничем иным, как воплощением зла (здесь и далее – пер. автора)).

Sant Jordi – по-каталонски Святой Георгий – покровитель Англии, Португалии, Грузии, Каталонии, городов Венеции и Феррары в Италии и Москвы. Это главный и самый любимый святой в Каталонии. Праздник «День Сан Жорди» – 23 апреля – отмечается в Каталонии как национальный. Что касается самого святого мученика Георгия, то считается, что он родился в христианской семье в Кападокии в правление Диоклетиана и принял мученическую смерть в 303 или 304 году н.э. В православной христианской традиции этого святого именуют Победоносцем, за его мужество и за духовную победу над мучителями, которые не смогли заставить его отказаться от христианства, а также за чудодейственную помощь людям в опасности. На иконах и фресках (как в православных храмах, так и в католических) святой Георгий изображается сидящим на белом коне и поражающим копьём змея. Данное изображение основано на предании и относится к посмертным чудесам святого великомученика Георгия.

В озере, недалеко от места, где родился св. Георгий в городе Бейруте, жил змей, который регулярно пожирал людей той местности. Что это был за зверь – удав, большая ящерица или крокодил – не уточняется. Суеверные люди, жившие в той местности, чтобы утолить ярость змея, стали отдавать ему на съедение юношу или девушку, которых определял жребий. Однажды жребий пал на дочь правителя той местности. Ее отвели к берегу озера и привязали к камню, где она в ужасе стала ожидать появления змея. Когда появился зверь и стал приближаться к несчастной девушке, вдруг на белом коне появился светлый юноша, который копьём поразил змея и спас обреченную на верную смерть девушку. Этим юношей был святой великомученик Георгий. Таким чудесным явлением он прекратил уничтожение юношей и девушек в пределах Бейрута и обратил ко Христу жителей той страны, которые до этого были язычниками.

Каталонская легенда «Sant Jordi y el dragón» практически полностью повторяет сюжет сказания о подвиге святого Георгия. Изображение Георгия Победоносца на белом коне неслучайно, оно символизирует победу над дьяволом – «древним змием». Лошадь (или конь) – это символ жизненной силы, скорости и красоты. Смерть обычно представлялась в виде черной лошади, белая же лошадь почти всегда солнечный символ света, жизни и духовного просветления. Христа иногда изображают верхом на белом коне (христианство, таким образом, связывает коня с победой, восхождением, мужеством и великодушием).

Образ поражающего змея Святого Георгия верхом на коне в разные исторические периоды активно использовался в живописи, устном народном творчестве и геральдике разных стран. В Испании на гербе Арагона изображен червлёный крест святого Георгия на серебряном фоне, сопровождаемый по углам головами мавров, который символизирует победу католической Испании над иноземными захватчиками в Реконкисте.

Легенда о Георгии и змее (драконе) отражена в мифологии всех европейских стран. Наибольшую популярность она приобретает во времена крестовых походов, хотя в привычном для нас виде (с некоторыми изменениями) существовала еще в византийской традиции. Сюжет о спасении христианским рыцарем языческой принцессы от чудовища активно использовался христианской церковью для пропаганды торжества истинной веры (показательно, что легенда всегда заканчивается обращением язычников в истинную веру). В многочисленных народных сказках-переложениях элементы сакрального значения подменялись более приземленными: убив дракона, рыцарь (иногда герой – простой крестьянин) в награду женится на принцессе (как, например, в баскской легенде “El dragun”).

Также в легенде не случайно в качестве «воплощения зла» выступает дракон, прообразом которого является змея (в религиозной литературе – змей). Змея считалась находящейся в постоянном контакте с тайнами земли, вод, тьмы и загробного мира – одинокая, хладнокровная, скрытная, часто ядовитая, стремительно передвигающаяся без ног, способная проглатывать животных во много раз больше себя и омолаживаться, сбрасывая кожу. Змея имеет двойственную репутацию, является источником силы, если ее правильно использовать, но потенциально опасна; часто змея становится эмблемой смерти и хаоса, но может символизировать и жизнь. Изображения змеи, прибитой к кресту, которые встречаются в средневековом христианском искусстве, стали символом воскрешения и превосходства духа над плотью.

Двойственность репутации змеи, ее символизм, балансирующий между страхом и поклонением, повлияли на то, что она предстает то в образе прародителя, то в образе врага, считается то героем, то монстром. В иберийской мифологии символизм змеи по большей части отрицательный [4, с. 57]. Причина этого – в ее раздвоенном языке, заставляющем предполагать лицемерие и обман, и яде, приносящем неожиданную и мгновенную смерть.

По библейскому сюжету Ева, по убеждениям Змея, предложила Адаму запретный плод (символ святотатственной попытки обрести божественную власть). Отсюда и христианская традиция, представляющая змея как врага человечества и даже идентифицирующая его с сатаной. Поэтому в западном искусстве змея стала основным символом зла, греха, искушения или обмана. Ее изображали у подножия креста в качестве эмблемы первородного греха, в сценах искушения Христа, а также под ногой у Девы Марии.

В легенде “Sant Jordi” мы можем видеть эту двойственность змеиной природы в отрывке, который нам повествует о том, что когда дракон был убит и из его ран начала сочиться кровь, то из этой самой крови вырос розовый куст, который явился символом любви и жизни: *La sangre*

brotaba de un sinnúmero de heridas tiñendo de rojo la tierra y corría por los regueros de camino hasta concluir formando un enorme charco que dió origen a un frondoso rosal, de aquellos que conseguían hacer brotar rosas rojas durante todo el año como símbolo del amor [3, с. 51]. (Кровь из ран дракона текла ручьем, окрашивая землю в красный цвет и, в конце концов, образовалась огромная лужа, на месте которой вырос пышный розовый куст, цветы которого цвели круглый год и являлись символическим воплощением любви.) Также не случайно то, что розы на выросшем чудесном кусте – красного цвета, являющегося символом, с одной стороны, упорства, лидерства и любви, а с другой – борьбы, жестокости и разрушения. В христианстве красный цвет обозначает радость и любовь, а в мифологии – жестокость. На примере легенды “Sant Jordi” мы можем видеть, как два этих по природе своей несовместимых понятия уживаются в одном мифологическом персонаже (сам дракон – это жестокость и кровопролитие, а его кровь дает начало новой жизни и радости).

Религиозность испанцев отразилась в мифологии не только в виде символов, но и в упоминаниях о самих святынях или о чудесах, которые способны творить образы Девы Марии и Христа. Яркими примерами таких легенд могут послужить “¡Que me vuelva piedra!” (Страна Басков) и “La campana de Nájera y la Virgen de la Terraza” (Наварра).

“¡Que me vuelva piedra!” – типичная легенда «высшей» мифологии, где рассказывается, как одна знатная дама из-за своей прихоти совершает святотатство. Она сняла со статуи Девы Марии в храме драгоценные четки и затем, когда ее стали обличать в воровстве, принесла ложную клятву, утверждая, что она не делала этого. В наказание дама превращается в камень: ¡Que me vuelva piedra! Dijo señora e inmediatamente se cumplió el castigo” [5, с. 62] (Да чтоб мне в камень превратиться! – сказала сеньора, и тотчас же ее слова воплотились в жизнь.)

Мораль мифа учит, что храм и все, что в нем находится, свято, и что, только раскаявшись в греховном поступке, человек имеет надежду на прощение. Но если грешник отказывается признавать очевидное даже перед лицом справедливости, то понесет наказание. То факт, что эта дама превращается именно в камень, не удивителен. В библейских сюжетах мы можем найти достаточно подобных примеров: камень иллюстрирует убеждение, что полная грехов жизнь больше не может продолжаться и, достигнув крайней точки, замирает, чтобы остановить непрерывную цепь приводящих в ужас деяний.

Во второй легенде – “La campana de Nájera y la Virgen de la Terraza” – сюжет более сложный. Во время ястребиной охоты на куропатку охотник и добыча пропадают из виду, после недолгих поисков король и его свита находят обоих в скрытой в чаще леса пещере, где ястреб и куропатка дружелюбно стоят рядом друг с другом возле образа Девы Марии.

Pero lo que causó el asombro de todos fue ver que a los pies de la Virgen estaban el azor y la perdiz en amigable compañía [3, с. 29]. (То, что ястреб и куропатка казались друзьями, находясь у подножия статуи Девы Марии, вызвало всеобщее удивление.)

Объяснение этому удивительному происшествию находим в христианской традиции: все равны перед лицом

Бога, и поэтому даже непримиримые враги ведут себя так, как будто бы они лучшие друзья. Соперничество, вражда – все теряет смысл. Куропатка – существо безобидное и пугливое, которое пытается спасти себе жизнь, находит защиту у образа Святой Девы, усмиряющего строптивого и беспощадного охотника и хищника от природы, каковым является ястреб. Куропатка также своего рода символ покорности и смирения. Сокол же – воплощение гордости, силы и жестокости, которые, тем не менее, отступают перед кротостью.

Заканчивается легенда тем, что король приказывает построить на этом месте монастырь и сделать следующую надпись на одной из часовен: *Mentesana y espontánea: honor a Dios y libertad a lapatria* (Здоровый и вольный дух: во славу Бога и свободы родины). Это также можно интерпретировать, но уже с исторической точки зрения: в легенде речь идет о короле Наварры Гарсия Санчесе III, названном «из Нэгеры» (1035–1054 гг.), так как его двор располагался в г. Нэгера. Король Гарсия сражался за независимость Наварры со своими братьями Рамиро I Арагонским и Фердинандом I Кастильским и победил их в главных битвах при Тафалье и Атапуерке соответственно [6, с. 315]. В этом случае несчастная куропатка, нашедшая спасение у ног образа Святой Девы, олицетворяет собой Наварру, которая благодаря милости Божьей смогла добиться независимости.

Концовки рассмотренных легенд позволяют нам увидеть религиозность испанского народа, которая жива и по сей день, но уже несколько видоизменена. Как говорилось

ранее, сама история возникновения и формирования современного испанского государства способствовала трансформации и искажению исконно религиозного мировосприятия, что и отразилось в существующей ныне испанской мифологической картине мира. Сейчас рьяная испанская религиозность прошлых веков трансформировалась в суеверность, которая совмещает в себе отголоски некогда столь сильных католической приверженности и страха перед Божьей карой и индивидуальное видение и интерпретацию всего непонятного для человеческого разума. Подобные суеверия неразрывно связаны с менталитетом, поведением и культурой практически каждого испанца.

1. Eloy Martos "La casa encantada. Estudios sobre cuentos, mitos y leyendas de España y Portugal" / Santiago de Compostela, Edición Regional de Galicia, 1997. 205 с.

2. Мифологический словарь / под ред. Е. М. Мелетинского. М. : БРЭ, ЛАДА-МАКОМ, 1992. 424 с.

3. Оболенская Ю. Л. Легенды и предания народов Испании. М. : Высш. шк., 2004. 130 с.

4. Joaquín Díaz «Mitología popular (Campo de Montiel)». Burgos, Centro de la Cultura Nacional, 2004. 142 с.

5. Aurelio M. Espinosa «Cuentos populares españoles». Salamanca, Ed. de la Universidad de Salamanca, 1996. 248 с.

6. Валов С. В. Мифы и легенды народов мира: Франция, Испания, Германия. М. : Мир книги, 2006. 464 с.

© Козловская Е. В., 2017

УДК 821

Ж. Н. Сарангаева
Zh. N. Sarangaeva

СИМВОЛИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ РОДСТВЕННОСТИ В КАЛМЫЦКОМ, РУССКОМ И БРИТАНСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

SYMBOLIC INTERPRETATION OF RELATIVITY IN KALMYK, RUSSIAN AND BRITISH LITERARY DISCOURSE

В статье рассматриваются символические характеристики концепта «родственность» в калмыцких, русских и британских художественных произведениях. Данный универсальный концепт мыслится в рассматриваемых лингвокультурах многочисленными образами. Конститутивные характеристики данного концепта раскрываются через описание традиционных ценностей – семья, дом, очаг, взаимопонимание, взаимопомощь и т. д. Эти культурные доминанты в своей совокупности образуют систему особых субконцептов, каждый из которых обладает глубоким символическим потенциалом для культуры в целом.

Ключевые слова: символ, родственность, художественный дискурс, калмыцкая, русская и британская литература.

The article deals with the symbolic characteristics of the concept of "relativity" in Kalmyk, Russian and British literary works. This universal concept is conceived in the compared linguocultures in various images. The constitutional characteristics of this concept are revealed through the description of traditional values – family, home, hearth, mutual understanding, mutual assistance, etc. These cultural dominants in their totality form a system of special subconcepts, each of which has a deep symbolic potential for culture as a whole.

Keywords: symbol, relativity, literary discourse, Kalmyk, Russian and British literature.

В контексте художественного дискурса символ – «условный знак какого-либо понятия, явления, идеи», «художественный образ, условно передающий мысль, переживание»

[1], «картинное изображение с переносным иносказательным значением» [2] – выступает в качестве информационно-емких маркеров, с помощью которых определяется характер

текста, а также его социально-культурные, стилистические и прагматические функции.

В художественной литературе тема родственности, семьи является одной из ведущих. Семейно-родственные отношения во многом определяют характер и мировоззрение героев, формируют их жизнь и судьбу. Рассмотрим, как раскрывается эта тема в художественных текстах, представляющих калмыцкую, русскую и британскую лингвокультуры.

Семья рассматривается как одна из важнейших ценностей в жизни человека: рус. *Семья – это святое, утверждал он, и Катя не могла с ним не соглашаться* (Л. Улицкая. «Пиковая дама и другие»), шотл. *The dearest comfort o' their lives, / Their grushie weans, an' faithfu' wives; / The prattling things are just their pride, / That sweetens a' their fire-side* (R. Burns. «The Twa Dogs») – Нет лучшей радости на свете, / Чем свой очаг, жена и дети, / Малютки резвых болтовня / В свободный вечер у огня (пер. С. Я. Маршака).

Семья является центром притяжения и единения людей: калм. *То ль праздник, то ль свадьба в селе. / Калмыка на пир приглашают. / То вновь на родимой земле / Родственники встречаются* (Д. Кугультинов); рус. *Под вечер иногда сходилась / Соседей добрая семья, / Нецеремонные друзья, / И потужить, и позлословить, / И посмеяться кой о чем* (А. С. Пушкин. «Евгений Онегин»).

В рассматриваемых лингвокультурах понятия дома, семьи и родства ассоциируются с жизнью родового селения. В калмыцких художественных произведениях мир хотона (селение в несколько кибиток, кочевавших вместе) составляют звуки домбры, народных песен, горьковатый запах полыни, символизирующий запах малой родины, запах свежесваренной баранины, излюбленного напитка – джомбы (калмыцкого чая): *Дымы поднимаются уже ото всех кибиток – это женщины, наладив очаги, торопятся приготовить пищу. Мужчины смотрят на эти дымы, на низкое солнце, на большую кибитку старшего в роду – сегодня, по старинному обычаю, все соберутся здесь, у Эренцена* (Х. Морхаж. «Хар келн тоһрун»); *Улан зуух голын өмнк зооһин девснд бас нег хатн бүүрлсн бээнэ. Хотна зүн ар захд шитмд ээркхсн хөд, һазань – кесг улс зогсжана. Эндр ик байр: хуц тэвлһн, хурһд чимкх, агт сурһх* (Х. Морхаж. «Хар келн тоһрун») – Горят очаги и у одной кибитки, и у другой, и у третьей. Вот кто-то подбросил для света еще кизяку в огонь – а как же иначе, день-то праздничный. Уже слышатся посреди хотона звуки домбры – это собрались на свою вечеринку юноши и девушки (пер. А. Карлина).

В русских художественных произведениях также красочно описывается сельская жизнь: *Во дворах на таганках потеют семейные чугуны с похлебкой. Пляшут веселье огоньки, потрескивает волглый хворост. Задумчиво в теплом воздухе... Прожит день. Вполсилы ведутся неторопливые, необязательные разговоры – завтра будет еще день, и опять будут разные дела. А пока можно отдохнуть, покутить, поворчать на судьбу, задуматься бог знает о чем: что, может, жизнь – судьба эта самая – могла бы быть какой-нибудь иной, малость лучше? А в общем-то и так ничего – сойдет* (В. Шукшин. «Степка»). Данные константы составляют понятие «родина»: *Село, значит, наше – Радово, / Дворов, почитай, два ста. / Тому, кто его оглядывал, / Приятственны наши места* (С. Есенин. «Анна Снегина»).

Главными символами семьи и родства являются ключевые понятия «дом», «очаг». В монголоязычных культурах «һульмт – очаг» является символом обжитого дома (юрты), места обитания хозяина огня, а также преемственности поколений [3, с. 18]. С почитанием огня, уважительным отношением к нему связаны определенные правила поведения с обращением с очагом в юрте. Например, запрещено осквернять очаг, гасить огонь в очаге. Страшным проклятием считалось выражение «Пусть твой очаг зальет водой» [4, с. 122]. Несоблюдение этих запретов могло привести к гибели семьи и угасанию рода.

Дом и родной очаг ассоциируются с понятием «арһсн – кизяк»: *Арһсан зерглсн һазрчн – герчн, / Арһзлан чддрлсн хотхрчн – бээрчн* (М. Хонинов. «Стану красным тюльпаном») – Где земля богата кизяком, там и дом, / Где в низине конь стреножен, там пасем (пер. Р. Ханиновой).

Священным является кизячный дым, поскольку он связан с огнем. В народных благопожеланиях (йорелах) часто желают *Буухд утан бүргж, / Нүүхд тоосн бүргж. <...> Хээсндэн хотан кеж, / Сэн бөөтн!* – Пусть (на новом месте) вьется дым над очагом. <...> Пусть (будет огонь в очаге и) будет еда в казане, / Пусть будет жизнь прекрасна! [5, с. 30]. В данных высказываниях кизячный дым символизирует домашнее тепло и достаток.

Калмыки верили, что *арһсн – кизяк* обладал определенной магической функцией. Как пишет известный фольклорист Т. Г. Борджанова, у того, кто находил кизяк на том месте, где была привязь для молодняка из волосной веревки (зел), исчезали все грехи [6, с. 124]. Найденный кизяк принято было делить поровну между родственниками, таким образом символизировалась поддержка семьи, рода и огня очага. Отдавать чужим значило прервать род. Данное поверье отражено в четверостишье М. Хонинова: *Ахр, дүүнр өнр болхла, / Альднчн би ик чидлв. / Ахр, дүүнрэн эс медхлэ, / Арһснд һанц нег өрньв* (М. Хонинов. «Если родни много есть у меня») – Если родни много есть у меня, / Где бы я ни был, я этим силен. / Если не знаю с родней, тогда я / Лишь кизяку должен: родственник он (пер. Р. Ханиновой).

Понятие «родство», «родственность» является своего рода концептом-кодом калмыцкой лингвокультуры. Мотив кровного родства, отражающий ценностные основания народа, звучит в медитативной лирике писателей и поэтов. Ощущение родства по крови помогало выжить в тяжелых жизненных испытаниях, противостоять всем бедам, выпавшим на долю калмыков на протяжении всей их истории, в частности, в сибирской ссылке:

«Цуг эмтн бээр-бээрндэн күрад, ээ-бээдэн орхла, авһ ахчн эрк биш маниг хээһэд олж ирх. Зуг ода цуһарн элгн-садарн хамцад, дэжж салхмн биш. Бааван нааран дууд, келх үг бээнэ.

Инжэ Альмн хойрт баав нежәһэд хурс һартнь атхулад, хот сурад уулжасн уульһинь зогсачкад, Ик Баажан өрк-бул бээсн сүүр тал одад, кесгтан Ик Аакла болн наадк хойр бергнлэ күүндэд, хэрү мантал ирв.

Ик Аак – күнд толһата күн. Хот-хоолан эрвлтн, хамгин түрүнд тадна хадһлх юмн – үрн-саднтн, теднэн эн кийтнд хувцинь дулалад, дээнд одад, эмэн өгсн эцкнриннь хувц-хунриг удрад, күүкд-көвүдтэн зөв күлт, шалвр, киилг, өөмс уйж өгтн гиж, һурвн бердөн сүв-селег өгч. Ах бердэн

келж; «Э ник аюл, экаршго гурм учрж одсн цагла манна эркт төр – тохман цааранднь утдулх бичкдүдэн эмд-менд авч үлдх» (А. Балакан. «Арвн хурвн өдр, арвн хурвн жил»).

– Теперь нас направят на места поселения. Вот тогда твой дядя непременно разыщет нас. Теперь нам, всей родне, надо держаться вместе. Позови свою мать, есть о чем поговорить.

Я сказал маме, что ее зовут Ики Аака. Она сунула плавающим от голода Альман и Индже по сушеной творожной лепешке и пошла. В помещении стоял гул, как на вокзале. Дети плакали, взрослые старались перекричать друг друга. Возле Ики Аака собрались и две другие снохи, которым она что-то горячо доказывает.

Ики Аака – женщина мудрая. Как я узнал потом, она наказала остальным теткам, чтобы они сделали все для сохранения жизни детей. «Будут живы дети, значит, будем живы и мы! – наказала теть. – Род наш мы все должны сохранить!» (подстроч. пер. Ц. Балакаевой).

В русских художественных произведениях концепты «семья» и «дом» символизируют устойчивость и нерушимость общественного и духовного порядка: *Четыре подпорки у человека в жизни: дом с семьей, работа, люди, с кем вместе правишь праздники и будни, и земля, на которой стоит твой дом. И все четыре одна важней другой. Захромает какая – весь свет внаклон* (В. Распутин. «Пожар»).

Дом и очаг являются главной жизненной опорой: *Евсей недвусмысленно говорит о том, что нет дома у Егорши, поэтому жизнь его мало что стоит, потому и ходит он неприкаянный по деревне. Не хватало ему в жизни радости* (Ф. Абрамов. «Дом»); *Ему надо обрести дом – это самое главное теперь в жизни, без этого он не может; в детстве у него были семья, любовь, теплота отношений. Как не хватает ему сейчас всего этого!* (Ф. Астафьев. «Печальный детектив»).

Дом и семья являются символами цельности (самости) и уверенности человека: *В долгих и обрывистых раздумьях перебирая жизнь во всем ее распахе и обороте, пришел Иван Петрович к одному итогу. Чтобы человеку чувствовать себя в жизни сносно, нужно быть дома. Вот: дома. Поперед всего – дома, а не на постое, в себе, в своем собственном внутреннем хозяйстве, где все имеет определенное, издавна заведенное место и службу. Затем дома – в избе, на квартире, откуда, с одной стороны, уходишь на работу, и с другой – в себя. И дома – на родной земле* (В. Распутин. «Пожар»).

Разрыв семейно-родственных отношений рассматривается как аномальное явление и воспринимается как знак разрушаемого мира: *Семья распалась на глазах у Пантелея Прокофьевича. Они со старухой оставались вдвоем. Неожиданно и быстро были нарушены родственные связи, утрачена теплота взаимоотношений, в разговорах все чаще проскальзывали нотки раздражительности и отчуждения... За общий стол садились не так, как прежде – единой и дружной семьей, а как случайно собравшиеся вместе люди* (М. Шолохов. «Тихий Дон»).

У англичан отношение к дому также особенное. Домашний очаг и досуг, связанный с ним, занимает в их жизни большое место. Как отмечает В. Овчинников, возвеличе-

ние домашнего очага и культ частной жизни является осевыми координатами национальной психологии англичан [7, с. 36]. Английская писательница Агата Кристи о немимости семьи и домашнего очага пишет следующее: *Quite often I have seen in correspondence columns enquiries from anxious parents asking if they ought to let a child go to others because of 'the advantages she will have which I cannot provide-such as a first-class education'. I always long to cry out: Don't let the child go. Her own home, her own people, love, and the security of belonging-what does the best education in the world mean against that?* (A. Christie. «An autobiography») – В газетных столбцах, отведенных для писем обеспокоенных родителей, я часто наталкиваюсь на просьбы: «Хотела бы передать на воспитание в богатую семью ребенка, чтобы он получил блага, которых я не могу ему обеспечить, – прежде всего первоклассное воспитание и образование». Мне всегда хочется закричать: «Не отпускайте своего ребенка». Дом, семья, любовь и надежность домашнего очага – разве самое лучшее образование в мире может заменить это или сравниться с этим? (пер. Е. Н. Цимбаевой).

Обретение дома и семьи помогает человеку в жизни, делает его стойким в различных испытаниях: *Probably, if I had lately left a good home and kind parents, this would have been the hour when I should most keenly have regretted the separation; that wind would then have saddened my heart.* (Ch. Bronte. «Jane Eyre») – Если бы я оставила позади уютный семейный очаг и ласковых родителей, я, вероятно, в этот час особенно остро ощущала бы разлуку; вероятно, ветер родил бы печаль в моем сердце, а хаотический шум смущал бы мой душевный мир (пер. Т. Казмичевой).

Однако, несмотря на глубокую привязанность к семье, для англичан характерна замкнутость семейных отношений. В английских семьях только самые близкие родственники допускаются к семейным делам или тайнам. Важным фактором взаимоотношений является чувство личной независимости, которое предполагает в первую очередь невмешательство в частную жизнь друг друга, а также отсутствие моральных обязанностей друг перед другом: *Soames, paying one, of his Sunday visits to Timothy's – paying it with the feeling that after the suit came on he would be paying no more – felt knowledge in the air as he came in. Nobody, of course, dared speak of it before him, but each of the four other Forsytes present held their breath, aware that nothing could prevent Aunt Juley from making them all uncomfortable. She looked so piteously at Soames, she checked herself on the point of speech so often, that Aunt Hester excused herself and said she must go and bathe Timothy's eye – he had a sty coming. Soames, impassive, slightly supercilious, did not stay long. He went out with a curse stifled behind his pale, just smiling lips.* (J. Galsworthy. «The Forsyte Saga») – Сомс, явившись однажды с воскресным визитом к Тимоти, причем он шел туда с чувством, что, как только начнется процесс, эти визиты прекратятся, – едва только вошел, понял, что здесь уже все известно. Никто, разумеется, не осмеливался заговорить при нем об этом, но все четыре присутствовавших Форсайта сидели как на углях, зная, что ничто не может помешать тете Джулии поставить их всех в неловкое положение. Она так жалостно смотрела на Сомса, так часто обрывала себя

на полуслове, что тетя Эстер извинилась и ушла, сказав, что ей нужно пойти промыть глаз Тимоти: у него начинается ячмень. Сомс держал себя невозмутимо и несколько надменно и оставался недолго. Он вышел, едва сдерживая проклятье, готовое сорваться с его бледных, чуть улыбающихся губ (пер. М. Лорие).

У шотландцев четко отслеживается понятие родственного долга, признательности и чести: *It was he, indeed, who had persuaded Catriona to leave, or rather, not to return, to her cousin's, placing her instead with a family of Gregorys – decent people, quite at the Advocate's disposition, and in whom she might have the more confidence because they were of his own clan and family. These kept her private till all was ripe, heated and helped her to attempt her father's rescue, and after she was discharged from prison received her again into the same secrecy.* (R. L. Stevenson. *Catriona*) – Ведь это он убедил Катриону скрыться или, вернее, не возвращаться к ее родственнице и устроил ее в семействе Грегори, людей честных и очень ему преданных, которым она тем более могла довериться, что они были из ее же клана и рода. У них она тайно жила до тех пор, пока все не созрело окончательно, после чего они помогли ей вызволить отца из тюрьмы, а когда его выпустили, она снова тайно вернулась к ним (пер. Н. Треневой и В. Хинкиса).

Для шотландцев важно знать о своей родословной. Это помогает им строить отношения с другими: *You are to remember that I knew no more of my descent than any cadger's dog; my uncle, to be sure, had prated of some of our high connections, but nothing to the present purpose; and there was nothing left me but that bitter disgrace of owning that I could not tell. Robin told me shortly he was sorry he had put himself about, turned his back upon me without a sign of salutation, and as he went towards the door, I could hear him telling Duncan that I was "only some kinless loon that didn't know his own father." Angry as I was at these words, and ashamed of my own ignorance, I could scarce keep from smiling that a man who was under the lash of the law (and was indeed hanged some three years later) should be so nice as to the descent of his acquaintances.* (R. L. Stevenson. *Kidnapped*) – Не забывайте, о своей родословной я был осведомлен не лучше приبلудной дворняги; дядя, правда, лопотал мне что-то насчет знатных родственников, но Бэлфура из Бейта среди них не было; и мне ничего другого не оставалось, как, сгорая от стыда, признаться, что я не знаю. Робин отрывисто извинился, что меня побеспокоил, повернулся, даже не кивнув на прощание, и пошел к дверям, бросив на ходу Дункану, так что мне было слышно: «Безродная деревенщина, отца родного не ведает». Как ни взбешен я был этими словами и собственным позорным неведением, я едва не усмехнулся тому, что человек, столь жестоко преследуемый законом (и, к слову сказать, повешенный года три спустя), так разборчив, когда дело касается происхождения его знакомцев (пер. М. Кан).

В расширительном смысле концепт родственности предполагает не только кровную, но и духовную близость, т. е. общность интересов и занятий. Совпадение родства по крови с родством по духу воспринимается калмыцкими поэтами как дар судьбы: *Родство по крови и по духу – / столяр*

редкий дар судьбы, природы, / когда по речи и по слуху / признаешь тождество породы (Р. Ханинова. «Взлететь над мира суетой»).

В русской литературе тема духовного родства, дружбы занимает особое место в творчестве писателей. Например, для А. С. Пушкина чувство товарищества, верность братским узам были превыше интересам светского общества: *И, признаюсь, мне во стократ милее / Младых повес счастливая семья, / Где ум купит, где в мыслях волен я, / И где мы все – прекрасные друзья, / Чем вялые бездумные собранья* (А. С. Пушкин. «Послание к князю Горчакову»).

Значимым является единение кровного и духовного родства. В своем стихотворении поэт обращается к своей шестилетней дочери как ко взрослому человеку, отмечая с горькой радостью сходство с собой: *Не знаю, где ты и где я. / Те ж песни и те же заботы. / Такие с тобою друзья / Такие с тобою сироты!* Две «страницы» не чувствуют себя обделенными: общая беда объединяет мать и дочь, придает им силы: *И так хорошо нам вдвоем: / Бездомным, бессонным и сирым. / Две птицы: чуть встали – поем / Две страницы: кормимся миром* (М. Цветаева. «Асе»).

Для англичан также характерным является желание принадлежать к небольшой и избранной группе людей с аналогичными интересами, взглядами или стремлениями. В английской лингвокультуре широко распространено понятие «сеть старых друзей», объединяющая людей со сходным положением в обществе, уровнем образования, доходов и т. д. Популярными являются различные спортивные клубы, научные сообщества, клубы джентльменов, выпускников престижных публичных школ, вузов: *Soames belonged to two clubs, 'The Connoisseurs,' which he put on his cards and seldom visited, and 'The Remove,' which he did not put on his cards and frequented. He had joined this Liberal institution five years ago, having made sure that its members were now nearly all sound Conservatives in heart and pocket, if not in principle. Uncle Nicholas had put him up.* (J. Galsworthy. «The Forsyte Saga») – Сомс состоял членом двух клубов: «Клуба знатоков», название коего красовалось на его визитных карточках и в который он редко заглядывал, и клуба «Смена», который отсутствовал на карточках, но в котором он постоянно бывал. Он примкнул к этому либеральному учреждению пять лет назад, удостоверившись, что почти все его члены суть трезвые консерваторы, по крайней мере душой и карманом, если не принципами. Его ввел туда дядя Николас (пер. М. Лорие).

Таким образом, концепт «родственность» как сложное многомерное образование в художественном дискурсе имеет различные символические связи и ассоциативные представления. Эти характеристики взаимодополнительны, в некоторых отношениях пересекаются, так как отражают важнейшие ценностные установки у носителей данных лингвокультур.

1. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.

2. Львов-Рогачевский В. Символ. URL: // <http://enc-dic.com/lit/Simvol-444/> (дата обращения: 21.07.2017).

ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО

3. Жуковская Н. Л. Категории и символика традиционной культуры монголов. М. : Наука, 1988. 194 с.

4. Басангова Т. Г. Специфика жанра проклятий в фольклоре калмыков // Гуманитарные науки в Сибири. 2008. № 4. С. 120–123.

5. Михайлова Н. Д. Благопожелания: кочевой образ жизни // Вестник Адыгейского государственного университета. 2010. Вып. 4. Филология и искусствоведение. С. 28–32.

6. Борджанова Т. Г. Обрядовая поэзия калмыков (система жанров, поэтика). Элиста: Калм. кн. изд-во, 2007. 587 с.

7. Овчинников В. В. Корни дуба: Впечатления и размышления об Англии и англичанах. Вильнюс : Минтис, 1982. 284 с.

© Сарангаева Ж. Н., 2017

ПЕДАГОГИКА



Азимбаева Ж. А.

Особенности организации образовательного процесса в техническом вузе

Астафьева И. А.

Лингводидактический потенциал имен собственных в школьном курсе русского языка

Баймуханов Г. С.

Основные принципы организации пейзажного мотива на пленэре

Геращенко Л. И., Геращенко И. П., Титова Г. М.

Методическая система подготовки преподавателей вуза к реализации дистанционного тестового контроля

Дельвиг Н. А.

Вклад адмирала Г. И. Бутакова в создание системы морской учебной практики

Ланщикова Г. А.

Применение метода сторителлинга в обучении студентов-дизайнеров предпроектному анализу

Мейдус А. А.

О тенденциях реформирования российского высшего образования

Пронина Н. К.

Методические рекомендации к заданиям на создание общего тонового и цветового состояния в живописи на пленэре

Пьянкова Ж. А.

Формирование готовности оперировать пространственными объектами при изучении геометро-графических дисциплин

Савлучинская Н. В., Щечилина А. В.

Освоение мультипликации младшими школьниками в системе дополнительного образования как средство развития воображения

Скрипникова Е. В.

К вопросу о развитии художественного восприятия у учащихся в детской художественной школе

Тюлюш М. К.

Смешанное обучение и национальные особенности тувинских студентов в процессе обучения основам программирования

Феттер И. В.

Специфика педагогической направленности студентов факультета искусств

Чекалёва Н. В., Макарова Н. С.

Базовая кафедра педагогического вуза в школе как пространство педагогической практики студентов

Чухин С. Г.

Организация педагогического процесса формирования гражданской идентичности (системный подход)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается специфика современного технического вуза, принципы подходов, заложенных в ФГОС. Автор выявляет ряд проблем, требующих изменений в организации образовательного процесса. Утверждается, что недостаточно передать знания студенту, необходимо научить студента самому развиваться в мире информации и знаний, что решение выявленных проблем требует системных инновационных изменений образовательного процесса в техническом вузе. Основным принципом организации образовательного процесса в техническом вузе является принцип междисциплинарной интеграции.

Ключевые слова: технический вуз, образовательный процесс технического вуза, образовательные стандарты, профессиональные стандарты, профессиональная компетентность, междисциплинарная интеграция.

Вхождение России и Республики Казахстан в Болонский процесс обусловило необходимость перехода технических вузов к новым социально-гуманитарным технологиям управления образовательным процессом, к внедрению новой системы обеспечения качества образовательной деятельности. Успешный университет определяется расширенным воспроизводством интеллектуального капитала, генерацией новых знаний и новшеств, их капитализацией, преобразованием в новые продукты, услуги и технологии [1, с. 296].

В новых социально-экономических условиях роль технических университетов изменилась – они должны обеспечивать становление «умной экономики», успевающей не только за изменениями в мире, но и позволяющей действовать на опережение по определенным приоритетным направлениям. Мировая практика показывает, что ключевая роль принадлежит инновационным университетам, готовящим специалистов, способных превратить знания в высокотехнологичную продукцию. В России и в Казахстане происходит постепенная трансформация технических вузов в инновационные университеты.

Современные исследователи, анализируя факторы, влияющие на образовательный процесс в техническом вузе, справедливо отмечают, что при переходе от технократического подхода к гуманитарному «в образовательной деятельности сложились два основных пути к изучению целенаправленного изменения систем управления – социоинженерный (преимущественно «технократический») и гуманитарный («понимающий»). С ними связаны и определенные идеалы научности, и особенности преподавания в отечественных вузах» [2, с. 234].

Исходя из этого следует определиться с тем, что вкладывается в понятие образовательного процесса в техническом вузе, так как именно от этого зависит, каким будет выпускник технического вуза: лишь владеющим только сво-

FEATURES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT THE TECHNICAL UNIVERSITY

The article examines the specifics of a modern technical university, the principles of approaches laid down in the FSES. The author reveals a number of problems that require changes in the organization of the educational process. It is argued that it is not enough to transfer knowledge to the student, it is necessary to teach the student to develop himself in the world of information and knowledge, that solving the identified problems requires systemic innovation changes in the educational process in a technical university. The main principle of the organization of the educational process in a technical university is the principle of interdisciplinary integration.

Keywords: technical university, educational process of a technical university, educational standards, professional standards, professional competence, interdisciplinary integration.

им техническим мастерством или «понимающим» свою роль в развитии общества.

Анализ научно-педагогических исследований по подготовке будущих инженеров в технических вузах показывает, что традиционные формы обучения не всегда отвечают современным тенденциям модернизации российского, казахстанского и мирового образования. Организация образовательного процесса «в рамках многоуровневой подготовки специалиста, сформированная высшей школой в индустриальном обществе, становится сегодня малоэффективной» [3, с. 15]. Исходя из этого к образовательному процессу в современном техническом вузе предъявляются новые повышенные требования. Образовательный процесс в техническом вузе направлен на адаптацию научного потенциала к условиям изменяющегося рынка, что позволяет учитывать потребности современного производства.

Образовательный процесс сегодня не замыкается в рамках вуза, он вовлечен в целый спектр различных общественных отношений, формируя многомерное образовательное пространство, в пределах которого у студентов есть возможность получить практический опыт решения профессиональных и личных задач [4, с. 9]. Важным условием достижения нового качества образования является единство образовательного процесса. Таким образом, образовательный процесс в техническом вузе является сложным явлением, обусловленным определенными требованиями современного общества, которые складываются исходя из особенностей развития социокультурной и социоэкономической реальности.

В сложившихся условиях, с учетом анализа ряда научно-педагогических работ, выделяются следующие особенности организации образовательного процесса в техническом вузе:

1) привитие навыков самостоятельного развития будущего инженера в информационной среде, т. е. умения работать с информацией и знаниями;

2) формирование профессиональных компетенций студентов различных направлений подготовки, начиная с первого курса обучения;

3) формирование у студентов интереса к научным достижениям путем развития научно-исследовательских компетенций;

4) формирование профессиональной грамотности студентов посредством поддержания мотивации к обучению, во многом зависящей от умения преподавателя привить устойчивый интерес к своему предмету;

5) налаживание и укрепление взаимосвязанной интеграции между общеобразовательными и специальными дисциплинами в техническом вузе;

6) усиление профессиональной направленности социальных и гуманитарных дисциплин;

7) создание практико-ориентированной среды через механизм социального партнерства, заключающегося в совместной постановке задач развития, в подготовке и осуществлении конкретных мероприятий;

8) развитие мониторинговых процессов, анализ полученных данных, связанных с формированием «заказа» на выпускников;

9) формирование компетенции будущего инженера «как в рамках одной профессии, так и в условиях смены сфер профессиональной деятельности» [5, с. 157].

Качество образовательного процесса в техническом вузе определяется содержанием образования, т. е. качеством реализуемых образовательных программ. С усилением информационного и творческого подхода профессиональное образование утрачивает ориентир на единственную дальнейшую специализацию, что определило способность выпускника занять активную профессиональную позицию [6, с. 24; 7, с. 27]. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения выпускник технического вуза – активная личность с ярко выраженной профессиональной позицией, с грамотно поставленными целями и умениями их достигать.

В начале и в середине XX века подготовка инженеров была ориентирована на то, что инженер должен иметь прежде всего технические стабильные знания, поэтому стандарты технического образования были направлены на овладение системой готового знания, методов расчета и проектирования. Существующая классическая модель инженерного образования с лекцией в качестве ведущей формы обучения была рассчитана на решение этой задачи.

В рамках современных реалий традиционная подготовка инженеров стала утрачивать свой смысл, поскольку на современном рынке труда востребованным является универсальный специалист, обладающий различными компетенциями, большой долей самостоятельности и рыночной ответственностью. Будущий инженер должен быть профессионально ориентирован, поскольку любая область деятельности требует от него владения определенными компетенциями, но *инвариантными остаются мировоззренческая, проектная, исследовательская, организационно-управленческая компетенции*. Кроме того, будущий инженер должен обладать такими качествами, как стремление к личностному развитию, способность к самообразова-

нию, самообучению, способностью рефлексия над собственной деятельностью, умением устанавливать коммуникацию, работать в команде.

Хотя фундаментальное образование является универсальным и помогает ориентироваться в быстро меняющемся социуме, существуют противоречия между предметно-дисциплинарным представлением содержания образования и необходимостью интеграции знаний.

Попытка разрешения данного противоречия предпринята в образовательных стандартах высшего образования нового поколения, представляющих собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы подготовки технических кадров, и отражающих целевые характеристики выпускников вуза, необходимые для продуктивной деятельности в их будущей профессии.

В государственных стандартах нового поколения особое внимание уделено предоставлению свободы действий вузам в плане разработки исследовательской или практико-ориентированной программы подготовки магистров; реализации дисциплин социально-гуманитарного цикла с возможностью добавления дисциплин в рамках регионального компонента; в выборе вида будущей профессиональной деятельности студентов; в отборе и построении содержания обучения на уровне модулей, дисциплин, учебного материала.

Успех реализации стандартов зависит от организации обучения таким образом, чтобы содержание обучения в совокупности с выбранными методами и средствами было построено с учетом требований работодателей к компетенциям выпускников, которые необходимо формировать во время обучения в вузе.

Кроме того, требования к результатам подготовки в техническом вузе, помимо образовательных стандартов, обозначены и в *профессиональных стандартах*, в которых отражены квалификационные требования. Так, например, в требования по направлению «Информационные системы и технологии» входят следующие:

- проектно-конструкторская,
- проектно-технологическая,
- производственно-технологическая,
- организационно-управленческая,
- научно-исследовательская,
- инновационная,
- монтажно-наладочная,
- сервисно-эксплуатационная.

Профессиональные стандарты предназначены для подготовки специалистов нового формата, а именно:

- способных работать в условиях жесткой конкуренции на российском, казахстанском и международном рынках;
- соответствующих реальным требованиям конкретных предприятий;
- владеющих актуальными знаниями в области экономики, менеджмента и права.

Необходимо, по мнению некоторых исследователей, обратить внимание на различия между бакалавриатом – магистратурой по направлению и бакалавриатом – магистратурой по специальности. Программа бакалавриата по направлению содержит большое количество гуманитарных,

социально-экономических и естественно-научных дисциплин, а магистратура по направлению готовит сформировавшихся исследователей и преподавателей высшей школы. Программа бакалавриата по специальности в меньшем количестве содержит дисциплины гуманитарно- и социально-экономического плана, в большем объеме – общепредметные и специальные; это «техническое» образование, которое отличается от традиционного пятилетнего более экономной компоновкой учебного плана. Магистратура по специальности дает инженеров-конструкторов, инженеров-исследователей, которые должны владеть в соответствующем объеме теоретическими познаниями, навыками анализа и т. п. [8, с. 121].

Некоторые исследователи едины во мнении, что «инженер-бакалавр – это массовый инженер, инженер-эксплуатационник, а инженер-магистр – это элитный специалист, инженер-разработчик, инженер-исследователь» [9, с. 293].

Сегодня актуален анализ ФГОС третьего поколения «на входе» в систему инженерного образования, рассматриваемый в четырех аспектах:

- 1) соответствие стандартов базовым положениям эдологии инженерного образования;
- 2) соответствие ФГОС международным стандартам инженерного образования;
- 3) релевантность выпускника инженерного профиля, подготовленного на базе рассматриваемых ФГОС, требованиям устойчивого функционирования избранного им объекта или сегмента техносферы;
- 4) релевантность выпускника инженерного профиля инновационным тенденциям XXI века в техносфере, инфосфере, социосфере [10, с. 38].

В стандартах нового поколения по направлениям профессиональной подготовки технических кадров основные требования, предъявляемые к результатам освоения образовательной программы, содержатся в виде формирования следующих групп компетенций: общекультурных (ОК), профессиональных (ПК). Общекультурные компетенции конкретизируются в соответствии с задачами профильной деятельности.

Образовательные и профессиональные стандарты объединяет понятие «компетенции», поскольку все они образованы на основе компетентностного подхода. Образовательный процесс в техническом вузе сегодня направлен на развитие профессиональной компетенции инженера, так как «происходит сближение между собственно-научной и инженерно-технической сферами: инженерные проекты сегодня характеризуются все большей наукоемкостью, комплексностью и инновационностью...» [11, с. 132].

Учитывая позиции разных исследователей, профессиональную компетентность будем понимать 1) как способность осуществления профессиональной деятельности с целью качественной реализации профессиональных задач; 2) как профессиональную квалификацию, ориентированную на требования работодателя и с учетом требований рынка труда, поскольку осуществляется переход от воспроизведения знаний к их практическому применению с учетом междисциплинарно-интегрированных требований.

Для формирования соответствующих профессиональных компетенций будущего инженера необходимо:

- изучить требования общества к подготовке будущих инженеров;

- анализировать требования самой личности – будущего инженера к получению качественного технического образования.

Успех реализации стандартов зависит от организации обучения таким образом, чтобы содержание обучения в совокупности с выбранными методами и средствами было построено с учетом требований работодателей к компетенциям выпускников, которые необходимо формировать в течение всех лет обучения в вузе. Однако, по мнению экспертов, не все компетенции в одинаковой степени могут быть востребованы работодателем.

Инновационный процесс в деятельности современного технического вуза во многом зависит от организации образовательного процесса. Образовательный процесс в техническом вузе, являясь сложным явлением, обусловленным определенными требованиями современного общества, должен реагировать на предъявленные требования, создавать условия для подготовки к жизни будущего инженера с учетом его интересов, способностей, потребностей, не противопоставляя при этом гуманитарные и технические дисциплины, что обуславливает инновационные изменения в его организации.

Организация образовательного процесса будущих инженеров приобретает новую методологическую направленность и вносит коррективы в профессиональные стандарты, имеющие практическую направленность и предназначенные для подготовки специалистов нового формата, обладающих различными компетенциями, большой долей самостоятельности и рыночной ответственностью.

1. Трещев А. М., Сергеева О. А. Методы и формы организации обучения сотрудников университета // Вектор науки ТГУ. 2012. № 2(9). С. 295–297.

2. Человек вчера и сегодня. Междисциплинарные исследования / Рос. Академия наук, Ин-т философии; отв. ред. М. С. Киселева. М. : ИФРАН, 2010. Вып. 4. 243 с.

3. Зернов В. А. Конкурентоспособность образования как условие развития конкурентоспособной экономики // *Almamafer* (Вестник Высшей школы). 2008. № 4. С. 14–20.

4. Дроботенко Ю. Б. Тенденции изменений в вузовской профессиональной подготовке будущих учителей (на основе анализа работ по философии, социологии, культурологии и экономике образования) // Интернет-журнал «Мир науки» 2015. № 4. 23 с. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/20PDMN415.pdf> (дата обращения: 25.11.2017).

5. Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А. Основы профессионально-педагогической деятельности. М. : Мастерство, 2002. 288 с.

6. Байденко В. И. Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: экспериментальная учебная авторская программа. М., 2007. 157 с.

7. Байденко В. И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы : моногр. М., 1999. 295 с.

8. Асадуллина Е. Ю. Интеграция общепрофессиональных дисциплин как средство повышения качества профессиональной подготовки курсантов военно-инженерного вуза : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2005. 172 с.

9. Третьякова М. Н. Двухуровневое инженерное образование: требования к компетенциям и содержание образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 2(9). С. 292–295.

10. Лившиц В. Анализ соответствия международным стандартам // Электронный журнал об образовании: URL: <http://www.akvobr.ru> (дата обращения: 25.09.2016).

11. Ульянова О. В. Роль междисциплинарных связей при формировании профессиональной компетентности студентов технических вузов // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 12–1. С. 132–133.

© Азимбаева Ж. А., 2017

УДК 373

И. А. Астафьева
I. A. Astafyeva

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF PROPER NAMES AT SCHOOL COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE

В статье рассматривается место ономастики в школьном курсе русского языка. Автор показывает, как изучение имен собственных способствует формированию коммуникативной, языковой, лингвистической и лингвокультурологической компетенций. Показано, как ономастический материал представлен в школьной программе, какие направления изучения собственных имен возможны в соответствии с современными требованиями к обучению русскому языку.

Ключевые слова: ономастика, имя собственное, коммуникативная компетенция, языковая и лингвистическая компетенция, лингвокультурологическая компетенция, обучение русскому языку.

The article deals with the place of onomastics in the school course of the Russian language. The author shows how the study of proper names promotes the formation of communicative, lingual, linguistic and linguocultural competencies. It is shown how onomastic material is presented in the school program, which directions of proper names' studying are possible in accordance with modern requirements for teaching Russian language.

Keywords: onomastics, proper name, communicative competence, lingual and linguistic competence, linguocultural competence, teaching Russian language.

Современные требования к обучению школьников русскому языку связаны с необходимостью обеспечить метапредметные, предметные и личностные образовательные результаты. В связи с этим существующие программы и учебники по русскому языку нацелены на формирование и развитие 1) коммуникативной, 2) языковой и лингвистической (языковедческой) и 3) культуроведческой компетенций. В понимании коммуникативной компетенции авторы программ в целом единодушны, эту компетенцию интерпретируют как овладение всеми видами речевой деятельности, основами культуры устной и письменной речи, способность к речевому взаимодействию, в том числе умение связно и логично строить свое высказывание и понимать собеседника. Языковая и лингвистическая компетенция в известных программах для 5–9 классов рассматривается как единая компетенция. Между тем терминологически целесообразно разграничивать языковую компетенцию как способность использовать язык (языковые единицы), в том числе владение нормами языка, словарным запасом, грамматическим строем речи, и лингвистическую компетенцию как способность анализировать и оценивать языковые явления и факты, в том числе способность опознавать языковые единицы, умение их классифицировать. Безусловно, языковая и лингвистическая компетенции взаимообусловлены: знания о языке как языковой системе и общественном

явлении помогают сформировать отношение к языку. Экзаменационная работа по русскому языку (ЕГЭ) ориентирована на проверку того, как у выпускников школы сформирована каждая из указанных компетенций. Видимо, следуя трактовке примерной программы по учебным предметам, авторы большинства программ для школы говорят о культуроведческой компетенции, которая «предполагает осознание родного языка как формы выражения национальной культуры, понимание взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, освоение норм русского речевого этикета, культуры межнационального общения; способность объяснять значения слов с национально-культурным компонентом» [1, с. 9]. Отметим, что для современного состояния лингвистики более приемлем термин «лингвокультурологическая компетентность», поскольку признание лингвокультурологии как научной дисциплины, изучающей язык как феномен культуры, – состоявшийся факт. Лингвокультурология исследует проявления культуры народа, отраженные в языке. Таким образом, формирование у школьников лингвокультурологической компетенции способствует осознанию взаимодействия языка и культуры, что связано и с формированием у них мировоззрения и осознанием себя в поликультурном мире.

Остановимся на том, какое место занимает ономастический материал в школьной программе по русскому языку.

ку. Какие компетенции помогает сформировать изучение имен собственных? Известно, что имена собственные – это особый класс слов в языке. С одной стороны, ономастика – это комплексная лингвистическая дисциплина, изучающая имена собственные, основные закономерности их истории, развития и функционирования. Различные разряды онимов изучаются именно как слова и с применением лингвистических методов, поэтому ономастика тесно связана с другими лингвистическими дисциплинами. С другой стороны, в имени собственном сосредоточено много экстралингвистического, обусловленного культурно-историческими особенностями развития народов, территорий, что связывает ономастику с другими науками: например, с историей, этнографией, социологией, географией. В ономастическом материале культура отражается максимально ярко, причем и материальная культура, и духовная культура народа, его менталитет. Однако самобытность русской именной системы не исключает ее связи с мировой культурой, универсальности некоторых ономастических явлений. В связи с этим можно предположить, что изучение имен собственных в первую очередь способствует формированию лингвокультурологической компетенции. Так ли это?

Ономастика как самостоятельная дисциплина в школе не изучается, но в программе русского языка имена собственные представлены достаточно, для того чтобы сформировать у школьников определенные представления о русской именной системе. Рассмотрим, как это реализуется в предметной линии учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др.

В программе 5 класса предусмотрено изучение важного грамматического раздела русского языка – морфологии, в том числе происходит освоение основных свойств существительного как части речи. Именно при изучении существительного формируются представления об основных разрядах имен собственных, чему посвящена отдельная тема в учебнике [2]. В учебнике отражены важные классифицирующие признаки, по которым происходит противопоставление имен нарицательных и собственных: «названия однородных предметов» и «названия единичных предметов», формируются представления о возможных разрядах имен собственных (без излишней для пятиклассников терминологии). Здесь же отрабатывается навык правописания собственных имен. Дидактический материал упражнений позволяет рассмотреть названия событий из истории нашей родины, фамилии, имена, отчества известных деятелей русской культуры, связь русской фамилии с прозвищем, клички животных, географические названия. Все это нацелено на формирование языковой (употребление и правописание имен собственных отдельных разрядов) и лингвистической (классификация, опознавание определенных языковых единиц) компетенций. Формирование же лингвокультурологической компетенции здесь связано с содержанием материала упражнений: текст о Бородинском поле, текст об Арктике, текст о Московском Кремле, выбор имен собственных, связанных с русской историей, географией, культурой, – все это создает определенный культурный фон, который помогает школьникам осознать, как в языке отражается культура народа. В учебнике представлен ономастический материал и при изучении других тем. Так, при изуче-

нии предложений с обращением актуализируется материал об обращении по имени отчеству и другие формы обращения (полное, неполное имя) в соответствии с разными речевыми ситуациями – упражнение с заданием «Как уместно обратиться к молодому врачу *Николаю Ивановичу Рыбакову*? (перечисляются разные ситуации обращения)». Подобные задания формируют коммуникативную компетенцию в соответствии с возрастными особенностями пятиклассников. Или при изучении морфемики и словообразования элементы этимологического и словообразовательного анализа отрабатываются в упражнении с использованием русских топонимов: «Почему так названы географические объекты: *Петербург, Новосибирск, Берингов пролив*? Напишите рассуждение на эту тему». При отработке навыка правописания падежных окончаний существительных в текстах упражнений используются имена собственные (*Кавказ, Камчатка, Урал, Сибирь* и др.), что не только расширяет активный словарный запас, но и показывает, что имена собственные являются «полноправными» компонентами языковой системы. При изучении этой же темы – «Правописание падежных окончаний существительных» – пятиклассники получают представление о вариативности русских личных имен (упражнение о правописании имен *Марья – Мария, Наталья – Наталия*). При изучении существительных, имеющих форму только множественного числа, предлагается упражнение, в котором предметом наблюдения являются русские топонимные модели: «Рассмотрите географическую карту. Выпишите географические названия, которые имеют форму только множественного числа. Составьте с этими существительными 2–3 предложения (даны слова *Ока, Осетр, Бояркино, Клишино, Сосновка, Мощаницы, Холмы, Горы, Озёры, Новосёлки, Белье Колодези, Сенницы*)». Таким образом, выбор содержания дидактического материала, формулировка задания может способствовать формированию различных компетенций одновременно.

В учебнике для 6 класса [3] материал об именах собственных представлен таким образом, что позволяет расширить лингвистические представления школьников об этом классе слов. Поскольку вводятся новые знания об имени существительном, то продолжается работа по склонению и правописанию личных имен и фамилий (в том числе фамилий славянских и иноязычного происхождения). При изучении рода несклоняемых существительных дидактический материал содержит различные разряды топонимов, отрабатывается умение их склонять, уделяется внимание правописанию имен собственных других разрядов (употребление кавычек). При изучении рода сложносокращенных слов расширяются представления об именах собственных-аббревиатурах. Расширение знаний об именах собственных по-прежнему происходит не только при изучении «специальных» тем, а как бы «попутно», находится повод для включения материала об именах собственных. Так, при изучении существительных на *-мя* в тексте упражнения представлен материал о словаре русских личных имен, о структуре словарной статьи в таком словаре, в рамках работы по развитию речи предлагается задание о происхождении имен. При изучении степеней сравнения прилагательных в одном из упражнений географические названия родного края используются как историко-культурный фон (задание

«Какие реки, озера, горы, города есть в вашей местности? Сравните реки по ширине и длине, горы по высоте, озера по глубине, города и села по величине»). Такое «культурологическое использование» имен собственных наблюдается и при изучении других тем: текст об Арктике при изучении числительного, текст К. Симонова о Москве и стихотворение Г. Граубина «Прадеды» о происхождении русских фамилий в работе по развитию речи. Таким образом, в 6 классе ономастический материал активно используется и способствует формированию различных компетенций, причем учитывается его доступность.

В учебнике для 7 класса [4] объем ономастического материала значительно уменьшается: правописание падежных окончаний имен собственных изучается в теме «Употребление предлогов», при изучении написания союзов *также, тоже, чтобы* в тексте одного из упражнений представлен материал о топонимах с компонентами *Плес, ключ, пруды*, объясняется их этимология.

Та же тенденция наблюдается и в учебниках для 8, 9 класса [5; 6]. Имена собственные создают определенный культурный фон преимущественно в упражнениях по развитию речи. Например, в 8 классе есть текст про исторические названия улиц Москвы (изучается интонация и логическое ударение в предложении, составляются предложения), имена собственные известных деятелей культуры используются при составлении предложений при изучении темы «Тире между подлежащим и сказуемым», в 9 классе в работе по развитию речи (умение составлять краткое сообщение) используется рассказ Тэффи «Псевдоним».

Обзор материала школьных учебников показывает, что имена собственные изучаются в первую очередь как слова, как часть языка в целом, как единицы, развивающиеся по законам языка. Соответственно и употребление таких единиц рассматривается прежде всего в лингвистическом и коммуникативном аспектах – здесь нет задачи изучить ономастику отдельно от языка. Логикой школьной программы вызвано изучение имен в грамматической системе языка в 5–6 классах, поэтому самый большой объем ономастического материала приходится на средний школьный возраст, а значит, исключает сложные научные интерпретации, чрезмерное теоретизирование. Тем не менее остается возможность использовать имена собственные для расширения культурно-исторических знаний школьников разного возраста. Правда, в среднем школьном возрасте вряд ли учащиеся способны серьезно осознать, что имена собственные являются ярким отражением национальной культуры, что они тесно связаны с историей России (это присутствует в их сознании как общий культурный фон, но не более). Оценить самобытность русской именной системы способен школьник старшего возраста. Здесь есть возможности для использования ономастического материала в исследовательской деятельности учащихся. Направления работы могут вписываться в лингвистические рамки: имя собственное исконное и заимствованное, словообразовательные модели имен отдельных разрядов, имя собственное на городской вывеске, в разговорной и письменной речи, в интернет-пространстве и т. д. Несомненно, можно реализовывать межпредметные связи – знания на стыке русской истории, географии, языка и литературы, связь ономастики и краеведения. Например,

компенсировать уменьшение ономастического материала в учебниках для 8–9 классов можно на уроках литературы: произведения русской классической литературы дают повод поговорить не только о «говорящих» именах как литературном приеме, но и о специфике русской формулы имени, особенностях употребления личных имен в разных культурах. Возможно продолжение изучения имен собственных в коммуникативном аспекте; например, какие формы имен используются в современных речевых ситуациях, как западная культура влияет на русскую традицию употребления личных имен. Одним из направлений работы по формированию коммуникативных компетенций, связанных с употреблением имен собственных, можно, кстати, считать подготовку к написанию сочинения в рамках ЕГЭ. Анализ работ 2017 г. показал, что «часто встречаются недочеты, возникающие при выборе варианта имени автора и характеристики автора текста (писатель, поэт и проч.). Сложной проблемой для отдельных участников экзамена стал выбор имени (инициалов) автора произведения при обосновании своей точки зрения на заявленную проблему: Пушкин – А. Пушкин – Александр Пушкин – А. С. Пушкин – Александр Сергеевич Пушкин. Не менее сложна проблема выбора варианта имени персонажа: Анна Каренина, Анна, Анна Аркадьевна или Каренина; Пьер, Безухов, Пьер Безухов или граф Петр Кириллович Безухов и т. д. Можно предположить, что пишущий сочинение в большинстве случаев озабочен только тем, чтобы «разнообразить» речь, не повторять одних и тех же слов. Участник экзамена в данном случае поступает в соответствии с распространенными рекомендациями учителей. В результате в работах экзаменуемых появляются такие выражения: «Оленька» (об Ольге в «Евгении Онегине»), «драматург М. Горький в этом тексте поднимает проблему...» (об авторе исходного прозаического текста). Употреблению названных форм необходимо специально учить [7].

Таким образом, ономастический материал занимает определенную нишу в школьной программе по русскому языку, изучение имен собственных способствует формированию необходимых компетенций – языковой, лингвистической, коммуникативной, лингвокультурологической. Дидактический потенциал этого класса слов достаточно широк, чтобы активно использоваться в обучении, поскольку способствует не только образованию в узком понимании (накопление определенных знаний, в частности, о русском языке), но и развитию личности ученика, формированию его мировоззрения. Нам кажется важным обратить внимание современного учителя на эту часть лингвистики и ее связь с русской культурой.

1. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. 5–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / [М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский и др.]. 12-е изд., переработ. М. : Просвещение, 2011. 111 с.

2. Русский язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. / [Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский]. М. : Просвещение, 2012. 192 + 177 с.

3. Русский язык. 6 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. / [М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский]. М. : Просвещение, 2012. 191 + 175 с.

4. Русский язык. 7 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. [М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский]. М. : Просвещение, 2013. 223 с.

5. Русский язык. 8 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. [Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова; науч. ред. Н. М. Шанский]. М. : Просвещение, 2014. 271 с.

6. Русский язык. 9 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. [Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова; науч. ред. Н. М. Шанский]. М. : Просвещение, 2014. 207 с.

7. Цыбулько И. И. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по русскому языку. М., 2017. URL: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1503666460/russkiy_yazyk_2017.pdf (дата обращения: 24.10.2017).

© Астафьева И. А., 2017

УДК 378.147.75

Г. С. Баймуханов
G. S. Baimukhanov

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕЙЗАЖНОГО МОТИВА НА ПЛЕНЭРЕ

В статье рассматриваются основные принципы организации пейзажного мотива на пленэре, описываются цели и задачи пленэрной практики, выявляются типичные ошибки, допускаемые студентами в процессе поиска композиции и цветового решения. Раскрывается значение краткосрочных этюдов в процессе обучения студентов в условиях пленэрной практики.

Ключевые слова: пейзаж, композиция, этюд, гармония, колорит, набросок, зарисовка, пленэр.

THE BASIC PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION OF THE LANDSCAPE MOTIF AT THE PLEIN-AIR

The article discusses the basic principles of the organization of the landscape motif at the plein-air, describes the goals and objectives of the plein-air practice, reveals the typical mistakes that students make when searching for a composition and color solution. The significance of short-term studies in the process of teaching students in conditions of plein-air practice is revealed.

Keywords: landscape, composition, etude, harmony, color, outline, sketch, plein-air.

Выполнение композиции учебных постановок на пленэре имеет свою особенность. Оно активно развивает у студентов образное мышление, помогает обобщать и острее замечать все происходящие явления жизни непосредственно на природе. Как краткосрочный этюд, набросок, рисунок, так и работа над длительными постановками с натуры служат непосредственным введением в изучение композиции картины большого художественного произведения, в отличие от механического изображения, бездумного списывания и ремесла. Постановки на пленэре близки к естественной среде, нежели аудиторные постановки, которые в какой-то мере более искусственны.

Знакомясь с местностью и получая задание выполнить композицию бытового натюрморта, студент стремится увидеть все это в жизни через свое творческое воображение, а не в готовом виде. Выбор мотива в работе над этюдом, с точки зрения учебной постановки, должен соответствовать замыслу и цели. Поэтому развитие творческих способностей студентов зависит от того, как правильно он организует свою работу на пленэре, а также от систематической помощи со стороны педагога. Каждый выполненный этюд, пусть и краткосрочный, набросок или рисунок, должен быть направлен на решение одной главной задачи: передаче состояния природы, изучению конструкции предметов, воздушной и линейной перспективы, что не исключает учебно-творческих задач.

Обычно на пленэре студентов больше всего привлекает пейзаж. В пейзаже задача и сложнее, и в то же время проще. Сложность заключается в выборе наиболее подходящей точки зрения. Надо также остерегаться выбора однообразных мотивов в работе над этюдами, простого неосмысленного копирования. На первых курсах не следует браться за пейзажи с широким пространством, с многочисленными планами, необходимо ставить задачи конкретно, как например, определение основных отношений (отношение земли к небу, воды к земле и т. д.). Насколько точно будет определены задачи этюда, настолько же будет эффективным результат, способствующий развитию творческих способностей студентов. Студентам, не имеющим большого опыта, не следует в начале пленэра писать этюды против света, изображать подряд несколько этюдов с похожими мотивами и при одинаковом состоянии погоды. Это неизбежно приведет к заучиванию определенного состава красочных сочетаний. Многие студенты увлекаются изображением деталей, что превращает хорошую композицию в дробную, разобщенную работу, не позволяющую увидеть за этой детализацией главного.

Работая на пленэре, следует помнить, что освещение, особенно в солнечную яркую погоду, быстро меняется, т. е. меняется направление теней, их насыщенность и т. д., поэтому нужно рекомендовать студентам писать этюды как можно быстрее, не тратя время на несущественные детали.

Но не стоит забывать, что иногда какую-то деталь необходимо подчеркнуть для более выразительного решения. Также не стоит увлекаться переписыванием одной и той же детали или работы, к успешному результату это не приведет, эту работу только потеряет свежесть, станет скучным и тяжелым.

Необходимо чередовать длительные этюды с краткосрочными, быстрые зарисовки с рисунками, направленными на изучение конструкции предметов. В пейзажном этюде необходимо начинать писать с целого, а не с деталей, следуя принципу: от общего к деталям, с последующими обобщениями. Изначально нужно проложить общие цветовые отношения, затем, когда все собрано в цветовое пятно, можно переходить к проработке деталей. Длительные этюды пишутся по несколько часов в одно и то же время дня, при одинаковом состоянии погоды, три-четыре сеанса и более, все зависит от сложности сюжета и размера этюда. Продолжительность сеанса зависит от состояния погоды: при солнечной погоде продолжительность может составить не более трех часов, так как солнечное, вечернее или утреннее состояния непродолжительны, в пасмурный день сеанс может продолжиться четыре или пять часов, в зависимости от размера этюда и индивидуальных особенностей самого живописца.

В этюде нужно уметь обращать внимание на простые, кажущиеся несложными решения поставленных перед собой задач. Задачи в этюде целесообразно ставить несложные и решения их, как композиционные, так и колористические, должны быть лаконичными. Главным для студента должно быть сосредоточение на достижении поставленных задач, с использованием всех своих знаний, умений и навыков в живописи и композиции. Конечно, диапазон работы с натуры огромен: от фрагмента до панорамы, от натюрморта до интерьера. Выбор мотива положения фигуры в пейзаже требует от студента фантазии, изобретательности, вкуса. Работа с натуры – сложный и единый процесс, имеющий композиционную основу и полное сходство с композиционным творчеством. Композиционное начало этюда может быть в самой природе изображения, оно не ограничивается лишь размещением на листе, а продолжается до последней стадии работы. Однако натура не подсказывает, когда наступает эта стадия. Студенту сложно иногда определить завершающий момент самому, тогда на помощь может прийти опытный педагог. Работу над композицией студент начинает после знакомства с местностью, собирая необходимый материал в течение всей практики.

Как следует начинать работу над натурой? Начинается работа с выбора мотива, далее следует композиционное размещение объектов в формате листа, но в любой стадии работы над натурой может возникнуть необходимость уточнения, перераспределения пятен на поверхности этюда. Для этого рекомендуется выполнить несколько вариантов композиционных эскизов. На этом этапе решаются задачи поиска соотношения группы предметов с фоном, композиционной уравновешенности всех компонентов как в линейном построении, так и по распределению основных тональных и цве-

товых масс. Осуществляется поиск взаимодействия контрастирующих темных и светлых, ярких и блеклых цветовых тонов, распределение светотени. Еще до начала работы над этюдом художник должен мысленно увидеть его в законченном виде, это является обязательным условием успешного выполнения живописного этюда. Успех не будет случайным, он будет результатом сознательно направленных усилий для осуществления задуманного этюда. Такое умение – ясно представлять себе будущий этюд, приходит не сразу, необходимо развивать его с самого начала обучения живописи. В своих воспоминаниях Аркадий Александрович Рылов, говоря о наставлениях своего учителя Архипа Ивановича Куинджи, высказался так: «Только на природе надо черпать впечатления, только на этюдах с натуры – учиться живописи. Этюд надо писать с таким вниманием, чтобы потом все осталось в памяти. Он советовал писать этюды небольшого размера, чтобы легко можно было переписывать неудавшиеся места. Картину следует писать «от себя» не связывая свободное творчество с этюдами. Писать наизусть на основании знаний, приобретенных на этюде. В картине должно быть «внутреннее» – любил говорить он, то есть мысль, художественное содержание. Композиция и техника должны быть подчинены этому внутреннему. Ничто не должно отвлекать зрителя от главной мысли. Не заполнять пустые места на холсте не относящимися к содержанию предметами» [1, с. 76].

Студенту следует различать два вида выполнения тематических композиций: первое – по собранным этюдным материалам, полученным впечатлениям, второе – сбор этюдного материала для задуманной композиции. Возможны и такие варианты, когда собран материал для задуманной композиции, но не хватает дополнительных этюдов, рисунков, набросков. Таким образом, роль композиции в работе над натурой, навыки, полученные в этом виде изобразительной деятельности, окажут студентам огромную помощь в работе по памяти и представлению, будут способствовать творческой активности в сочинении тематических композиций, что является завершающим этапом обучения. Надо понимать, что не все хорошие задумки студентов могут получить должное развитие. Причины бывают разные, в том числе и та что по истечении времени пропадает острота впечатлений. Педагогу необходим большой такт в решении этого вопроса и знание индивидуальных черт характера, возможностей студентов, чтобы помочь студенту в выборе темы дипломной работы. При правильном решении этой проблемы знакомство с той или иной темой будет полезно студенту в изучении, углублении знаний и, в конечном счете, способствовать расширению кругозора, активизации творческого мышления, повышению творческих способностей.

1. Рылов А. А. Воспоминания. Л.: Художник РСФСР, 1977. 288 с.

© Баймуханов Г. С., 2017

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ

В статье рассматривается формирование методической системы подготовки преподавателей вуза к реализации дистанционного тестового контроля. Методическая система направлена на усвоение преподавателем основных понятий в области тестологии, реализацию дистанционной контрольно-оценочной деятельности на максимально высоком уровне, овладение приемами разработки электронных тестов в системах дистанционного обучения, умение организовать электронное тестирование, интерпретировать его результаты и проводить математико-статистический анализ качества тестовых материалов. Модель методической системы включает целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, результативный компоненты и строится на принципе самостоятельного выбора преподавателем индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности в области дистанционного тестового контроля. В статье описывается опытно-экспериментальная апробация методической системы в педагогическом вузе на основе системы дистанционного обучения Moodle.

Ключевые слова: тестология, тест, тестовый контроль, система Moodle, дистанционное обучение, компетенция, методическая система.

METHODOLOGICAL SYSTEM OF UNIVERSITY TEACHERS' TRAINING TO THE REALIZATION OF DISTANCE TEST CONTROL

The article deals with the formation of a methodical system for the training of university teachers for the realization of test control in distance. The methodical system is aimed at mastering the basic concepts in the field of testology by the teacher, implementing distance monitoring and evaluation activities at the highest possible level, assimilating the methods of developing electronic tests in distance learning systems, the ability to organize electronic testing, interpret its results and conduct a mathematical and statistical analysis of the quality of test materials. The model of methodical system includes target, content, process-activity and productive components and is based on the principle of independent choice by the teacher of an individual trajectory of professional competence development in the field of distance test control. The article describes the experimental approbation of a methodical system in a pedagogical university based on the Moodle distance educational system.

Keywords: testology, test, test control, Moodle system, distance learning, competence, methodical system.

Одним из наиболее важных требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования к образовательному процессу в вузах является обеспечение качественного контроля результатов обучения студентов. Контроль результатов обучения должен проводиться непрерывно в процессе обучения, обеспечивать целостность структуры формируемых компетенций, позволять отслеживать индивидуальные достижения каждого студента и способствовать формированию мотивации к обучению. В условиях активного внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс вуза актуальным становится реализация контроля в системах дистанционного обучения (СДО) типа Moodle, Edx, LearningSpace, VLE, WebCT и др.

Оценка и контроль качества подготовки студентов является одним из главных этапов дистанционного обучения [1; 2; 3; 4]. Использование современных технологий, реализованных в системах дистанционного обучения, открывает широкие возможности оценки качества подготовки обучающихся, позволяет существенно оптимизировать контролируемые мероприятия и требует совершенствования методов и технологий реализации образовательного процесса в вузах [5; 6]. В этой связи одной из важнейших задач в современном образовании становится готовность преподавателей к использованию в образовательном процессе современных технологий, реализованных в СДО, и овладение соответ-

ствующими профессиональными компетенциями. Речь идет не только об овладении компетенциями, позволяющими работать с информационно-коммуникационными технологиями в условиях традиционной системы обучения, но и новых компонентах профессиональной деятельности, связанных с технологиями обучения в СДО [7; 8]. Одним из таких компонентов является дистанционный тестовый контроль.

Современный преподаватель должен уметь реализовать контрольно-оценочную деятельность на максимально достижимом уровне, поскольку контроль и оценка в образовательном процессе имеют большое значение для управления как учебной деятельностью студента, так и педагогической деятельностью преподавателя, служат целям совершенствования самого учебного процесса и всестороннего развития студента [9]. Использование технологий дистанционного тестирования позволяет существенно сократить временные затраты преподавателя на проведение контроля знаний студентов и повысить эффективность как традиционной, так и дистанционной системы образования [10; 11].

Многие преподаватели обладают определенными знаниями в области тестового контроля, однако этого недостаточно для эффективного систематического применения тестового контроля в системах дистанционного обучения [1; 2; 3]. В этом случае возможности систем тестового контроля в дистанционном образовании сегодня используются преподавателями не в полном объеме. Работа в модульных

системах дистанционного образования требует от преподавателей развития профессиональных компетенций в области реализации дистанционного тестового контроля, здесь необходима серьезная методологическая работа по развитию у преподавателей требуемых компетенций.

Методологии организации дистанционного тестового контроля в СДО в вузах посвящено немало исследований [2; 8–13]. Анализ научных работ и наши исследования показывают, что для развития профессиональных компетенций преподавателей в области реализации дистанционного контроля необходимо формировать в вузе методическую систему подготовки и поддержки преподавателей. Методическая система должна быть направлена на усвоение основных понятий в области тестологии, на реализацию контрольно-оценочной деятельности на максимально высоком уровне, на овладение приемами разработки электронных тестов в системах дистанционного обучения, на умение организовать электронное тестирование, интерпретировать его результаты и проводить математико-статистический анализ качества тестовых материалов. Методическая система, обеспечивающая подготовку преподавателей вуза к эффективному проведению дистанционного тестового контроля учебных достижений студентов, должна включать, на наш взгляд, целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, результативный компоненты и строиться на принципе самостоятельного выбора преподавателем индивидуального маршрута подготовки.

Проведенные исследования показали, что методическая система подготовки преподавателей вуза к реализации дистанционного тестового контроля может быть построена на основе пятикомпонентной модели: цель, содержание, методы, организационные формы и средства обучения. Разработанная модель методической системы представля-

ет собой совокупность взаимосвязанных компонентов обучения: целевого, содержательного, процессуально-деятельностного и результативного.

Целевой компонент методической системы включает в себя постановку цели развития профессиональных компетенций преподавателей вуза. В наибольшей степени содержательный и процессуально-деятельностный компоненты методической системы подготовки зависят именно от выбора целевых установок. *Содержательный компонент* методической системы представлен модулями, направленными на формирование профессиональных компетенций в области теории и практики конструирования педагогических тестов, технологий реализации дистанционного тестирования в системах дистанционного обучения и основ математико-статистической обработки результатов тестирования. *Процессуально-деятельностный* компонент методической системы включает формы, методы и средства, с помощью которых осуществляется развитие профессиональных компетенций преподавателей вуза в аспекте реализации дистанционного тестового контроля. Преподаватель должен иметь возможность самостоятельно выбирать траекторию развития своей профессиональной компетентности в области дистанционного тестового контроля. *Результативный компонент* методической системы представлен развитой профессиональной компетентностью преподавателя в области дистанционного тестового контроля.

С целью развития профессиональных компетенций преподавателей вуза по реализации дистанционного тестового контроля в Омском государственном педагогическом университете (ОмГПУ) была создана методическая система подготовки преподавателей вуза к реализации дистанционного тестового контроля (см. рис.).

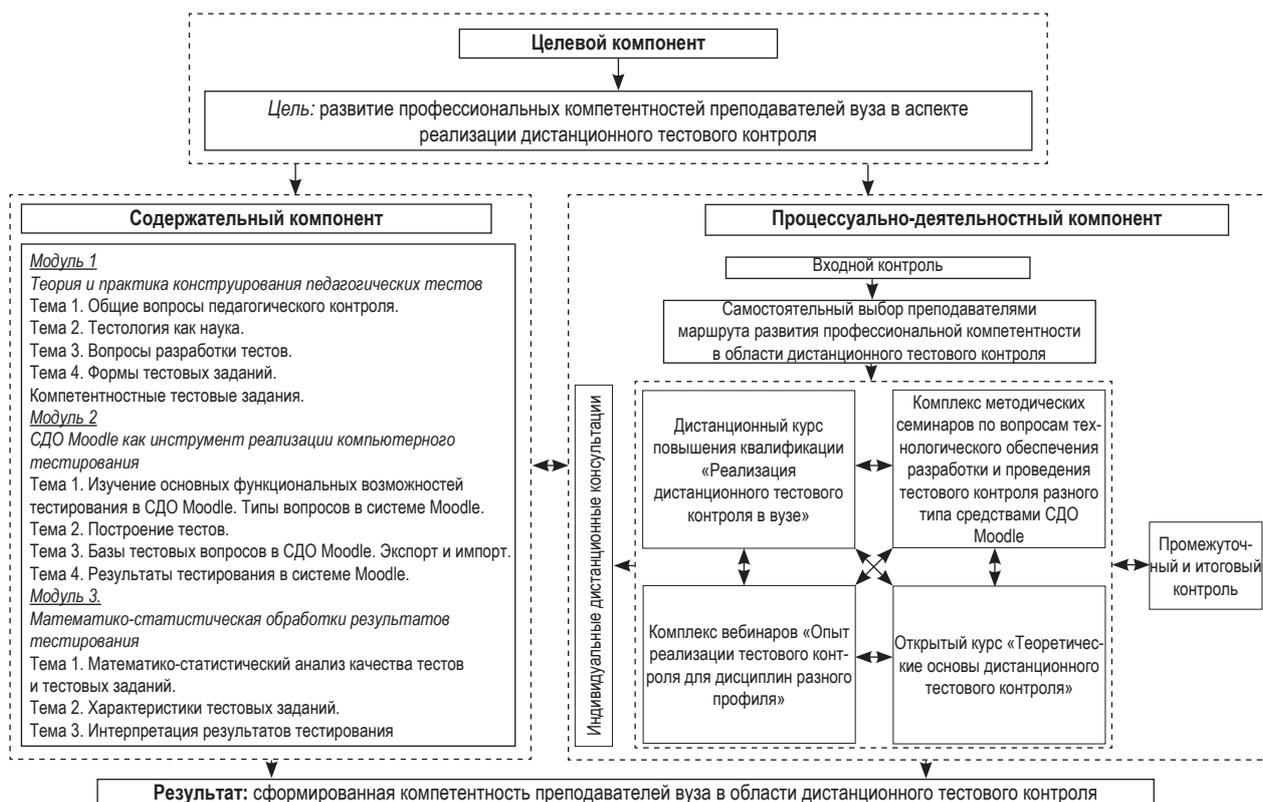


Рис. Методическая система подготовки преподавателей к реализации дистанционного тестового контроля

Целью, определенной в методической системе, является развитие профессиональных компетентностей преподавателей вуза в области реализации дистанционного тестового контроля.

Содержательный компонент методической системы содержит три теоретических модуля. В модуле «Теория и практика конструирования педагогических тестов» рассматриваются общие вопросы педагогического контроля, тестология как наука, вопросы разработки тестов, формы тестовых заданий и компетентностные тестовые задания. В модуле «Система дистанционного обучения (СДО) Moodle как инструмент реализации компьютерного тестирования» преподаватели знакомятся с основными функциональными возможностями электронного тестирования в СДО Moodle, типами вопросов в системе Moodle, базами тестовых вопросов в СДО Moodle, экспортом и импортом тестовых материалов, обработкой результатов тестирования в системе Moodle.

В модуле «Математико-статистическая обработка результатов тестирования» рассматриваются характеристики тестовых заданий, математико-статистический анализ качества тестов и тестовых заданий, интерпретация результатов тестирования.

Процессуально-деятельностный компонент созданной методической системы включает следующие этапы:

- входной контроль;
- самостоятельный выбор преподавателями маршрута развития профессиональной компетентности в области реализации дистанционного тестового контроля;
- дистанционный курс повышения квалификации «Реализация дистанционного тестового контроля в вузе»;
- открытый онлайн-курс «Теоретические основы дистанционного тестового контроля»;
- комплекс методических семинаров по вопросам технологического обеспечения разработки и проведения тестового контроля разного типа средствами СДО Moodle;
- комплекс вебинаров «Опыт реализации тестового контроля для дисциплин разного профиля»;
- индивидуальные дистанционные консультации;
- промежуточный и итоговый контроль.

Входное тестирование проводится в онлайн-режиме в электронной информационно-образовательной среде ОмГПУ на образовательном портале «Школа». После входного тестирования, в зависимости от его результатов, преподавателям предлагаются различные образовательные траектории, состоящие из курсов повышения квалификации, онлайн-курсов, вебинаров, методических семинаров и индивидуальных консультаций.

Дистанционный курс повышения квалификации «Реализация дистанционного тестового контроля в вузе» рассчитан на обучение преподавателей вуза, участвующих в реализации дистанционного тестового контроля. Продолжительность программы обучения составляет 72 часа. Курс повышения квалификации разработан при поддержке СДО Moodle и размещен в электронной информационно-образовательной среде на образовательном портале «Школа»¹.

¹ Ссылка на курс <http://school.omgpu.ru/course/view.php?id=1320>

Программа курсов повышения квалификации состоит из трех модулей. Каждый модуль содержит интерактивные лекции, задания и промежуточный тест. Также в курсе присутствуют и другие электронные образовательные ресурсы: анкета, форум для консультации слушателей, глоссарий, кроссворд.

Открытый онлайн-курс «Теоретические основы дистанционного тестового контроля» разработан и размещен в электронной информационно-образовательной среде на портале открытого образования ОмГПУ². Программа открытого онлайн-курса состоит из модулей, направленных на развитие профессиональных компетентностей преподавателей вуза в области реализации дистанционного тестового контроля в СДО Moodle. В каждый модуль включены интерактивные лекции и тесты. При реализации курса применяются технологии массовых открытых онлайн-курсов с интерактивным участием и открытым доступом. На сегодняшний день технология массовых открытых онлайн-курсов одна из наиболее эффективных форм реализации дистанционных образовательных технологий [14]. Обучение начинается на курсе с момента регистрации на портале, курсы изучаются в темпе, который избирает для себя каждый слушатель. Курс не включает тьюторской поддержки. Все задания предполагают автоматизированный контроль.

Комплекс методических семинаров, посвященных вопросам технологического обеспечения разработки и проведения тестового контроля разного типа средствами СДО Moodle, представлен тематическими семинарами: реализация обучающих тестов для самоконтроля средствами СДО Moodle; реализация контрольных тестов в СДО Moodle; реализация различных видов тестовых заданий в СДО Moodle; анализ качества тестов в СДО Moodle. В течение учебного года проводится не менее 4 семинаров. Внедрение комплекса методических семинаров позволяет повысить вовлеченность и мотивацию преподавателей в решение обсуждаемых вопросов, обеспечивает прирост знаний, умений и навыков, способов деятельности в реализации дистанционного тестового контроля в университете.

Преподаваемые дисциплины в университете существенно отличаются друг от друга. В одних дисциплинах студенты должны усвоить логику доказательств, формулы, практику решения задач и т. д., а в других – определение понятий, важные события и даты, правила и т. д. На этапе конструирования тестов важно определить какая из форм тестовых заданий наиболее подходит к той или иной дисциплине. В модуле тестирования СДО Moodle используется более 10 видов тестовых заданий, и перед преподавателем часто встает проблема, какие формы тестовых заданий и виды вопросов наиболее подходят для конкретной дисциплины.

Для решения данной проблемы в ОмГПУ разработан цикл вебинаров «Опыт реализации дистанционного тестового контроля для дисциплин разного профиля». Основной целью вебинаров является обмен педагогическим опытом реализации дистанционного тестового контроля в дисциплинах разного профиля. Вебинары реализуются в электронной информационно-образовательной среде ОмГПУ на

² Ссылка на курс <http://open.omgpu.ru/course/view.php?id=17>

образовательном портале «Школа». Чтобы принять участие в вебинаре, желающему достаточно заполнить форму регистрации, в которой необходимо указать статус: участник или выступающий (дополнительно указывается тема доклада). Кроме этого, преподаватели могут просмотреть прошедшие вебинары, которые доступны для просмотра на портале «Школа».

Индивидуальные дистанционные консультации организуются с целью решения текущих проблем, возникших у преподавателей при реализации дистанционного контроля в среде Moodle. Они предполагают запись на образовательном портале «Школа» с определением времени и темы консультации. Консультации осуществляются дистанционно средствами портала. Кроме этого, у преподавателей есть возможность проконсультироваться на форуме портала в режиме «вопрос-ответ».

Курс повышения квалификации и открытый онлайн-курс предлагаются преподавателям, показавшим невысокий уровень результатов при входном тестировании. Методические семинары, вебинары и индивидуальные консультации предлагаются преподавателям со средними и высокими результатами входного тестирования. Каждый преподаватель самостоятельно выбирает маршрут развития своей профессиональной компетентности в области дистанционного тестового контроля в удобной для него форме.

Результативный компонент методической системы описывается уровнем сформированной профессиональной компетентности преподавателя в области реализации дистанционного тестового контроля средствами СДО.

Опытно-экспериментальная апробация методической системы по формированию готовности преподавателей университета к реализации дистанционного тестового контроля проводилась в ОмГПУ в 2016 г.

На первом этапе педагогического эксперимента был изучен опыт преподавателей ОмГПУ в области реализации дистанционного тестового контроля. С этой целью было проведено анкетирование преподавателей университета на образовательном портале ОмГПУ. Анализ результатов тестирования показал, что имеется только в 65 % дисциплин, электронные учебно-методические комплексы которых размещены на образовательном портале, а преподаватели используют автоматизированный тестовый контроль. Только 50 % преподавателей используют средства дистанционного тестирования СДО Moodle постоянно, 40 % – применяют периодически и 10 % – никогда не применяли дистанционное тестирование. 60 % преподавателей могут создавать тесты в системе Moodle самостоятельно, 30 % – размещают тестовые материалы с помощью сотрудников отдела ресурсного обеспечения образовательных процессов. Все преподаватели отдают предпочтение закрытым формам тестовых заданий, открытые формы тестовых заданий используют только 55 % преподавателей, тестовые задания на соответствие применяют 65 % преподавателей. Математико-статистическую обработку результатов тестирования используют не более 15 % преподавателей.

С целью апробации методической системы по результатам анкетирования была сформирована экспериментальная группа, состоящая из 22 преподавателей ОмГПУ различных кафедр. Критерием формирования группы являлось исполь-

зование преподавателем инструментов образовательного портала ОмГПУ для проведения дистанционного тестового контроля в своих электронных учебно-методических комплексах. С целью выявления уровня знаний в области организации тестового контроля и реализации тестового контроля в системе Moodle преподаватели прошли входное тестирование. Анализ результатов входного тестирования показал, что средний процент подготовленности преподавателей по теоретическим основам тестологии составляет $60,4 \pm 12,2$ %, а по реализации тестового контроля в среде Moodle – $55,9 \pm 15,7$ %. Анализ вариации результатов тестирования показал, что они находятся в пределах от 36,5 до 76 %. Следовательно, уровень подготовленности преподавателей неоднороден: от порогового (36,5 %) до высокого (76 %) уровня.

На втором этапе педагогического эксперимента преподавателям было предложено самостоятельно выбрать маршрут обучения. Каждый выбрал ту форму подготовки, которая ему наиболее удобна и приемлема. 63,6 % преподавателей (14 человек) выбрали курсы повышения квалификации, 27,3% преподавателей (6 человек) выбрали открытый онлайн-курс и 9,1 % преподавателей (2 человека) выбрали вебинары и методические семинары. Следует отметить, что курсы повышения квалификации выбрали преподаватели с результатами входного тестирования от 36,5 до 64 %, открытый онлайн-курс выбрали преподаватели с результатами от 55 до 68 % и на вебинары записались преподаватели с результатами выше 70 % при входном тестировании. Анализ выбранных образовательных траекторий показывает, что сформированная методическая система подготовки преподавателей вуза к реализации дистанционного тестового контроля хорошо дифференцирована относительно первоначального уровня подготовки преподавателей.

Дистанционный курс повышения квалификации «Реализация дистанционного тестового контроля в вузе» для преподавателей экспериментальной группы проводился в течение марта – апреля 2016 г. После изучения теоретического материала в модуле слушатели прошли тестовый контроль и выполнили зачетное задание. Всего за курс необходимо было набрать 100 баллов. По итогам обучения слушатели, набравшие 60 и более баллов, получают удостоверение о повышении квалификации. Через консультационный форум есть возможность задать вопрос тьютору. Преподаватели, записавшиеся на курс повышения квалификации, успешно прошли итоговое тестирование, и все получили удостоверение о повышении квалификации.

На открытом курсе «Теоретические основы дистанционного тестового контроля» принцип обучения такой же, как и в дистанционном курсе повышения квалификации, но курс не предполагает тьюторской поддержки и более вариативен во времени, темп изучения материала выбирает сам слушатель. После прохождения контрольных мероприятий (интерактивные лекции, тесты) в системе автоматически формируются отчеты об успеваемости обучающихся. Практически все преподаватели справились с заданием, двое преподавателей дополнительно воспользовались возможностью методической системы и записались на индивидуальные дистанционные консультации.

Преподаватели, выбравшие методические семинары и вебинары, поучаствовали в двух методических семинарах и двух вебинарах за 2016 г. На вебинарах рассматривался опыт реализации тестового контроля другими преподавателями по дисциплинам разного профиля. Методические семинары были посвящены проверке качества тестовых материалов на основе математико-статистической обработки результатов тестирования.

На *третьем этапе* педагогического эксперимента после прохождения обучения было проведено итоговое тестирование. Преподавателям также было предложено ответить на вопросы двух тестов, позволяющих выявить уровень знаний в области организации тестового контроля и реализации тестового контроля в системе Moodle. Итоговое тестирование показало, что уровень знаний и умений в области тестологии и в технологии реализации тестирования в СДО Moodle значительно повысился. Анализ результатов итогового тестирования показал, что средний процент подготовленности преподавателей по теоретическим основам тестологии составляет $90,3 \pm 8,0$ %, а по реализации тестового контроля в среде Moodle – $87,0 \pm 10,9$ %. Анализ вариации результатов тестирования показал, что они находятся в пределах от 77 до 100 %. Анализ результатов входного и итогового тестирования показал, что уровень сформированности профессиональной компетенции преподавателей в области дистанционного тестового контроля средствами СДО Moodle у всех преподавателей повысился до высокого (более 75 %).

Таким образом, в результате педагогического эксперимента была доказана эффективность функционирования методической системы подготовки преподавателей вуза к реализации дистанционного тестового контроля, состоящей из

- дистанционного курса повышения квалификации «Реализация дистанционного тестового контроля в вузе»;
- открытого онлайн-курса «Теоретические основы дистанционного тестового контроля»;
- комплекса методических семинаров по вопросам технологического обеспечения разработки и проведения тестового контроля разного типа средствами СДО Moodle;
- комплекса вебинаров «Опыт реализации тестового контроля для дисциплин разного профиля»;
- индивидуальных дистанционных консультаций.

Проведенный педагогический эксперимент продемонстрировал, что практическая реализация предложенной методической системы обеспечивает формирование профессиональной компетентности преподавателей вуза в области дистанционного тестового контроля. Уровень подготовленности преподавателей, двигающихся различными индивидуальными маршрутами в пределах методической системы, увеличился независимо от входного уровня знаний и умений в области дистанционного тестирования средствами СДО. Предложенная система позволяет дифференцированно подходить к повышению уровня профессиональной компетентности преподавателей в области дистанционного тестового контроля и учитывать индивидуальный график загрузки преподавателей.

Благодарности. Авторы выражают благодарность доценту кафедры информатики и методики обучения информатике Омского государственного педагогического университета Галине Аркадьевне Федоровой за оказанную помощь при проведении исследования.

1. Тавгень И. А. Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы. 2-е изд., испр. и доп. / под ред. Ю. В. Позняка. Минск : БГУ, 2003. 227 с.

2. Лапчик М. П. ИКТ-компетентность педагогических кадров : моногр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2007. 144 с.

3. Андреев А. А., Солдаткин В. С. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М. : МЭСИ, 1999. 196 с.

4. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения. М. : Академия, 2004. 414 с.

5. Лапчик М. П. Дистанционные технологии в системе инновационного педагогического образования // Инновации в непрерывном образовании. 2011. № 2. С. 5–10.

6. Лапчик М. П., Федорова Г. А. Инновационный подход к подготовке педагогических кадров в области информатизации образования // Преподаватель XXI век. 2016. Т. 1. № 4. С. 28–41.

7. Федорова Г. А. Профессиональное развитие учителей в условиях информатизации образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2014. № 4. С. 18–25.

8. Федорова Г. А. Информатизация управления образовательным процессом. М. : Флинта, 2016. 200 с.

9. Толстобров А. П., Коржик И. А. Возможности анализа и повышения качества тестовых заданий при использовании сетевой системы управления обучением Moodle // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Системный анализ и информационные технологии». М. : Воронеж. 2008. № 2. С. 100–106.

10. Нестеров С. А., Сметанина М. В. Оценка качества тестовых заданий средствами среды дистанционного обучения MOODLE // Научно-технические ведомости. 2013. № 5(181). С. 87–92.

11. Долинер Л. Компьютерные тесты успеваемости как средство оптимизации учебного процесса // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2004. № 2. С. 25–26

12. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения. М. : Издат. центр «Академия», 2005. 336 с.

13. Протасова И. В., Толстобров А. П., Коржик И. А. Методика анализа и повышения качества тестов в системе электронного обучения Moodle // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Системный анализ и информационные технологии». 2014. № 3. С. 61–72.

14. Бугайчук К. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 148–155.

© Геращенко Л. И., Геращенко И. П., Титова Г. М., 2017

**ВКЛАД АДМИРАЛА Г. И. БУТАКОВА
В СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ МОРСКОЙ
УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ**

В статье рассматривается вклад адмирала Г. И. Бутакова в процесс усовершенствования системы военно-морского образования на Черноморском флоте: в создание базы для прохождения морской практики, а также в разработку методики проведения практических занятий для кадет морских корпусов и для постоянного состава Черноморского флота.

Ключевые слова: организация морской практики, учебное плавание, военно-морской флот, военно-учебные заведения, практическая подготовка, личный состав.

По первоначальному замыслу Петра I Навигацкая школа должна была являться учебным заведением, дающим общее специальное теоретическое образование его воспитанникам в преддверии второго, заключительного этапа подготовки отечественных морских специалистов – плавания на морских судах.

Изначально каждое военно-морское образовательное учреждение ежегодно финансировалось государством по установленным нормам на все виды их деятельности, но впоследствии финансирование кадетских корпусов происходило не только из казны, но и за счет пожертвований дворянства на их строительство, содержание и субсидирование [1]. Отдельной строкой предусматривались дополнительные деньги на финансирование ежегодной морской практики кадет и гардемарин, а также на содержание отряда учебных кораблей при крупных военно-морских учебных заведениях [2].

На Черноморском флоте процесс становления и развития военно-морского образования начался с момента основания флота – 1783 г. Одним из приоритетных направлений подготовки высококвалифицированных морских специалистов изначально было создание военно-учебных заведений с полноценной практической базой.

Одним из основоположников системы практической подготовки на Черноморском флоте был Г. И. Бутаков – герой Севастопольской обороны, организатор парового броненосного флота России, командующий Черноморским флотом, основоположник принципиально новой морской тактики – тактики броненосных судов. Он требовательно и внимательно относился к подбору и подготовке кадрового состава флота, лучшей школой воспитания которого контр-адмирал считал море, так как именно в «обстановке суровой морской стихии», по его мнению, и формировались качества, необходимые военным морякам: патриотизм, находчивость, хладнокровие, самообладание, ответственность, решительность, стойкость, любовь к морю, товарищество, воинская честь, интуиция и др. [3, с. 141].

В педагогическом наследии Г. И. Бутакова, несмотря на наличие теоретических работ по военно-морскому искусству, доминирует практическая деятельность по осуществле-

**CONTRIBUTION OF ADMIRAL G.I. BUTAKOV
TO THE CREATION OF MARINE TRAINING
PRACTICE**

The article examines the contribution of admiral G.I. Butakov to the process of improving the system of naval education in the Black Sea Fleet: in creating a base for marine practice, and in developing methods for conducting practical exercises for the cadets of the marine corps and for the permanent staff of the Black Sea Fleet.

Keywords: organization of marine practice, training navigation, naval fleet, military educational institutions, practical training, personnel.

нию воспитания и практической подготовки личного состава флота. Личный пример рассматривался адмиралом как нравственное право на осуществление командирских обязанностей; организация соревнований в процессе службы – как средство оценки моральных качеств подчиненных; поощрение – как залог дальнейших успехов; знание индивидуальных особенностей нижних чинов – как необходимое условие военно-патриотической деятельности офицерского состава [4].

Особое внимание Г. И. Бутаков уделял морской подготовке личного состава, стремясь при этом превратить учения из рутинных занятий в увлекательные состязания. В отчете о плавании эскадры летом 1860 г. Григорий Иванович отмечал: «Считая необходимым основать всякое совершенствование флота на соревновании, я ввел в отряде, чтобы из всякой работы выходила гонка и первым кораблям в каждой работе немедленно изъяслялось сигналом удовольствие. Если же работа была произведена быстрее предшествовавшего раза, – то особенное удовольствие» [5, с. 90]. На возглавляемой Г. И. Бутаковым эскадре часто в воскресные дни устраивались состязания по плаванию, по бросанию лота, шлюпочные гонки и т. п., что безусловно стимулировало интерес личного состава к практической деятельности.

Огромное значение Г. И. Бутаков придавал морской подготовке и, в частности, шлюпочным гонкам. В Приказе № 30 от 1 сентября 1867 г. он отмечал «...Это едва ли не лучший из находящихся в наших руках способов, чтобы молодым людям узнать себя, начать закалять свои нервы, изодрать свой глазомер и готовить себя ко всем непредвиденным случайностям нашей службы... Состязания шлюпок, вместе с тем, прекрасное средство нам всем узнавать, кто из нас из какого металла» [6, с. 21]. Призы победителям соревнований командующий вручал лично на флагманском корабле. Г. И. Бутаков был уверен, что состязательная деятельность дает возможность активно проявить личностные качества в соревновательных ситуациях, а соревновательность определяет стремление к успеху и умение вести честную и справедливую борьбу.

Кроме того, он осознавал, что для интенсификации развития флота требовалось разработать совершенно новую

систему боевой подготовки. Если в эпоху парусного флота (конец XVIII – первая половина XIX вв.) для приобретения навыков в управлении кораблями было необходимо как можно больше находиться в плавании, то с появлением парового флота такая система подготовки оказалась непригодной. Теперь нужно было еще до выхода в море теоретически подготовить личный состав к обслуживанию не только сложных механизмов и устройств, но также к использованию оружия. Г. И. Бутаков обосновал важность грамотного сочетания теоретических и практических занятий. После приобретения необходимых теоретических навыков личный состав начинал готовиться к обслуживанию техники, стоя на якорю, и лишь за этим следовала подготовка одиночного корабля на ходу, сперва на рейде, потом в море [6, с. 17]. Таким образом, Г. И. Бутаковым был введен постулатный принцип боевой подготовки, завершающим этапом которой было обучение совместному плаванию в составе отряда или эскадры. Введенная на флоте система боевой подготовки дала блестящий результат в первую же учебную кампанию.

В целях повышения эффективности боевой подготовки Г. И. Бутаков разработал типовое недельное расписание практических занятий, которое закрепил по эскадре [7]. В этом же приказе он потребовал от командиров кораблей проявления самой широкой инициативы в организации учений и занятий. В приказе № 27 от 4 августа 1867 г. он также указывал на то, что «в наше время войны будут внезапны, энергичны и недолговременны, а сражения необычайно кратки. Поэтому готовиться необходимо всегда, постоянно, неотлагательно, немедленно; готовиться к тому полчаса, для которого мы, можно сказать, существуем и в который нам придется показать, что Россия содержит флот не без пользы» [8, с. 118]. По распоряжению адмирала впервые на флоте начали проводиться и общие ночные учения эскадры.

Уже в середине XIX века Морская практика имела особое значение для гардемарин и ее ежегодная продолжительность составляла 3–4 месяца плавания в море. После успешной сдачи выпускных экзаменов и 6 месяцев морского плавания выпускнику присваивался чин гардемарина. На Черноморском флоте в учрежденном «Положении о морской практике» говорилось о том, что учебный год заканчивался в мае сдачей экзаменов, после чего происходило распределение на боевые корабли Черноморского флота для участия в учебном плавании.

С 1852 г. особо преуспевающих в учебе отправляли на суда, идущие в заграничные плавания. Отличительной особенностью таких походов было не только занятие практической учебной деятельностью, но и организованные для кадет и гардемарин экскурсии, продуманная культурная программа, организация посещения военных кораблей иностранных государств и организация визитов на свой корабль. Так, в письме гардемарина, проходившего морскую практику на корабле «Ретвизан», совершавшего поход по Европе, написанном 14 августа 1858 г., говорится о том, что занятия практикантов были разделены на 2 вахты – утреннюю и вечернюю. Также вахтенным методом проводились и занятия по французскому языку, в которые входил курс французской литературы, перевод и письмо под диктовку. Преподаватель французского языка был специально прикомандирован на судно на время учебного похода. Кроме того, практиканты

обучались ведению метеорологического журнала. Особое внимание уделялось снабжению практикантов. В частности, в морском походе рацион был усиленным по сравнению с обычным. За обедом подавали красное вино или херес. На завтрак выдавали дополнительную порцию сыра и сливочного масла.

Обязательным ритуалом в выходные дни было проведение Божественной литургии, где хор певчих состоял из кадет-практикантов. Во время обеда всегда играл военный оркестр под руководством флотского капельмейстера, находившегося на борту.

В письме говорится о том, что по прибытии в Нюборг (Дания) для практикантов была организована экскурсия по городу, после чего кадеты отправились в двухдневную поездку в немецкий Гамбург с ночевкой в отеле. На следующий день практиканты побывали в Гамбургском театре. По возвращении на корабль, перед отплытием принимали активное участие в организации посещения корабля местными жителями. На палубе был организован фуршет и концерт военного оркестра. По отплытию капитан подписал приказ о проведении занятий только «на морских переходах», так как на стоянках в порту практиканты участвовали в культурной программе. На следующем переходе к занятиям добавились астрономия для гардемарин, навигация – для юнкеров. На занятия по морской инженерии под руководством старшего механика направлялись кадеты инженерных специальностей. Артиллерийский офицер руководил занятиями по морской артиллерии для кадет артиллерийского училища. Старшие палубные офицеры руководили такелажной работой для практикантов всех морских специальностей.

По прибытии в Брест (Франция) по инициативе портовых властей учащиеся морских учебных заведений осматривали сам порт, арсенал, судоверфь и морской музей. Но, учитывая благоприятные условия обустройства портовой территории, корабельные офицеры организовали занятия по шлюпочной гребле [9].

Программа морской практики была тщательно продумана и спланирована на всех уровнях. Для практикантов были созданы не только условия для проведения учебных практических занятий в целях повышения уровня знаний и владения специальностью, но и мероприятия, прививающие любовь к морской службе, направленные на осознание престижа статуса морского офицера, а также культурная программа, которая позволяла практикантам развиваться всесторонне, знакомиться с культурными ценностями иностранных держав, приобретать социальный опыт, повышать собственный уровень культуры и образованности.

В 1882 г. программы были полностью пересмотрены. Обучение артиллерийских специалистов состояло из двух частей: береговой – в учебно-артиллерийской команде и морской – в учебном отряде артиллерийских кораблей. [10].

В 1890 г. было утверждено новое Положение об учебном отряде. В нем формулировалось назначение отряда, взаимоотношения командующего отрядом и начальника училища, права и обязанности судовых офицеров и воспитателей, правила распределения воспитанников по судам, программы обучения, способы проведения на судах проверочных испытаний и экзаменов. В приложении были подробно изложены обязанности старшего училищного офицера,

вахтенные обязанности воспитанников, распределение времени занятий на судах и дисциплинарные взыскания, применяемые к учащимся [2].

Строго регламентировалась и тематика практических занятий. Для будущих штурманов было предусмотрено определение координат корабля на карте пеленгами, крьюс-пеленгами и углами, вычисление широт и долгот, склонения компаса и проверка часов по астрономическим наблюдениям. Особенностью практики была подготовка к проведению гидрографических работ: топографическая и геодезическая части учебной программы. Поэтому занятия, в ходе которых отрабатывались навыки работы с морскими инструментами, изначально проводились на берегу. Корабли, на которых проходили практику будущие штурмана снабжались дополнительными картами. Отдельное дополнение к учебному плану регулировало и прохождение морской практики будущими морскими артиллеристами.

Окончательно система эффективной организации морской практики и подготовки морских кадров на Черноморском флоте сложилась к началу XX века.

Особенностями подготовки будущих офицеров в Российской империи, не потерявшими актуальности в наши дни, являются: многоуровневая подготовка офицерских кадров; дифференциация успеваемости кадет, учитываемая при назначении на должность и распределении; организация практических и развивающих занятий во внеучебное время под руководством преподавателей и офицеров-воспитателей; благотворительный характер военного образования; повышенное внимание к духовному воспитанию.

В целом анализ проблемы позволяет сделать вывод, что методика проведения практических занятий и программы обучения модифицировались с учетом потребностей времени под непосредственным руководством командования флота с целью подготовки высококвалифицированного

личного состава, способного нести военно-морскую службу не только на берегу, но и выполнять свои обязанности в море в периоды участия России в морских кампаниях, чему и способствовала гибкая, проверенная временем система организации морской практики.

1. Басаев В. Р. Становление и развитие кадетских корпусов в императорской России, XVIII век – начало XX века : дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2000. 169 с.

2. Грабарь В. К. Вскормленные с копыа. Очерки по истории детского воспитания. СПб. : СПбГУ, 2009. 580 с

3. Толстова Л. Н. Военно-этические взгляды и деятельность русских флотоводцев XVIII – начала XX вв.: Историко-педагогический анализ : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 299 с.

4. Лукьянов А. А. Военно-патриотические взгляды русских флотоводцев конца XVII – начала XX вв. (исторический аспект) // Известия Алтайского государственного университета. 2007. № 5. С. 52–59.

5. Морской сборник. 1860. Т. 50. № 12, декабрь. Часть неофициальная. С. 90.

6. Морской сборник. 1867. Т. 92. № 10, октябрь. Морская хроника. С. 17–21.

7. Морской сборник. 1866. Т. 83. № 4, апрель. Часть неофициальная. С. 138, 140–141.

8. Сборник приказов и инструкций адмиралов / сост. С. А. Скрягин. СПб. : Тип. морского министерства в главном адмиралтействе, 1898. 353 с.

9. Морской сборник. 1858. Т. 37. № 9, сентябрь. Смесь. С. 92–97.

10. Свод морских постановлений. СПб., 1887. Кн. 2. С. 23–26.

© Дельвиг Н. А., 2017

УДК 378

Г. А. Ланщикова
G. A. Lanshchikova

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СТОРИТЕЛЛИНГА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ ПРЕДПРОЕКТНОМУ АНАЛИЗУ

APPLICATION OF THE METHOD OF STORITELLING IN THE TRAINING OF STUDENTS-DESIGNERS TO PRE-PROJECT ANALYSIS

В статье раскрыта суть сторителлинга как метода, используемого в дизайн-проектировании. Изложены виды сторителлинга, дана характеристика базовых элементов сторителлинга, формы представления повествования. Выявлена эффективность использования данного метода при обучении студентов-дизайнеров предпроектному анализу.

The article reveals the essence of storytelling as a method used in design-projecting. The types of storytelling are described, the characteristics of the basic elements of storytelling, the form of presentation of narrative are given. The effectiveness of using this method in teaching design students to the pre-project analysis has been revealed.

Ключевые слова: сторителлинг, метод обучения, дизайн, проектирование, контент.

Keywords: storytelling, teaching method, design, projecting, content.

Для организации процесса обучения студентов способам проектирования следует рассмотреть приемы и методы,

используемые современными дизайнерами в профессиональной деятельности. Методика обучения дизайну – наука

формирующаяся, находящаяся в постоянном движении и развитии, поскольку невозможно заранее спланировать все творческие действия студентов и все дизайнерские ходы решения учебной задачи. В процессе проектирования методика «назначает» типичные роли исследователю (студенту) и участнику (заказчику). Они определяются участием и генеративной деятельностью дизайнера: выработкой концепции, описанием экспертного анализа и созданием первого прототипа. Современный дизайнер для создания высококачественного продукта пользуется специфическими приемами и методами проектирования.

На этапе предпроектного анализа неотъемлемой частью дизайн-проектирования являются беседы с заинтересованными сторонами: дизайнерами-разработчиками и клиентами-потребителями. Именно потребители в конечном итоге используют разрабатываемые продукты, системы и услуги. Такие методы играют важную роль в приобретении дизайнерами опыта при установлении доверительных отношений с целевой аудиторией.

Как структурировать обсуждение для выбора яркого дизайнерского решения? Что нужно предусмотреть, чтобы достичь успеха? Как правильно спланировать деятельность? Необходимо проанализировать примеры, расставляя приоритеты и фокусируясь на проблемах, которые нужно решить. Также следует создать общее терминологическое пространство для различных специалистов.

Одним из простых и вместе с тем эффективных методов, способствующих решению этого вопроса, является *сторителлинг* (буквально «рассказывание историй»). Метод передачи знаний от одного поколения к другому – один из лучших способов обогащения знаний при общении с другими людьми. Это повествования различных мифов, сказок, былин, притч. Тонко подмеченная фраза, жизненная история или даже анекдот, короткая фраза, внезапно попавшие в поле нашего внимания, способны глубоко проникать в подсознание. Психологи называют подобные истории метафорами, поскольку их основой являются сходство и аналогии. Как правило, мы пользуемся готовыми метафорами, но когда их не хватает, придумываются новые, к реальным фактам добавляются загадочность и мистика. В древности такие поучительные сказки называли «сказительством», они могли быть как про реальных героев, так и про вымышленных.

Исторически самым первым способом сторителлинга была речь. Устный фольклор было легко запомнить и передавать из поколения в поколение. Наши предки придавали мистический характер реальным фактам. Народные песни тоже можно рассматривать в качестве своего рода историй.

Сторителлинг (storytelling) – метод создания образов, эмоций и объяснение событий через взаимодействие между рассказчиком и аудиторией [1, с. 98]. Данный метод обеспечивает возможность выстраивать структуру процесса коммуникации, который позволяет лучше понимать людей, сопереживать, синтезировать и анализировать информацию, учитывать данные, полученные в исследованиях, в результате чего создавать более значимые продукты, ориентированные на пользователя.

Основными элементами базовой характеристики сторителлинга являются: место действия, действующие лица, сюжет, погружение, настроение, движение. Для повыше-

ния качества рассказа и передачи опыта аудитории по ходу повествования элементы можно добавлять.

Место действия настраивает аудиторию, создает атмосферу истории, позволяя окунуться в события. *Действующие лица* должны принимать активное участие в истории. При этом история должна соответствовать интересам этих лиц. Возможно поименное перечисление. *Сюжет* – следующее звено для событий истории, своеобразное «русло», по которому «течет» история. События могут быть представлены в виде перечня фактов, изложенных в хронологической последовательности с учетом причинно-следственной связи. *Погружение* (невидимость) – «исчезновение» рассказчика по мере того, как слушатель концентрируется на истории, захваченный сюжетом книги или фильма. *Настроение*, эмоции, которые позволяют придать истории определенный тон: свет, звуки, музыка, стиль и манера повествования. *Движение*. В интересном рассказе последовательно описываются события, развиваясь плавно и понятно, без остановок.

Хороший сторителлинг – это смешные, интригующие, зачастую немного пугающие и трогательные истории, апеллирующие к нашим эмоциям. Хорошо поданная история заставляет нас удивиться, заинтересоваться, улыбнуться.

«Рассказывать истории» можно устно (сказка, рассказ, анекдот); визуально (фильм, эскиз, иллюстрация, диаграмма, график, фото, в том числе инфографика); письменно (повесть, поэма); с помощью цифровых средств (компьютеризированное слайд-шоу, цифровое видео, образовательный портал, анимация).

Самым распространенным методом сторителлинга является текст – зачастую единственно подходящий способ воздействия. Можно придумать живую, интригующую или даже провокационную историю о продукте, компании. Как ваш продукт работает, какую пользу он может принести, как его можно использовать.

Эффективность изображений во многом превосходит текст в плане скорости восприятия. Картинки умеют рассказывать и передавать нужный смысл. В то же время каждый снимок предоставляет возможность интерпретировать его с разных ракурсов, увидеть что-то свое.

Рассказчик историй – любой человек – может представить информацию, которая неподдельно заинтересует аудиторию и заставит вникать в сюжет, следить за событиями. Часто оказывается воздействие путем простого и понятного намека. Обогащение захватывающим сюжетом информации о дизайнерском продукте, контенте, вызывающим определенный эмоциональный отклик у аудитории, позволяет вспомнить события истории и тем самым накопить личный опыт участников. Рассказы должны быть короткими и трактоваться однозначно. Хорошая история – та, в которой делается акцент на главной мысли. Здесь недопустима сухая констатация факта. История должна быть эмоционально насыщенной и побуждать слушателей к действиям.

Сторителлинг может определяться как *«направленный»*. Метод *направленного* сторителлинга позволяет дизайнерам собрать множество историй о прошлом опыте участников, использование подготовленных заранее конкретных вопросов, продуманных подсказок. Этот метод основывается на социологическом нарративном анализе и являет-

ся средством быстрого сбора интересных историй, когда неблагоприятные факторы мешают непосредственному объективному наблюдению в процессе исследования.

Сессии направленного сторителлинга начинаются с подсказки, например: «Расскажите историю о ...», направляя движение разговора в комфортное для рассказчика русло. Наводящие вопросы могут начинаться со слов «кто», «что», «когда», «где», «как». При этом целесообразно работать в паре: один руководит рассказыванием, а другой записывает, сохраняя полученную в сессии информацию для последующей трактовки и интерпретации. Исходя из расставленных рассказчиком акцентов в повествовании определяются главные идеи, основные сюжетные линии [2]. Именно глубокая проработка темы отличает хорошую историю от поверхностной. Существуют понятия первичного и вторичного исследования, которым должен заниматься каждый, кто рассказывает историю. Любой дизайнер или редактор, работая над материалом, должен уметь быстро погружаться в тему.

Выделенные идеи при необходимости группируют в тематические кластеры, формируя структуру с контрольным материалом (диаграммами, графиками и картами). Эта визуальная информация влияет на дизайнерское решение в отношении контента и позволяет определить необходимость дополнительного исследования и внесения корректировок для оптимизации разработки.

Направленный сторителлинг является самым мощным методом для определения опыта рассказчика, несмотря на то, что он не требует больших затрат временных и человеческих ресурсов. Следует учитывать, что большинство пользователей читают «между строк», сканируют страницы, и удержать внимание читателя сложнее, чем слушателя. Небольшие занимательные истории более захватывают и увлекают, чем логические доводы и рассуждения.

Создавать свои собственные истории, делиться ими, читать истории других авторов позволяют и популярные сейчас социальные сети. Для многих компаний социальные сети могут стать отличной площадкой для рассказа своей истории. Главное преимущество здесь – интерактивность. В популярной сегодня социальной сети – Инстаграме – рассказывают свои истории при помощи фотографий и небольших видео. Интернет является тем единственным инструментом, при помощи которого можно доступно заявить о себе на весь мир. Это прекрасная среда, которая позволяет доносить мысли и чувства. Мы еще учимся жить в ней и осваиваем новые форматы. Возможно, скоро настанет новая эпоха – цифрового сторителлинга. У дизайнеров и издателей новой эпохи сформировались свои стандарты, объединенные общим названием Digital Storytelling. *Диджитал сторителлинг* – довольно блогородный формат, это навык, как красивая, связанная речь.

Цифровой сторителлинг характеризуется обязательным применением современных визуальных средств: инфографики, видео, фото и т. д. Недостаточно просто снабдить статью видеорепортажем или красивыми диаграммами для получения цифровой истории. В формате digital storytelling существует ряд основных правил, которые и делают его стандартом. Вот главные из них: погружение в историю, глубокая проработка темы, интерактив, оформление.

Погружение в историю. Читатель должен иметь возможность почувствовать себя прямо в центре событий. Чтобы

предоставить ему эту возможность, следует использовать несколько точек зрения, прямую речь, цитаты, закулисы. По возможности, наиболее визуально. Например, цитаты и прямую речь – в форме видео.

Глубокая проработка темы и научный дискурс. История должна быть не только развлекательной, отвечать не только на вопросы, как в известной телеигре «Что? Где? Когда?», но и полезной и давать ответы также на вопросы «Зачем? Почему?». Научный аспект может быть представлен, например, сравнительной статистикой определенных происшествий, инфографикой передвижения по карте, комментарием ученого-лингвиста (анализ высказываний, поговорок и песен), криминалиста, физика, видеореконструкцией финальной сцены и др. После прочтения цифровой истории читатель в идеале должен стать «немного экспертом» в теме статьи.

Интерактив. Возможности цифрового формата гораздо шире, чем у бумажных носителей. Нужно помнить, что читатель может взаимодействовать с материалом: управлять инфографикой, вращать картинки, красиво и необычно размещать и изменять материал в соцсети, комментировать каждый абзац и т. д.

Оформление. Содержательные (умные, в меру виральные, без обмана и «желтизны») заголовки, разбивка на тематические абзацы, структурирование текста, подборка шрифтов и паттернов – использование средств, которые делают материал «вкусным» и современным.

Сторителлинг успешно используется в бизнесе и во многих других областях. Когда же речь идет об использовании сторителлинга в менеджменте, он называется «*корпоративный сторителлинг*».

Тот, кто рассказывает историю, должен делать это убедительно. Такую задачу стоит поручать сотрудникам, более опытным по сравнению со слушателями. Если история повествуется достаточно увлекательно, окружающие хорошо ее воспримут, не посчитав такой шаг бесцельным отвлечением от главной темы. Но рассказ не будет воспринят, если его мораль не соответствует принятым в компании ценностям. Сторителлинг в бизнесе впервые применил Д. Армстронг, собрав в книге «MBSA: Managing by Storying Around» истории своих сотрудников, яркие рассказы о важных событиях в жизни компании.

Спектр использования сторителлинга в дизайнерской фирме достаточно широк:

- описания успешных или неудачных примеров (проектов) в работе компании передают навыки другим сотрудникам, а также снижают стресс у новых сотрудников в случае неудачи;

- истории, помогающие лучше осознать корпоративные принципы и ценности компании и следовать им. Они вдохновляют своим примером, вызывая у сотрудников желание тоже сделать что-то полезное ради своей фирмы;

- личные истории сотрудников могут содержать описания того, как сотруднику удалось сделать карьеру в этой компании, что стимулирует и помогает остальным сотрудникам, в результате чего они начинают лучше трудиться, предлагать более интересные, креативные решения и становятся успешнее.

Такой корпоративный сборник историй позволяет новым сотрудникам лучше понять внутренний ценностный мир компании, почувствовать себя его составной частью, способс-

твует сплочению коллектива. Он помогает установить доверительные отношения с другими сотрудниками, находить выход из положения в сложных ситуациях, прикладывая больше усилий для достижения общей цели компании.

Сторителлинг является и средством воспитания в семье, когда представители старшего поколения делятся с младшим поколением своим жизненным опытом, рассказывая свои истории. Такие истории связаны с близкими людьми, их особая ценность в том, что они рожают уважение, помогают улучшить взаимопонимание, укрепить отношения в семье. По принципу сторителлинга в последнее время устраивают выставки, где экспонатами служат продукты промышленного дизайна, предметы обихода и инсталляции, имеющие, несомненно, богатую и интересную историю. В данном случае рассказ может быть озвучен экскурсоводом или представлен в аннотации.

Отвечая на вопрос «Что такое сторителлинг?», в качестве вывода стоит сказать, что он представляет собой целое искусство, которое сочетает в себе исследовательские, психологические и управленческие моменты. Он дает возможность донести до нужного человека некоторую историю, которая будет мотивировать его к действию. Корректное применение этого инструмента поможет будущим дизай-

нерам создавать проекты, продукты не только новые, оптимально отражающие чаяния целевой аудитории, но и заинтересовывать, удерживать внимание потребителя. Эти истории могут оказать помощь в обучении студентов гораздо больше, чем заучивание правил и директив. Сторителлинг можно достаточно эффективно применять на всех этапах производственной практики, когда студенты получают возможность «примерить» на себя реальную профессиональную атмосферу и приобрести реальный опыт проектирования. Таким образом, опыт сторителлинга можно с успехом использовать и в проектировании, и в повседневной жизни, и в бизнесе для развития коммуникации, в качестве маркетингового приема, и, что наиболее ценно, в качестве варианта возможного неформального обучения студентов в учебном заведении (в дополнение к академическому).

1. Мартин Б., Ханигтон Б. Универсальные методы дизайна. СПб. : Питер, 2014. 208 с.

2. Лидвелл У., Холден К., Батлер Д. Универсальные принципы дизайна. СПб. : Питер, 2012. 272 с.

© Ланщикова Г. А., 2017

УДК 37.014.53

А. А. Мейдус
A. A. Meydus

О ТЕНДЕНЦИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье отмечается, что с 2009 г. стали появляться в большом количестве документы, регламентирующие высшее образование. Государство сохраняет вузам свободу в определении содержания образовательных программ, ограничивая их в этой деятельности государственными образовательными стандартами, профессиональными стандартами. Государственная аккредитация, дающая право вузам выдавать дипломы государственного образца (сейчас – «установленного») является в России обязательным этапом контроля за образовательным процессом со стороны государства. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» вузам предоставлена возможность прохождения общественной и профессионально-общественной аккредитации, которая, однако, не заменяет государственную. То есть предпринята попытка ориентировать вузовское сообщество на процедуры самоконтроля, саморегуляции, оценки результатов их деятельности профессиональными сообществами. Данная норма в настоящий момент хотя и работает, но в сравнительно небольшом количестве вузов. Ближайшие перспективы в развитии высшего образования – целенаправленное закрытие филиалов вузов, масштабное укрупнение вузов, начатое созданием федеральных вузов и продолжающееся созданием «опорных» вузов.

Ключевые слова: реформы, высшее образование, оценка качества, государственная аккредитация, общественная аккредитация.

ABOUT TENDENCES OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION REFORMING

The article notes that since 2009, a large number of documents regulating higher education began to appear. The state retains the freedom of higher education institutions in determining the content of educational programs, limiting them in this activity by state educational standards, professional standards. State accreditation, which gives universities the right to issue state-recognized diplomas (now – “established”) is an obligatory stage in the control of the educational process by the state in Russia. The Federal Law “On Education in the Russian Federation” provides the universities with the opportunity to pass public and professional-public accreditation, which, however, does not replace the state. In other words, an attempt was made to orient the university community on the procedures of self-control, self-regulation, evaluation of the results of their activities by professional communities. This norm works at the moment, but in a relatively small number of universities. The nearest prospects in the development of higher education are the targeted closure of university affiliates, the large-scale enlargement of universities, initiated by the creation of federal universities and continuing the creation of “supporting” universities.

Keywords: reforms, higher education, quality control, state accreditation, public accreditation.

Перспективы высшего образования в России – важнейший вопрос в свете постоянных реформ последних 15 лет. Различные составляющие происходящих перемен были рассмотрены многими российскими исследователями. Целью данной статьи является интегрированный взгляд на параллельные процессы, происходящие в российском высшем образовании как под влиянием внешних, объективных общемировых факторов, так и сугубо российских маятниковых процессов.

На начало 2000-х пришлось наибольшее количество выпускников школ – пик рождаемости 1983–1987 гг. В этот период численность вузов, филиалов стремительно растет. Так, в 2000 г. их 2643, в 2006 г. – 3469, после 2008 г. (3500) их количество постепенно снижается [1]. Близкая статистика и по численности студентов на 10 тыс. населения в РФ: с 1999 г. (285 чел.) их количество постоянно растет вплоть до 2008 г. (537 чел.), а далее постепенно снижается [1]. Рост связан с прямым спросом, отсутствием запретительных механизмов у государства, а возможно, и отсутствием у него интереса к сфере высшего образования.

После 2010 г. регулирование сферы высшего образования усилилось. В 2011 и 2013 г. утверждаются новые Положения об аккредитации, о лицензировании. В 2011 г. появился важнейший Приказ «Об утверждении критериев показателей, необходимых для определения типа и вида образовательного учреждения высшего профессионального и среднего профессионального образования», в 2012 г. был введен мониторинг деятельности образовательных учреждений, по результатам которого неэффективные вузы закрывают или присоединяют к более крупным. В 2009 г. выходят новые перечни направлений подготовки (специальностей). Появляются новые государственные образовательные стандарты, которые сейчас заменяются стандартами поколения «три плюс» и далее, выходит новый закон «Об образовании в Российской Федерации». В декабре 2014 утверждена Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. Государственными заказчиками программы выступают Минобрнауки России и Рособрназор. Целью программы является обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала. Государство стремится постоянным контролем и нормативным регулированием влиять на качество высшего образования.

Контроль качества образования государство осуществляет через государственную аккредитацию. Ее требования конкретизируются и ужесточаются. Исчезла возможность прохождения процедуры государственной аккредитации без выезда эксперта на место. Появились «Методические рекомендации для эксперта» о максимально полной проверке документов, подтверждающих все сведения, предоставляемые вузом. Результатом успешного прохождения процедуры государственной аккредитации является получение вузом свидетельства (приложения) о государственной аккредитации, которое дает вузу право, в числе прочих возможностей, выдавать выпускникам диплом государственного (в настоящее время «установленного») образца. В России при малой востребованности со стороны вузов профессионально-общественной аккредитации такой дип-

лом и раньше, и сейчас является минимальной гарантией качества образования, возможности устройства на работу по специальности. Регулирование вопросов лицензирования и аккредитации со стороны государства вызвано, в частности, резко возросшим количеством государственных и негосударственных вузов, различиями в качестве образования. Государство вводит четкие рамки для вузов, их градацию (институт, академия, университет) по соответствию их установленным критериям, вводит требования к качеству образования. В 2008 г. министр образования А. Фурсенко в рамках форума «Университеты на пути к новому качеству образования» говорит о том, что количество филиалов должно быть уменьшено вдвое. Минобрнауки начало последовательную работу по сокращению числа филиалов вузов. В 2012 г. новый министр образования Д. Ливанов заявляет, что уменьшать нужно не количество вузов, а количество студентов, обучающихся в них за счет бюджета с одновременным увеличением финансирования бюджетных мест. В конце 2012 г. Минобрнауки РФ ввело нормативно-подушевое финансирование, утвердило его нормативы, тем самым отказавшись платить вузам деньги за отчисленных студентов. Обратной стороной такого подхода явилось стремление вузов сохранить контингент любой ценой, снижение мотивации студентов и качества подготовки.

Федеральным законом «Об образовании в РФ» введено понятие общественной и профессионально-общественной аккредитации (ст. 96 ФЗ). «Общественная оценка образовательных программ не влечет за собой государственного финансирования или дополнительных прав и льгот, она способствует повышению привлекательности для абитуриентов и востребованности у работодателей» [2, с. 60]. В законе сказано, что результаты общественной или профессионально-общественной аккредитации рассматриваются при проведении государственной аккредитации. Общественная аккредитация законодательно практически не регламентирована, критерии оценки деятельности разрабатываются аккредитационными агентствами самостоятельно, разные агентства оценивают образовательные программы по разным критериям. Никаких негативных последствий отказа в общественной аккредитации нет, государственную аккредитацию она не заменяет даже частично, и пока нет четких перспектив ее развития, большая часть вузов не тратит время и деньги на эту процедуру. Чаще всего в регионе уже сложилось общественное мнение о каждом вузе и их рейтинге, и пока общественная аккредитация не будет давать вузам явные преимущества, широкого распространения такой аккредитации ждать, пожалуй, не стоит.

Было введено понятие ведущих университетов и определено, что к 2020 г. не менее пяти российских вузов должны войти в первую сотню ведущих мировых университетов согласно мировому рейтингу университетов. Вузы, участвующие в проекте 5/100 – проекте Минобрнауки РФ, направленном на повышение конкурентоспособности ведущих российских университетов, могут рассчитывать на дополнительное финансирование в целях вхождения их в сотню лучших мировых научно-образовательных центров. Предусмотрено проведение мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. Именно мониторинг эффективности вызвал серьезную кри-

тику в вузовской среде и СМИ, поскольку вуз оценивается не по качеству образования, а по условиям предоставления образовательных услуг. Это и инфраструктура, и объем НИОКР, и финансовая деятельность, и доля преподавателей с учеными степенями, и заработная плата преподавательского состава. Единственный критерий, касающийся образовательной деятельности – средний балл ЕГЭ, но он оценивает не качество работы преподавателей вуза, а результат работы школы. В мониторинг за 2014 г. введен показатель трудоустройства, но сведения по нему поступают из Пенсионного фонда РФ и не учитывают профильность трудоустройства, изменение фамилий выпускниками, пока непонятно, каким образом считаются выпускники, призванные в ряды вооруженных сил РФ. В мониторинг пока не включен показатель уровня заработных плат выпускников, который отчасти характеризовал бы качество подготовки на похожих направлениях в близких по уровню заработных плат регионах. Все эти недостатки вкупе со слабо работающей пока нормой закона об общественной аккредитации вызывают сомнения в объективности оценки деятельности вузов, эта оценка далеко не всегда дает представление о качестве образования в конкретном вузе. Однако по результатам мониторинга осуществляется закрытие неэффективных вузов, филиалов, оптимизация, выражающаяся в слиянии вузов или присоединении «слабых» к «сильным». Таким образом, мониторинг выступает инструментом политики, проводимой Минобрнауки по укрупнению вузов. Руководством Минобрнауки озвучиваются вполне разумные и логичные доводы такой политики: у крупного вуза больше материальных возможностей, а значит, и приобретение дорогостоящего оборудования ему под силу. Серьезная лабораторная база – не единственный положительный момент.

Существенная экономия на управленческом, профессорско-преподавательском составе, развитая инфраструктура также являются плюсами укрупнения вузов. Еще одно новшество от Минобрнауки РФ – опорные вузы. 29 июня 2015 г. Д. Ливанов обозначил начало второго этапа по укрупнению вузов. Небольшие университеты в регионах будут объединяться в «опорные» вузы по аналогии с федеральными университетами. Им будет выделяться финансирование до 2020 г. Ректор Высшей школы экономики Я. Кузьминов считает, что «таких «опорных» вузов в России может быть создано около 80 – почти в каждом регионе, причем новая инициатива министерства может привести к уменьшению общего числа учреждений высшего образования в России на 25 %» [3]. Таким образом, начатая еще в 2008 г. политика уменьшения количества вузов, в том числе за счет укрупнения, остается актуальной. Вероятно, это связано

как с инертностью вузовской среды, так и с умением вузов приспосабливаться к условиям игры. Если в первый год проведения мониторинга ряд вузов просто был застигнут врасплох, то в следующие годы вузы научились считать показатели. Вероятно, укрупнение вузов на сегодня остается актуальной задачей Минобрнауки, потому что процесс этот идет достаточно медленно.

Однако не только Россия проводит реформы в системе высшего образования. Так, «в начале XXI в. Нидерланды и Фландрия сменили систему оценки качества на систему аккредитации» [4, с. 45]. Аккредитация делает возможным сравнение образовательных программ в разных европейских странах, а само сравнение «способствует мобильности студентов в Европе, что является главной целью Болонского процесса» [4, с. 46]. В результате введения в вузах Нидерландов и Фландрии системы аккредитации «системы обеспечения качества образования в странах Западной Европы вновь оказались весьма схожими» [4, с. 48]. Дискуссии в европейском вузовском сообществе вызвала замена принципа доверия вузу принципом недоверия, смещения внимания от совершенствования вуза к строгой отчетности. Так же как российские ученые критикуют реформы в РФ, западные ученые критикуют происходящие изменения в Европе. Анализ работы Эрика де Кортэ позволяет прийти к выводу, что оценивание качества образования, законодательно закрепленное в РФ (государственная аккредитация, общественная и профессионально-общественная аккредитация), вероятно, и есть своего рода «золотая середина». Ее недостатки благодаря конструктивной критике вузовским сообществом будут законодательно устранены.

1. Наводнов В. Г. Материалы семинара «Как пройти аккредитацию в новых условиях (измененная нормативная база, технология, показатели)». М., 2011.

2. Наводнов В. Г., Мотова Г. Н. Новое законодательство в области образования как вектор развития общественно-профессиональной аккредитации в России // Инженерное образование. 2013. № 13. С. 57–65.

3. Ливанов заявил об отсутствии давления на вузы при объединении в опорные университеты // Интерфакс, 06.07.2015. URL: <http://www.interfax.ru/russia/451817> (дата обращения 15.07.2017).

4. Эрик де Кортэ Анализ деятельности университетов Западной Европы: от оценки качества до аккредитации // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 36–57.

© Мейдус А. А., 2017

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ЗАДАНИЯМ НА СОЗДАНИЕ ОБЩЕГО ТОНОВОГО И ЦВЕТОВОГО СОСТОЯНИЯ В ЖИВОПИСИ НА ПЛЕНЭРЕ

В статье рассматриваются основные задачи упражнений на общее тоновое и цветное состояние природы на пленэре. Даются методические рекомендации к заданиям на состояние в условиях пленэрной практики. Раскрываются особенности этих заданий на каждом курсе с учетом усложнения колористических и композиционных задач и техники исполнения.

Ключевые слова: световоздушная среда, рефлексная взаимосвязь, целостное восприятие, колористическое единство, цветовая гамма, цветное состояние, пленэр.

Живопись на пленэре имеет свои специфические особенности изображения природы. Если сравнить ее с живописью в помещении, то сразу очевидно, что идет изменение пространства, оно открывается, становится многоплановым, изменяется масштабность, появляется много воздуха. Также важные изменения касаются характера и смены освещения. Именно характер освещения является важным моментом в пленэрной живописи. Свет в условиях пленэра создает характерную для пейзажа световоздушную среду. Отраженный свет в сочетании с основным светом создает цветовую среду или, как принято говорить на профессиональном языке художников, состояние. Рефлексы вовлекают предмет в сферу своего влияния, как бы окутывают его неким средним цветным светом, окрашивая поверхность цветными лучами, исходящими от окружающих предметов. Именно игра цветовых сочетаний, множество цветовых оттенков, движение и пульсация цвета делают живопись на пленэре живой.

Цвет – совокупность многообразия рефлексов от живой трепетной окружающей природы, его необходимо почувствовать и передать красками в живописном этюде на пленэре. Работая над этюдом на пленэре, студенту необходимо научиться отобразить полноту солнечного освещения и воздушной среды. Здесь значимую роль приобретает колористический строй и общий тон живописного изображения.

Проблема пленэра – это проблема цвета прежде всего. Пленэр обогащает живописное видение художника. Важным становится понимание того, как изменяется предметный цвет под воздействием окружающей среды. Предметный цвет целиком подчинен цвету воздуха, отделяющего от живописца дальние предметы.

При создании живописного изображения на пленэре важно, чтобы живописец целостно воспринимал природу. Особенностью зрительного восприятия, которую имеет смысл учитывать при обучении начинающего живописца на пленэре, является *константность* восприятия. В процессе постоянного общения с окружающими предметами

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR CREATION OF A GENERAL TONE AND COLOR STATE IN PAINTING ON A PLEIN AIR

The main tasks of exercises for the general tone and color state of nature in the plein air are considered in the article. Methodical recommendations to exercises on the state in conditions of plein-air practice are given. The features of these tasks are revealed in each course, taking into account the complication of color and composition tasks and techniques of performance.

Keywords: light-air environment, reflex interrelation, integral perception, color unity, color scale, color condition, plein air.

у человека складываются определенные представления о них. Цвет для нас всегда связан с предметом. Мы знаем, что снег – белый, трава летом – зеленый, небо – синее. Между тем цвета в зависимости от удаления, влияния окружения и освещения выглядят различно.

С самого начала работы с природы на пленэре студенту необходимо стремиться видеть цельно природу, развивать *аконстантное* видение.

Существуют особенности зрительного восприятия цветов природы при тех условиях освещения, в которых находится живописец в момент написания этюда. Можно увидеть этюды, выполненные в условиях, например, утреннего мягкого освещения, дневного интенсивного, вечернего, под лучами закатного солнца (рис. 1, 2, 3, 4).

Видно, как сильно меняется цветовой строй изображения в разных условиях освещения. Если на каждом этюде в виде узкой полоски прикрепить шкалу оттенков цвета в своем натуральном неизменном виде, то сравнительный анализ цвета в этюде с цветом на шкале позволяет установить, какие цветовые изменения произошли в изображаемом объекте.

Правильная постановка глаза имеет огромное значение: точно воспитанный, хорошо тренированный глаз безошибочно определит отклонение одного оттенка цвета от другого. Выработка способности цельного видения и одновременного сравнения всех частей природы – это важная часть обучения живописи на пленэре.

В пленэрной живописи важно студента научить выражать характер *общего состояния освещенности* в природе. Легко заметить изменения в освещении на пленэре, они ведут за собой тональные изменения в общем цветовом строе пейзажного мотива. Вечерний пейзаж будет темнее по тону, чем дневной, залитый солнцем (рис. 5, 6). При пасмурной погоде, когда солнце не светит, не может быть резких освещенных мест и резких контрастных теней (рис. 7). Изменение общей освещенности ведет также к изменению общей цветовой ситуации природы, при этом может меняться насыщенность цвета. Если уменьшается освещение, то менее насыщенными становятся

цвета пейзажа. Изменения состояния освещенности в разное время суток, в разное время года, при разной погоде должны непременно отображаться в общем колористическом строе различных этюдов на состоянии (рис. 8, 9, 10).

Определение цветовой гаммы, в которой нужно строить пропорциональные тоновые отношения, является важным условием для передачи в этюде на пленэре общего тонового и цветового состояния. Для соблюдения правильного тонового и цветового масштаба в живописи этюда на пленэре лучше использовать более сдержанные краски и не полностью брать диапазоны светлых и ярких тонов палитры.

Соблюдение общего тонового и цветового состояния – ключевой мотив живописи на пленэре. Успех в живописи этюда обеспечивается уже в начале работы, если верно взяты тоновые и цветовые отношения (например, земли, неба, воды). В этом случае можно достигнуть самого необходимого в пленэрной живописи – состояния. А ведь именно им передается настроение и эмоциональное воздействие пейзажа.

Цветовой строй изображения определяется светом, его структурой. Разное распределение освещенности в живописном изображении может давать разный тип колористического построения. Формирование способности в передаче средствами живописи характера предмета, помещенного в различные условия световоздушной среды, расширяет представления начинающего живописца о цветовых градациях в натуре и о колорите создаваемого живописного изображения. Эта способность включает следующие умения: передачу больших световых масс, построение равномерно и полностью освещенного колорита; использование тени в построении цветового целого, передачу общей затемненности, умение передавать световоздушную среду в построении живописного целого.

Основой для создания гармоничного колорита в этюдах служит тот факт, что как бы ни были разнообразны цветовые качества природы, *общий цвет освещения* объединяет все многообразие красок пейзажа в общее колористическое единство. *Спектральный состав освещения* оказывает объединяющее цветовое влияние на все предметы и объекты природы (рис. 2, 3, 10).

Передача цветовых отношений объектов природы с учетом *общего цветового состояния* освещенности является основой живописи на пленэре. Цвет предметов в зависимости от состояния освещения и удаленности от наблюдателя выглядит по-разному.

Очевидно, что состояния освещенности в солнечный и пасмурный день будут совершенно разные, точно так же как утреннее, дневное и ночное освещение (рис. 11, 12, 1, 2). Каждое время суток обусловлено определенным характером освещения: утро – желто-розовое, день – золотистый, вечер – оранжево-красный, при свете луны – освещение серо-голубое. Если хотя бы один цвет в изображении не соотносится с цветом освещения, то этот цвет будет посторонним данному состоянию освещенности, он будет разрушать цельность изображения, а также колористическую гармонию. Здесь следует заметить, что колористическое единство не сводится к тому, чтобы градации цвета принадлежали одному цветовому тону. Гармония цветового контраста интересно работает, когда надо показать освещенные места и тени при написании этюда заката солнца.

Для того чтобы создать в живописном этюде цветовое единство, студенту необходимо научиться правильно брать цвет освещения, необходимо овладеть образным характером цвета, выработать умение быть точным в определении цветового оттенка и в нахождении его верного пространственного положения; научиться понимать движение цвета по форме, решать те или иные сюжетно-пластические задачи с помощью нахождения неповторимого оттенка каждого цвета.

Колорит может строиться на напряженных цветовых сочетаниях, и на сдержанных нейтральных цветах. В формировании цветового единства могут участвовать цветовые сочетания в пределах малого, среднего и большого интервала цветового круга, которые соответственно называют родственными, родственно-контрастными и контрастными. Колористическое единство может достигаться как на усложненности цвета, где большое значение придается рефлексам, тонкой градации цветовых оттенков, так и на открытых контрастных цветовых соотношениях [1].

В создании колористического единства важная роль принадлежит построению основных отношений, которые определяют общую гармонию. Цветовые отношения в изображении подчинены определенным закономерностям, отражающим закономерности реальной действительности, но в сложной и опосредованной форме. Основу работы отношениями составляет сравнительный анализ природы. Работая с природы, живописец должен научиться строить цветовые отношения в определенном тоновом и цветовом масштабе и следить за колористической соподчиненностью. Такое соподчинение является основой колористической гармонии и согласованности цветового строя этюда в условиях пленэра.

«Краткосрочные упражнения, которыми насыщена подготовительная работа с природы в условиях пленэра, особенно в начальном периоде изучения природы, дают возможность стать на путь работы отношениями, учитывать при этом состояние освещенности в пейзаже» [2, с. 83]. Именно эти качества определяют специфику пленэрной живописи.

На каждом курсе в пленэрной практике есть задания на общее состояние природы, однако они не дублируются. От курса к курсу идет усложнение колористических и композиционных задач, освоение новых живописных и графических техник.

1 курс. Краткосрочные этюды, этюды-наброски. Студенты 1 курса работают в технике акварельной живописи, изучают ее возможности в передаче различных состояний природы. Мотивы на 1 курсе выбираются несложные.

1-е задание. Краткосрочные этюды несложных мотивов пейзажа при различном освещении (небо и деревья, вода и берег, ритм облаков, отражение в воде и т. д.): а) вечерний этюд, закат солнца, освещение – контрастное, контраст между светом и тенью в пейзаже – тоновой и цветовой; б) дневной этюд, сильное освещение под солнцем; цветовые отношения в таком этюде очень высветлены; в) этюд в пасмурный день характеризуется ровностью общего тонового состояния, тени практически отсутствуют, предметы передних планов более сохраняют присущим им цвет; г) утренний этюд – это мягкое, рассеянное освещение, прозрачность и легкость отношений; д) сумерки в этюде, характере

ризует общее затемнение, отсутствие тоновых и цветовых контрастов.

Задачи. Восприятие и передача основных тоновых отношений объектов пейзажа, выявление общего целостного колористического решения этюда.

2-е задание. Краткосрочные этюды одного и того же простого мотива пейзажа при различном освещении и цветовом состоянии световоздушной среды.

Задачи. Умение целостно воспринимать окружающий пейзаж, видеть основные цветовые отношения в выбранном мотиве пейзажа. Передача общего тонового и цветового состояния освещения в разное время суток, в различную погоду. Освоение акварельной техники, ее приемов и возможностей в пленэрной живописи при передаче различных состояний природы.

3-е задание Краткосрочные этюды несложных мотивов пейзажей в разнообразных условиях общего цветового освещения. Данное задание выполняется на всем протяжении пленэрной практики. Возможные темы:

1) прозрачное, раннее утро; 2) серый, облачный день; 3) оранжевый закат; 4) сиреневые сумерки и т. д.

Задачи. Развитие аконстантного видения цвета предметов и объектов пленэра. Организация колористического строя в этюде, который максимально точно передал бы данное состояние природы. Передача основных цветовых отношений природы.

4-е задание. Краткосрочные этюды облаков в различное время дня.

Задачи. Изучение закономерностей воздушной перспективы при различных состояниях освещенности. Поиск выразительного цветового и ритмического решения в этюде неба.

2 курс. Студенты осваивают возможности работы на пленэре гуашью и темперой. На втором курсе усложняются композиционные задачи. Также дается установка на выбор более сложного мотива. Если на 1 курсе основной упор делался на быстрые этюды-наброски, краткосрочные этюды пейзажа, состояний пейзажа, то на 2 курсе краткосрочные этюды варьируются с более длительными этюдами. В этюдах на различные состояния идут разнообразные колористические поиски. Колорит рассматривается как средство раскрытия композиционного замысла. Цветовое единство живописного изображения – важное условие при написании этюда.

1-е задание Серия краткосрочных этюдов мотивов пейзажей в разнообразных условиях общего цветового освещения с введением 2–3 планов.

Задачи. Выявление тоновых и цветовых отношений различных планов в этюде. Передача различных колористических состояний в этюдах в зависимости от общего цветового освещения в каждом конкретном случае. Применение различных приемов работы гуашевыми красками в условиях пленэра.

2-е задание. Краткосрочный этюд пейзажа с открытым пространством (теплый вечерний колорит).

Задачи. Передача в этюде пейзажа основных моментов линейной и воздушной перспективы. Поиски наиболее выразительных сочетаний для передачи глубины пространства, выразительное и гармоничное решение теплого колорита, решение больших пятен света и тени, характерных при вечернем освещении.

3-е задание. Длительный этюд по памяти пейзажа с открытой глубиной пространства.

Задачи. Развитие наблюдательности и зрительной памяти в условиях пленэра.

4-е задание. Выполнить несколько краткосрочных этюдов одного и того же мотива пейзажа при различном освещении и цветовом состоянии среды с ярко выраженной перспективой.

Задачи. Композиционная организация этюдов. Передача в этюде пейзажа основных моментов линейной и воздушной перспективы. Выявление и воспроизведение на живописной плоскости этюда общего тонового и цветового состояния освещения в различное время суток и при различных климатических погодных условиях.

5-е задание. Длительный этюд с введением архитектурного мотива на контрасте при вечернем освещении.

Задачи. Передать общее состояние контраста в цвете и тоне, характерное для вечернего освещения.

7-е задание. Утренний этюд, с архитектурным мотивом в сближенной, родственной цветовой гамме.

Задачи. Найти основные тоновые и живописные отношения сближенной цветовой гаммы.

3 курс. Студенты совершенствуют свои возможности в технике масляной живописи на пленэре. Усложняются композиционные задачи. Разработка пространства в этюде, работа над портретом в условиях пленэра. Сюжетная композиция в этюде.

1-е задание. Краткосрочные этюды городского динамичного пейзажа при различных условиях освещения (завод, стройка, порт).

Задачи. Выявление общего состояния в пейзаже с четко просматриваемой динамичной линией индустриального мотива. Определить колористическую напряженность в этюде.

2-е задание. Сюжетно-тематический этюд пейзажа с натуры (базар, праздник городской). Зарисовки, наброски по памяти и по представлению выбранного сюжета. Этюды мотива на передачу общего тонового и цветового состояния освещения в пейзаже.

Задачи. Грамотная композиционная организация этюда, последовательная работа над сюжетом. Выявление характерных черт окружающей природы. Композиционная продуманность и осознанность в выборе мотива, сюжета, точки зрения, формата. Решение общего состояния праздника. Построение сочного насыщенного колорита.

3-е задание. Краткосрочные этюды головы и торса человека в условиях пленэра при различных состояниях среды.

Задачи. Выявление существенных качеств природы в условиях конкретного общего цветового состояния освещенности пейзажа. Совершенствование масляной техники в условиях пленэра.

4-е задание. Этюд с отражением (пруд, озеро, река), с изображением стаффажа.

Задачи. Найти колористический строй и ритмическую составляющую композиции этюда. Определить и передать общие цветовые и тоновые отношения воды, неба, групп людей. Передать цветовое единство пейзажного мотива.



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

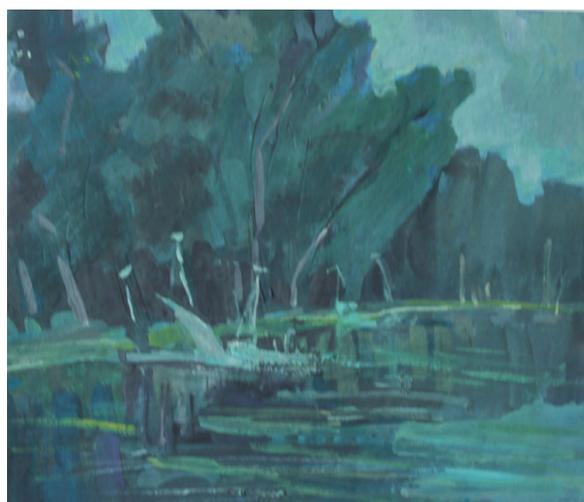


Рис. 4



Рис. 5

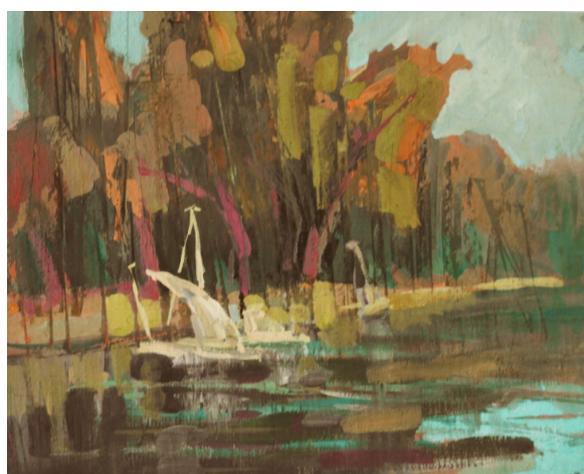


Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8



Рис. 9



Рис. 10

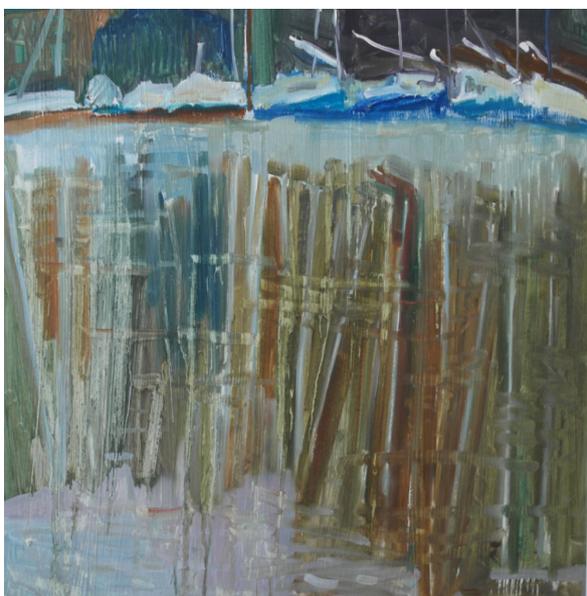


Рис. 11



Рис. 12

1. Волков Н. Н. Цвет в живописи. М. : Искусство, 1965. 143 с.

2. Маслов Н. Я. Пленэр: Практика по изобразительному искусству : учеб. пособие для студентов худож.-

граф. факультетов пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1984. 112 с.

© Пронина Н. К., 2017

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОПЕРИРОВАТЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ОБЪЕКТАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРО- ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассматривается комплекс дисциплин, направленных на формирование графической грамотности специалистов. Обосновывается необходимость изучения начертательной геометрии и инженерной графики в полном объеме, несмотря на компьютеризацию производственных процессов, так как компьютерная графика является дисциплиной, направленной лишь на освоение инструмента черчения – графического редактора. На материале трех геометро-графических дисциплин показано, каким образом происходит развитие всех составляющих готовности оперировать пространственными объектами.

Ключевые слова: геометро-графические дисциплины, начертательная геометрия, инженерная графика, компьютерная графика, готовность оперировать пространственными объектами.

Повсеместная компьютеризация производственных процессов привела к возникновению вопроса о целесообразности изучения в рамках высшего профессионального образования таких предметов, как начертательная геометрия и инженерная графика, все внимание уделяется компьютерной графике, которая, в сущности, является дисциплиной, направленной на изучение возможностей применения графических редакторов вместо карандаша. Сокращение времени, выделяемого на изучение данных дисциплин, приводит к их интеграции [1]. Е. И. Шангина в своем исследовании отмечает переизбыток внимания к компьютеризации процесса изучения начертательной геометрии как причину неумения объяснить свои действия и бездумного копирования чужих работ студентами [2]. Начертательная геометрия, инженерная графика и компьютерная графика представляют собой комплекс взаимосвязанных предметов, изучение которых возможно и последовательно, и интегративно.

Готовность оперировать пространственными объектами – интегративное качество личности студента технического вуза, позволяющее трансформировать созданный образ, адаптировать его к определенным внешним условиям, представлять двумерное изображение созданного образа на основе трехмерной модели или, наоборот, по двумерному изображению создавать трехмерную модель [3; 4, с. 36]. Ниже представлено более подробное обоснование возможностей формирования готовности оперировать пространственными объектами при изучении таких дисциплин, как «Начертательная геометрия», «Инженерная графика» и «Компьютерная графика».

Пространственный перенос – мысленное перемещение объекта в пространстве. Встречается при изучении методов преобразования чертежа в начертательной гео-

FORMATION OF READINESS TO OPERATE BY SPATIAL OBJECTS IN STUDYING GEOMETRIC GRAPHIC DISCIPLINES

The article deals with the complex of disciplines aimed at the formation of graphic literacy of specialists. In spite of the computerization of production processes, the necessity of studying descriptive geometry and engineering graphics in full is justified, because computer graphics is a discipline aimed only at mastering the drawing tool – the graphic editor. The material of the three geometric-graphic disciplines shows how the development of all the components of readiness to operate with spatial objects occurs.

Keywords: geometric-graphic disciplines, descriptive geometry, engineering graphics, computer graphics, readiness to operate by spatial objects.

метрии (плоско-параллельное перемещение, замена плоскостей проекций); при проекционном и архитектурно-строительном черчении в инженерной графике; при трехмерном моделировании методами выдавливания в компьютерной графике.

Пространственный поворот – мысленное преобразование объекта, связанное с его поворотом в пространстве. Эта операция является основой эпюра Монжа – деления трехмерного пространства на три плоскости, вычерченные на одном листе бумаги. Встречается также при изучении методов преобразования чертежа (вращение вокруг проецирующей оси, вращение вокруг линии уровня); при проекционном и архитектурно-строительном черчении, детализации сборочного чертежа; при трехмерном моделировании методом вращения.

Выполнение всех графических работ подразумевает умение масштабировать изображение (*изменение масштаба*). Самое простое – это перечерчивание графического условия задачи с доски или из учебника в тетрадь, далее – эскизирование деталей с натуры, выбор необходимого масштаба для выполнения чертежа детали как от руки, так и с помощью графического редактора.

Изъятие элемента – работа с проекциями тела с вырезом; изображение резьбового соединения деталей и детализация сборочного чертежа – необходимо уметь из сборочного чертежа увидеть определенную заданную деталь, не обращая внимание на остальные, мысленно восстановить линии, скрытые на сборочном чертеже другими деталями; операции трехмерного вырезания.

Добавление элемента – пересечение поверхностей; создание сборочного чертежа; изображение резьбового соединения деталей; архитектурно-строительное черчение.

Практически все трехмерное моделирование основано на соединении нескольких примитивов (призма, цилиндр и т. д.), в результате которого можно получить трехмерные модели самых сложных деталей.

Изменение геометрической структуры элемента – происходит при рассмотрении проецирующего положения прямой (прямая преобразовывается в точку) и плоскости (плоскость и все ее содержание проецируется в прямую). Эти же операции встречаются в преобразовании чертежа; в инженерной графике существует множество условных изображений и упрощений на чертеже (например, зубчики резьбы изображаются как сочетание основной и тонкой линий); также существует ряд упрощений и условностей в трехмерном моделировании.

Изменение пространственного положения элемента происходит при преобразованиях чертежа, создании и детализации сборочного чертежа, создании трехмерной модели сборочной единицы (рабочее положение детали не соответствует тому, как она изображена на рабочем чертеже или в какой ориентации пространства выполнена ее трехмерная модель).

Выполнение всех графических работ подразумевает умение проставлять и вычислять размеры, т. е. использовать *размерные связи*, в компьютерной графике это наиболее выражено в параметризации, когда задается зависимость одного параметра b от другого a по некой формуле (например, $b = 2a$), и тогда при изменении параметра a параметр b меняется автоматически.

Пространственные связи – выполнение всех графических работ основано на перпендикулярности и параллельности линий, в инженерной графике в качестве примера можно назвать выполнение наклонного сечения, в компьютерной графике весь процесс создания трехмерной модели сборочной единицы основан на пространственных связях (соосность, параллельность, расстояние между элементами моделей деталей и т. д.).

Функциональные связи – линии связи в эюре Монжа, которые в инженерной графике переходят в проекционную связь. Все трехмерное моделирование основано на функциональной связи: если сначала создан объект по некой операции, а потом из объекта вырезано отверстие, то при удалении первой операции исчезает вся модель.

Инверсия структуры (в данном случае можно сказать «преобразование структуры») – на основе этой операции построены все методы преобразования чертежа, процессы создания и детализации сборочного чертежа, в компьютерной графике создается ассоциативный чертеж детали по ее трехмерной модели.

Изменение отдельного элемента – методы преобразования чертежа (например, найти натуральную величину отдельного объекта для дальнейшего решения задачи в прежних плоскостях проекций). Эскизирование деталей с натуры и архитектурно-строительное черчение связаны с проектированием, т. е. созданием чего-то нового на основе существующего задания; вся параметризация основана на том, что изменение одного элемента может привести к изменению всех остальных элементов при должном задании параметров.

Изменение связи между элементами – методы преобразования чертежа (первоначальное графическое условие преобразуется с тем, чтобы получить параллельность или перпендикулярность между объектами); работа с дополнительными видами, выносными элементами, сечениями в инженерной графике; в параметризации этот процесс сводится к изменению формул зависимости параметров друг от друга.

Изменение членения целого на части – прямая в начертательной геометрии чаще всего задается отрезком; на этой операции основан весь процесс детализации сборочного чертежа; в двухмерном моделировании есть возможность разбивать один элемент на несколько (к примеру, прямоугольник на 4 отрезка).

Объединение элемента в структурные блоки – способы задания плоскости (по трем точкам, по отрезку и точке и т. д.). Создание сборочного чертежа предполагает объединение информации нескольких чертежей деталей; в компьютерной графике можно объединять несколько элементов в макроэлемент. Можно сказать, что весь процесс создания трехмерной модели сборочной единицы построен на объединении моделей деталей.

Перестановка элементов – чаще всего встречаются при преобразовании чертежа, при создании и детализации сборочного чертежа, а также в двухмерном и трехмерном моделировании. Весь процесс создания трехмерной модели сборочной единицы построен на перестановке моделей деталей в пространстве.

Проведенный анализ доказывает, что изучение геометро-графических дисциплин в рамках высшей школы неотъемлемо связано с развитием составляющих готовности оперировать пространственными объектами. Это, в свою очередь, способствует формированию у студентов технических специальностей гибкого мышления, умения ориентироваться в конструкторской и технологической документации, способности вести профессиональный поиск на протяжении всей жизни и понимать смысл, направление и цели этой деятельности.

1. Пьянкова Ж. А. Возможности графического редактора «КОМПАС 3D» при формировании компетенций студентов в процессе обучения геометро-графическим дисциплинам // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2016. № 3(37). С. 95–100.

2. Шангина Е. И. Современное состояние геометро-графической подготовки студентов технических университетов // Казанский педагогический журнал. 2009. № 7–8. С. 5–11.

3. Кригер В. Ф. Пространственно-графическое моделирование и развитие творческих способностей студентов. Воронеж : Изд-во ВГУ, 1989. 184 с.

4. Пьянкова Ж. А. Формирование готовности студентов оперировать пространственными объектами в процессе изучения геометро-графических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2015. 173 с.

© Пьянкова Ж. А., 2017

ОСВОЕНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ

Мультипликационная деятельность и развивающиеся технологии по созданию мультфильмов вызывают интерес у школьников. Мультипликация тесно связана с изобразительным и декоративно-прикладным искусством, музыкой, литературой, театром, режиссурой, киносъёмкой, информатикой. Самая простая форма работы с мультфильмами – просмотр. Более сложная форма – создание мультфильма. Анализируется шесть основных видов мультипликации: пластилиновая, кукольная, песочная, рисованная, компьютерная анимация и ротоскопирование.

В процессе занятий с детьми анимацией было выделено пять этапов создания мультфильма: подготовительный, художественно-изобразительный, технологический, аудиально-артистический, заключительный. Для создания мультфильмов апробированы и выбраны программы в рисованной компьютерной анимации. Предложена компьютерная программа создания мультфильмов детьми, которая позволяет создавать видео из фотографий, изображений и видеоматериалов с наложением голосового и музыкального сопровождения.

Ключевые слова: виды мультипликации, этапы создания мультфильма, психическое развитие, творческие способности, воображение, компьютерные программы.

На сегодняшний день активно развиваются образовательные технологии, помимо традиционных систем обучения популярность набирают инновационные виды деятельности и методики развития и обучения детей, в том числе и мультипликация.

Мультипликация (от лат. multiplication – умножение, увеличение, возрастание, размножение) или анимация (от фр. animation – оживление, одушевление) означает, оживление и одушевление нарисованного персонажа мультфильма.

Формирование знаний медиапользования у школьников – неотъемлемая часть современного образовательного процесса. Этот вопрос не первый год изучают такие педагоги, как Л. М. Баженова, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров и др. Для решения этой проблемы предлагается использовать средства мультипликации, так как анимационные технологии открывают новые возможности в образовательной среде.

Педагогический прогресс характеризуется применением современных образовательных технологий в учебном процессе, что помогает открывать новые возможности в учебной деятельности, стимулировать интерес к учебе и повышать мотивацию к познавательному процессу, увеличивать эффективность самостоятельной работы учеников.

Многие ученые-педагоги изучают проблему внедрения мультипликации в педагогику, но на сегодняшний день

MASTERING OF MULTIPLICATION BY YOUNG SCHOOLCHILDREN IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION AS A MEANS OF IMAGINATION DEVELOPMENT

Animation activity and developing technologies for the creation of cartoons are interesting for schoolchildren. Animation is closely associated with fine and decorative art, music, literature, theater, direction, filming, and computer science. The simplest form of working with cartoons is viewing. A more complicated form is the creation of a cartoon. Six main types of animation are analyzed: plasticine, puppet, sand, painted, computer animation and rotoscoping.

In the process of studying animation with children, five stages of creating a cartoon film were identified: preparatory, artistic-visual, technological, audial-artistic, final. To create the cartoons, the programs in the drawing computer animation were approved and selected. A computer program for creating children's cartoons, which allows you to create video from photos, images and video with the overlay of voice and music, is proposed.

Keywords: types of animation, stages of creating a cartoon, mental development, creative abilities, imagination, computer programs.

Этот вопрос до сих пор до конца не изучен. А как мы видим, у современных детей мультипликация играет большую роль в их жизни. Ученики младшего школьного возраста воспринимают и усваивают информацию преимущественно через визуальные образы, поэтому видеоматериалы, в частности мультфильмы, являются доступным для них способом получения информации. Самая простая форма работы с мультфильмами – просмотр. Более сложная форма – создание мультфильма.

Мультипликационная деятельность вызывает интерес как у детей, так и у взрослых, этому свидетельствует большая популярность мультипликационных фильмов многие годы, а проведение многочисленных конкурсов и фестивалей по детскому анимационному творчеству способствует расширению развивающихся технологий по созданию мультфильмов.

Современный педагог все больше заинтересован в развитии творческих способностей детей, поэтому приходит понимание важности внедрения мультипликации в учебный процесс, так как средства анимации очень хорошо развивают творческое воображение.

Кроме того, и потребностью современного общества является использование наглядности, визуального ряда, инфографики, мультипликации. Мы можем увидеть, что

мультипликация является неотъемлемой частью развития и воспитания современных детей, дошкольников и школьников. Положительное влияние направлено на формирование установок, нравственных критериев, развивает познавательные, психические, воспитательные процессы.

Овладение способами создания мультипликационных фильмов приводит к разностороннему развитию ребенка, активизирует познавательный интерес, формирует эмоционально положительное отношение к творческому процессу создания мультипликационных фильмов.

Занятия мультипликацией – это метод художественного воспитания и обучения, он имеет большой выбор выразительных средств, направленных на развитие ребенка. Занятие мультипликацией для ребенка предоставляет возможность открыть в себе богатый внутренний мир. На каждом этапе создания мультфильма от написания сценария до озвучивания осуществляется целенаправленная работа по созданию условий для формирования личностных качеств. При этом сам фильм является не целью, а лишь средством воспитания ребенка. Создавая мультфильм, дети оказываются в центре творчества, в котором активно функционируют различные предметы, взаимоотношения, решаются развивающие и воспитательные задачи.

Влияние мультипликации на развитие детей проявляется по различным направлениям:

- в общем психическом развитии (развитие познавательных процессов, моторики, развитие речи);
- заимствование образцов и моделей поведения и воплощаемых в них систем ценностей, взглядов;
- формирование интересов и склонностей [1, с. 288].

Изучая мультипликацию, дети реализуют свои способности в литературе (составление сценария), в рисовании и в различных видах прикладного искусства (создание персонажей), в музыке (звуковое сопровождение), в речевом развитии (озвучивание ролей), в технике (работа с различным оборудованием), а также в изучении информационных компьютерных технологий.

Занятия мультипликацией органично сочетают в себе познавательные, воспитательные, социально-адаптирующие компоненты, а ведь это реальные навыки самостоятельной и коллективной деятельности, но главное – они эффективно стимулируют творческий и интеллектуальный потенциал.

Таким образом, мультипликация тесно связанная с изобразительным и декоративно-прикладным искусством, музыкой, литературой, театром, режиссурой, киносъемкой, информатикой, но более всего непосредственно влияет на развитие воображения младших школьников.

В процессе изучения мультипликации реализуются образовательные, развивающие и воспитательные функции.

Образовательные функции направлены на формирование:

- представления о фильме как о произведении искусства;
- понимание основы языка экранных искусств;
- навыков фото и видеосъемки, монтажа, озвучивания фильма;
- начальных навыков работы сценариста, режиссера, оператора, актеров в процессе работы над фильмом;

– системы знаний, умений, навыков по основам киноискусства.

Развивающие функции способствуют:

- общему развитию личности ребенка;
- развитию творческого воображения, композиционного мышления;

Воспитательные функции способствуют:

- созданию у детей положительного настроения на занятиях в творческом объединении, формируют мотивацию к овладению необходимыми знаниями и умениями;
- формированию художественно-эстетического вкуса;
- усилению волевых качеств, концентрации внимания, чувства товарищества и личной ответственности.

Реализация задач художественного образования проявляется в процессе художественного восприятия и познания законов прекрасного в искусстве и действительности, а также в создании творческого продукта. Все это возможно только при условии наличия педагога-художника, так как существует непосредственная связь мультипликации с изобразительным искусством. Создание изделий (персонажей, фона, декораций) формирует у детей умение замысливать и реализовывать художественный образ, а также непосредственно участвовать в творческом процессе. Творческое развитие может организовать учитель – творческая личность, владеющая этапами творческого процесса [2].

Для педагога изобразительного искусства важным является не только обучить рисовать, но и научить учеников любить, переживать, чувствовать, думать. Наиболее полно реализуются возможности художественного образования именно в системе дополнительного художественного образования. Занятия в системе дополнительного образования имеют свои особенности. Организация работы занятий в системе дополнительного образования включает составление программы занятий с учетом склонностей и интересов учащихся разного возраста. Благодаря новым компьютерным технологиям искусство мультипликации стало делом, доступным для детей разного возраста.

Программа по мультипликации предназначена для занятий в учреждениях дополнительного образования детей и общеобразовательных школах.

Нами была спроектирована, разработана и апробирована программа по мультипликации, которую мы реализовали в детской студии «АнимаСлон» Москвы. В процессе занятий с детьми анимацией нами было выделено пять этапов создания мультфильма: подготовительный, художественно-изобразительный, технологический, аудиально-артистический, заключительный.

Этапы создания мультфильма детьми.

Подготовительный этап.

Процесс создания мультфильма всегда начинается с идеи. Формулирование идеи опирается на развитие воображение, а также способствует его развитию. На данном этапе формируются навыки коммуникации и сотрудничества. Чтобы придумать новую идею для мультфильма, нами применялась интерактивная технология «Мозговой штурм». Наиболее интересные предложения отбирали, определяя как основную идею фильма. Исходя из этой идеи происходила дальнейшая разработка сценария. Первые мультфильмы целесообразно выполнять по готовому сценарию.

Созданием коллективного сценария занимаются и дети, и педагог. При разработке сценария у детей развиваются такие качества, как коммуникабельность, умение выслушивать мнение других.

Художественно-изобразительный этап.

Каждый участник самостоятельно придумывает образ героя, его характер, манеру поведения, привычки своего персонажа, анализируя действия персонажа. На этом этапе также задействовано воображение детей. Необходимо придумать цветовой решение, фактуру, выбрать художественный материал, технику выполнения. Здесь ребенок использует знания композиции, приемы и законы изображения [3].

В процессе создания героев мультфильма у детей воспитывается трудолюбие, упорство по достижению цели, самостоятельность и инициатива, умение выражать свои чувства. На этом этапе происходит раскадровка фильма. Раскадровка – это последовательность рисунков, служащая вспомогательным средством при создании фильмов. Она помогает визуально представить, спроектировать фильм. В ходе создания раскадровки формируется навык последовательности в работе.

Технологический этап.

Создание мультфильма осуществляется в программе WindowsMovieMaker. Процесс анимации происходит посредством передвижения изображений. Учащиеся самостоятельно подгоняют фон, расставляют героев, создают имитацию движения. При помощи инструментальной программы фотографии переносятся на информационное устройство (компьютер, планшет, ноутбук, нетбук) и задается движение. Для плавности перехода кадров в одной секунде может быть от семи до четырнадцати фотографий, т. е. в одной минуте мультфильма около шестисот кадров.

Аудиально-артистический этап.

Разрабатывается и подбирается музыкально-шумовое и голосовое озвучивание мультфильма. Обсуждается роль конкретного героя мультфильма, дети и педагог подбирают и меняют тональность, интонацию, эмоциональную окраску голоса. На данном этапе создаются оптимальные условия для развития эмоционально-чувственной сферы, имитационных и артистических способностей. Предварительно происходит обсуждение соответствия голоса и характера героя. Каждый учащийся демонстрирует свою версию, а коллектив выбирает участника, чей голос более точно подходит под образ. На данном этапе совместно с детьми подбирается и музыкальное сопровождение мультфильма.

Заключительный этап.

Первый просмотр своего мультфильма – всегда необычайно захватывающий момент для детей. Во время просмотра ребята видят результат своего труда, чувствуют гордость за проделанную работу, у них повышается самооценка и развивается самокритичность, сопричастность к общему делу.

Творческие коллективы сами определяют, на чем акцентировать внимание при выполнении фильма: на разнообразии цвета, на объемности изображений, на спецэффектах, на компьютерных технологиях. В процессе создания продукта мультипликации перед педагогом и детьми всегда стоит вопрос выбора техники выполнения анимации. Существует два вида анимации: графическая и объемная.

В графической анимации один кадр – это фотография рисованного объекта (порошковых, теневых, живописных, графических).

В объемной анимации кадр – это фотография объемных или барельефных кукол.

Существует несколько основных видов мультипликации: пластилиновая, кукольная, песочная, рисованная, компьютерная анимация и ротоскопирование.

Ротоскопирование – это техника создания мультфильма, при котором обрисовывается кадр за кадром фильма с реальными актерами и фоном.

Пластилиновая анимация – это когда мультфильм получается путем покадровой съемки пластилиновых объектов.

Кукольная анимация. Первые кукольные мультфильмы появились в России в 1912 г. Биолог Владислав Старевич снял мультфильм о жизни жуков. Главный герой таких фильмов – кукла, процесс съемки заключается в поэтапной съемке фаз движения, соответствующих сценарию. Самые известные советские куклы это – «Чебурашка и крокодил Гена», выполненные из дерева.

Песочная анимация – это когда очищенный песок или любой другой материал порошковой консистенции (соль, кофе и т. д.) наносится тонким слоем на стекло, и далее создается картина руками, кистью.

Рисованная анимация (мультипликация, рисуется покадрово, кадры почти не отличаются от двумерных рисунков).

Компьютерная анимация (кадры создаются специализированными программами).

С точки зрения технологической составляющей анимации для создания мультфильмов существуют различные программы, самые известные из них AdobeFlash, Toonz, ToonBoomStudio, AdobeAfterEffects, AnimeStudio, Windows MovieMaker.

Краткая характеристика доступных компьютерных программ:

- AdobeFlash лидер в рисованной компьютерной анимации, ToonBoomStudio аналог Flash, но имеет меньше возможностей и функций;

- Toonz хорошая программа для покадровой анимации;

- AfterEffects подходит для создания различных спецэффектов, также можно в ней работать в техники перекадрка;

- AnimeStudio очень простая программа для анимации;

- Windows MovieMaker также является легкой в использование и хорошо подходит для покадровой анимации и для работы в техники перекадрка, при этом очень доступная для пользователей, так как Windows MovieMaker это стандартная программа для системы Windows.

Для дальнейших мероприятий по развитию воображения мы предложили программу создания детьми мультфильмов на основе компьютерной Windows MovieMaker. С помощью программы WindowsMovieMaker можно создавать видео из фотографий, изображений и видео с наложением голосового и музыкального сопровождения [4].

Мультфильмы могут быть полезны и родителям, и педагогам, так как, формируя внутренний мир через мультипликацию, можно понять детей намного лучше, а с помощью верно выбранных произведений искусства еще и воспитать подрастающее поколение высоко нравственным и позитивно мыслящим. Предложенные нами этапы создания

мультфильмов могут использовать другие педагоги системы дополнительного образования, а также учителя общеобразовательных школ факультативных, кружковых и других форм внеучебной работы как начальные рекомендации. Данные этапы представляют собой логическую последовательность, методическую помощь всем, кто занимается созданием продуктов мультипликации.

1. Шаханская А. Ю. Влияние мультипликационных фильмов на развитие детей младшего школьного возраста // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 22(313). Филология. Искусствоведение. Вып. 81. С. 286–289.

2. Ивахнова Л. А. Интегративный подход к профессиональной подготовке специалистов художественно-педагогического направления // Омский научный вестник. 2010. № 6(92). С. 203–206.

3. Лыкова Е. С. Развитие композиционного мышления у младших школьников на уроках изобразительного искусства // Начальная школа. 2017. № 2. С. 61–68.

4. Бронзит К. Э. Компьютерная графика и анимация: хрестоматия по дисциплине: (для студентов направления подготовки: 070601.65 Режиссура кино и телевидения, профиль подготовки – «Режиссер мультимедиа, педагог»): учеб. электронное изд. СПб. : СПбГУП, 2014. 1 эл. опт. диск (CD-ROM).

© Савлучинская Н. В., Щечилина А. В., 2017

УДК 378.147.75

Е. В. Скрипникова
E. V. Skripnikova

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У УЧАЩИХСЯ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' ARTISTIC PERCEPTION IN CHILDREN'S ART SCHOOL

В статье освещаются приемы и методы развития художественного восприятия у учащихся художественных школ, раскрываются особенности восприятия ребенка, анализируются основные педагогические условия улучшения качества восприятия. Особо подчеркивается значение урока-искусства, как построение педагогического произведения на основе реализации закономерностей драматургии и режиссуры.

Ключевые слова: художественное восприятие, абстрактно-логическое мышление, урок искусства, аконстантное восприятие, творческое развитие.

The article highlights the techniques and methods of developing artistic perception of students in art school, reveals the characteristics of the child's perception, analyzes the basic pedagogical conditions for improving the quality of perception. The importance of the art lesson is emphasized like the construction of a pedagogical work on the basis of the realization of the laws of dramaturgy and direction.

Keywords: artistic perception, abstract-logical thinking, art lesson, aconstant perception, creative development.

В современных психологических исследованиях художественное восприятие представляется как высшая форма восприятия, как специальная способность, появляющаяся в результате развития общего восприятия. Формирование и развитие художественного восприятия все еще остаются на сегодняшний день актуальным, а в понимании процессов художественного восприятия у исследователей остается еще много вопросов.

В результате многочисленных психологических исследований особенностей художественного восприятия детей был сделан вывод о том, что дети дошкольного и младшего школьного возраста обладают очень богатыми возможностями художественно-творческого развития и превосходят в этом отношении даже детей более старшего возраста. Не упустить этот сензитивный возраст для развития восприятия – важная задача педагога дополнительного образования. Художественное восприятие отличается от обыденного прежде всего тем, что окружающая действительность воспринимается по-иному, а именно через призму эстетической ценности, а у тех, кто занимается изобразительной

деятельностью, к этому прибавляются еще и задачи изображения, и художественно-образной трактовки данной действительности.

Детское восприятие обладает рядом преимуществ по сравнению с восприятием взрослых, а вернее, некоторыми типичными особенностями, которые у взрослого человека рассматривались бы как недостатки, но именно они и помогают воспринимать ребенку окружающий мир в единстве с самим собой – целостно. Важнейшей особенностью восприятия ребенка является недостаточно развитое абстрактно-логическое мышление, позволяющее пережить то, что недоступно логике сознания. Благодаря этому ребенок свободно, по своей воле оперирует ассоциативными связями, что позволяет рождаться другому, новому, оригинальному образу, при этом обладая гораздо меньшим багажом знаний и зрительных впечатлений, чем взрослый человек.

Следующее качество восприятия ребенка Л. С. Выготский назвал «внутренней страстностью» [1, с. 255]. Яркая эмоциональность ребенка «раскрашивает» все зрительные впечатления, что также представляется необходимым

условием для формирования и развития художественного восприятия. Восприятие в детском возрасте эмоционально насыщено, целостно, ребенок может осмыслить свои переживания, вкладывает глубокое личное отношение к окружающему миру.

С возрастом многие из перечисленных особенностей восприятия, благоприятствующие его развитию, утрачиваются. Необходимо «ловить момент» пока ребенок относится к искусству, как к жизни, непосредственно переживая и ярко выражая в нем себя. Именно посредством изобразительного искусства наиболее эффективно осуществляется развитие художественного восприятия, компонентами которого являются: первое – сохранение и развитие ассоциативного восприятия, второе – его эмоциональности и целостности, третье – аконстантности и осознанности [2].

Детское изобразительное творчество не является искусством в том смысле, которое вкладывается в понятие «профессиональное изобразительное искусство».

Важнейшими педагогическими условиями в системе развития художественного восприятия являются:

- освоение языка искусства ребенком как языка выразительного;
- использование игровых форм обучения и развития;
- опора в изобразительной деятельности на яркие образы окружающей действительности и эмоционально-непосредственное восприятие ребенка.

Освоение выразительных возможностей художественного языка начинается с непосредственного восприятия природы, натуры, ее ритмической закономерности, цветовых особенностей в процессе изображения. А. А. Мелик-Пашаев предлагает осуществить открытие выразительных возможностей формы и цвета на основе заданий, позволяющих абстрагироваться от предметности изображения. Ребенок, не скованный строгими предписаниями относительно цвета и формы предмета, начинает использовать цвет исключительно как выразительное средство [3, с. 58].

Для ребенка представляется чрезвычайно сложным решение сразу нескольких выразительных и изобразительных задач. Подобный ход использования «чистой формы» открыли еще художники-абстракционисты начала XX века. Беспредметное творчество понималось художниками как средство открытия новой реальности. Беспредметность – это то, с чего начинается изобразительная деятельность ребенка, и что никогда окончательно не исчезает из его изображений. Таким образом, методы художественного развития ребенка, начинающиеся над работой с абстрактными изображениями, рассматриваются педагогами и психологами как органичные для него. Но, работу эту, целесообразно строить в соответствии с педагогическими целями и задачами, направленными на поиск выразительных форм.

Игра с элементами языка изобразительного искусства как раз и создает условия для открытия ребенком выразительных возможностей цвета, формы, позволяет формировать и направлять процесс художественного восприятия. Очень важна включенность в эти игровые действия всего перцептивного аппарата ребенка. Как пример: создание абстрактного изображения, вызывающего сильные эмоции у ребенка. Цель и смысл игры – осмысление собственных переживаний, открытие цвета как источника собственных

переживаний. К тому же в процесс игры включаются задачи освоения художественных приемов и навыков работы с художественными материалами. Здесь же ребенок учится взаимодействовать с цветом, который сначала выступает у него как средство художественной выразительности. Только от абстрактных композиций можно переходить к выполнению композиционных заданий, где ребенок уже сознательно будет использовать открытые изобразительные возможности.

Очень важно учить ребенка способам наблюдения окружающего мира: в природе, в городской среде и т. д., а также проводить анализ ярких художественных образов в произведениях признанных мастеров. При этом целесообразно создавать ситуацию творческого поиска, в котором формирование и развитие нового проходит гораздо эффективнее. Развитие художественного восприятия ребенка требует и определенной структуры занятий, отличной от традиционной.

Руководство творческой деятельностью ребенка не терпит грубого вмешательства со стороны педагога, нарушающего ее естественное развитие, и одновременно призывает активную педагогическую поддержку.

В современной педагогике искусства утверждается новый подход к организации занятий. Занятия, где предмет изучения – эмоциональные переживания от увиденного, представленного, поиск их художественной выразительности нецелесообразно строить по логике понятийного мышления. Соответственно, следует стремиться сделать урок такой формы, подчинившись которой, ученик не сможет проигнорировать цель, заданную педагогом. Одним из первых идею уподобления урока изобразительного искусства структуре драматического произведения, выдвинул Б. Н. Неменский, который предложил такие типы уроков, как проблемный урок, урок-восхождение, урок-образ, урок-вернисаж, урок-путешествие, урок-экскурсия, урок-праздник искусств [4]. Все эти типы уроков целесообразно комбинировать при построении плана учебной работы, в соответствии с основными целями и задачами обучения. Так, урок-экскурсия и урок-вернисаж направлены на расширение границ визуального восприятия детей, решают задачу обогащения их образного представления.

Наибольший интерес для нас представляет, конечно же, урок-образ или урок-драматизация. Урок искусства – это своеобразное «педагогическое произведение», «мини-спектакль», художественно-педагогическое действие (имеющий свой замысел, свою завязку, кульминацию, развязку и т. д.), но внутренне связанный с другими «педагогическими действиями» – уроками-звеньями одной целостной системы, определенной в программе.

Построение урока-искусства должно решаться, как построение педагогического произведения на основе реализации закономерностей драматургии и режиссуры, а именно:

- а) сценарий урока как реализация замысла;
- б) замысел урока (основная цель);
- в) драматургия самого процесса урока (сюжет);
- г) наличие эмоционально-образных акцентов сюжета урока (эпизод, завязка, кульминация и развязка), построенных на разновариантной художественно-педагогической игре (ролевая, деловая, имитационная, организационно-деятельностная и т. д.) [5, с. 198].

Пролог представляет собою настрой на главную тему, цель и задачи урока. Суть завязки в выявлении проблемы, заставляющей вступить в действие, в решении проблемы, позволяющей сочувствовать, сопереживать или, наоборот, опровергать. Кульминация представляет высшую точку напряжения в развитии действия. Именно на этом этапе происходит открытие нового понимания явления или события, обретение ясной картины, решение проблемы. Развязка же обычно трактуется как оценка деятельности детей, результатов их творческой работы. Развязка – это и соотношение нового со своими имеющимися знаниями и впечатлениями, с опытом художественной практики. Это открытие возможности использовать новый опыт, стать более умелым и знающим как в мире реальном, так и в художественном.

Итак, формирование и развитие художественного восприятия у детей предполагает вместе с приобретением аконстантного «видения» сохранение эмоциональной

непосредственности и целостности восприятия, способности ребенка осмысливать и обобщать свои чувства.

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Изд-во «Смысл»: Изд-во «Эксмо», 2003. 512 с.

2. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М. : Педагогика, 1981. 239 с.

3. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству. М. : Искусство в школе, 1995. 132 с.

4. Программа «Изобразительное искусство и художественный труд. 1–9 классы». М. : Просвещение, 2011. 42 с.

5. Рылова Л. Б. Изобразительное искусство в начальной школе: Дидактика и методика : учеб. пособие. Ижевск : Изд-во Удмуртского ун-та, 1992. 309 с.

© Скрипникова Е. В., 2017

УДК 378.147

*М. К. Тюлюш
М. К. Tyulyush*

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТУВИНСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

MIXED EDUCATION AND NATIONAL SPECIFICITIES OF STUDENTS OF TUVA IN THE PROCESS OF TRAINING TO THE BASICS OF PROGRAMMING

Статья посвящена вопросам организации вузовского обучения, учитывающего национальные особенности студентов. Предлагаются педагогические подходы смешанного обучения с учетом национальных особенностей тувинских студентов.

Ключевые слова: национальные особенности обучающихся, смешанное обучение, обучение тувинских студентов, основы программирования.

The article is devoted to the issues of organization of university education, taking into account the national specificities of students. Pedagogical approaches of mixed education are offered with due regard for the national specificities of students of Tuva.

Keywords: national specificities of trainees, mixed education, training of students of Tuva, basics of programming.

Внедрение в учебный процесс новых технологий и подходов к обучению, как правило, обуславливается необходимостью повышения эффективности и (или) качества процесса обучения, его интенсификации, решения актуальных педагогических проблем. Перспективным дидактическим решением может быть организация образовательного процесса, использующая смешанное обучение, когда традиционные методы, средства и формы обучения дополняются включением элементов, основанных на компьютерных и телекоммуникационных технологиях.

Смешанное обучение (blended learning) подразумевает применение в комплексе дидактического потенциала электронного обучения и сильных сторон обучения традиционного. При этом возможности информационных технологий не снижают значимости традиционных подходов, а, наоборот, усиливают их, позволяют достичь больших результатов, лучшего качества обучения. Данный вид обучения является

актуальным в связи с сокращением или нехваткой аудиторной нагрузки, с решением вопросов организации самостоятельной работы студентов, индивидуализацией обучения, проведением оперативного автоматизированного контроля и самоконтроля и т. д.

В статье рассматриваются национальные особенности тувинских студентов, которые следует учитывать при организации смешанного обучения.

Необходимость принимать во внимание в обучении национальные традиции и культуру, этнопсихологические особенности обучающихся, их менталитет, региональные условия обучения, уровень владения языком обучения отмечается во многих педагогических исследованиях. Система образования не может не опираться на эти факторы, так как они влияют на многие аспекты обучения, среди которых хочется выделить особенности восприятия и воспроизведения обучающимися учебного материала,

взаимодействие преподавателя со студентами, реализуемые приемы и технологии обучения. Актуальным является построение такого процесса обучения, который был бы адаптированным и «комфортным» для конкретного обучающегося.

Вопросы, связанные с различными аспектами этнонациональных систем образования, изучены в работах Г. П. Андреева, Ю. В. Блашова, В. В. Судакова, А. Н. Урумбаева, В. Т. Урусова, Р. Х. Ягафаровой и др. Региональные проблемы образования, учитывающие этнопедагогические и этнопсихологические особенности и традиций народов в воспитании подрастающего поколения представлены в исследованиях В. Ф. Афанасьева, Г. Н. Волкова, Е. С. Никитиной, К. Б. Салчак, Н. О. Товуу, О. Г. Ултургашевой, А. С. Шаалы и др. К этому перечню можно добавить также исследования, связанные с особенностями подготовки специалистов в условиях двуязычия (Е. Ы. Бидайбеков, К. З. Закирьянов, Т. М. Кряклина, А. И. Петрова, К. Сабыр, С. С. Усенов, Н. К. Туктамышов и др.).

Т. Н. Петрова отмечает, что «этнопедагогический подход» представляет собой целостный процесс системного исследования, изучения, освоения и применения богатейшего этнопедагогического наследия народов и стран» [1, с. 38]. «Этнические компоненты образовательных программ учитывают особенности языка, народного быта, этнопсихологии и национального менталитета, поскольку они образуют среду, в которой происходит формирование и развитие личности», – пишет А. К. Тарыма [2, с. 28]. Интерес представляют исследования в теории и практике обучения, рассматривающие национальные особенности тувинских детей и взрослых (Л. К. Будук-оол, Д. О. Куулар, А. С. Монгуш, М. В. Назын-оол, Ч. М. Ондар, Е. С. Очур, С. К. Сат., А. К. Тарыма).

Диссертационное исследование С. К. Сат посвящено разработке методических условий формирования основных понятий информатики у учащихся национальных школ Тувы с родным (тувинским) языком обучения. Отмечая актуальность проблемы учета особенностей региона в образовании, она указывает на малоизученность проблем тувинской школы. Она отмечает, что содержание школьных учебников информатики носит абстрактный характер, не учитывающий особенностей языка, культуры, образа жизни и восприятия детей разных национальностей, в том числе Республики Тыва [3].

В целях этнопедагогизации учебного процесса в работе А. К. Тарыма предпринята попытка формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия. Сделав анализ процесса обучения информатике будущих учителей тувинского языка, А. К. Тарыма указывает на потребность построения учебного процесса в условиях двуязычия. Выделяя специальные методические приемы формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка, она рекомендует методический прием «варьирование приемов языковой коммуникации», который предполагает следующие принципы: «использование возможностей самого языка (устная и письменная), привлечение слов из общего и специального лексикона (диалектизм, профессионализм), современной и исторической лексики» [2, с. 85].

Е. С. Очур рассматривает вопросы влияния языкового барьера на методическую подготовку будущего учителя информатики в условиях тувинско-русского двуязычия. Анализируя сложившуюся в Республике Тыва социолингвистическую и педагогическую ситуацию, она подчеркивает, что тувинские студенты испытывают языковые трудности. «Учебный процесс должен быть построен так, чтобы создать для студентов полноценные условия для обучения – не вызывать и снижать трудности, связанные с плохим владением русским языком» [4, с. 148].

Подходы к организации и подаче учебного материала носят культурно-обусловленный характер, индивидуальны для каждой культуры, поскольку представители разных культур отдают предпочтение разным способам взаимодействия в учебном процессе, разным методам и средствам, реализуемым технологиям и приемам обучения.

В работах, посвященных исследованию национальных особенностей тувинцев, выделяются такие социально-психологические особенности этноса Тывы, как замкнутость, немногословность, преобладание пассивности над активностью, низкая контактность, робость, слабость волевых усилий, неприхотливость, терпимость. Такие особенности характера формируются в основном из-за того, что в тувинском этикете всегда поощрялась скромность, сдержанность в проявлении чувств, сдержанность в общении. Для тувинского менталитета характерен коллективизм, стремление не выделяться, высокая степень зависимости от мнения окружающих, поскольку в традиционном обществе тувинцев семейно-родственному коллективу всегда придавалось огромное значение, поскольку сильны родовые связи, уходящие своими корнями к далеким предкам [5; 6; 7].

В статье Д. О. Куулар сделана попытка классификации национальных особенностей тувинских детей, которые нужно учитывать при выявлении их одаренности в области информатики:

- 1) этнопсихологические (спокойствие, молчаливость, медлительность, уединение);
- 2) этнокультурные (скромность, сдержанность в общении, сдержанность в проявлении чувств, послушание, уважение взрослых);
- 3) этносоциокультурные (коллективизм, терпеливость, стремление не выделяться, зависимость от мнения окружающих);
- 4) специфические (плохое знание русского языка) [8].

Таким образом, анализ научно-педагогических исследований и сложившаяся практика обучения показывают необходимость дальнейших исследований в области обучения, учитывающего национальные особенности тувинских студентов, а также разработки соответствующих методик и учебно-методического обеспечения.

В последние годы количество русскоязычных студентов, поступивших в Тувинский госуниверситет, резко сократилось. Большинство абитуриентов являются тувинцами, которые жили и учились в условиях искусственного билингвизма. В отличие от естественного билингвизма, возникающего вследствие влияния разноязычного окружения, искусственный формируется в процессе обучения. Анкетирование студентов Тувинского государственного университета (ТувГУ) показало, что 92 % из них росли и обучались в двуязычной

среде, где доминирующим языком общения был тувинский язык. По результатам опроса студентов выявлено, что проблемы в понимании учебного материала на русском языке испытывает незначительная часть студентов, в то время как более 80 % отмечают трудности в формировании устных высказываний. По этой причине на занятиях теряется много времени на осмысление студентами объяснения преподавателя и формулирование ими устных высказываний, в том числе ответов на заданные вопросы.

Практика преподавания показывает, что на занятиях студенты, как правило, не любят задавать вопросы преподавателю, высказывать свое мнение, больше предпочитают слушать, чем говорить. Если студентам что-то непонятно, чаще всего они обращаются к однокурсникам. Препятствиями для организации диалогизированного обучения являются национальный менталитет (не принято выделяться и проявлять активность), а также языковые проблемы.

В разных типах культур по-разному относятся к восприятию информации и технологическому аспекту обучения. Результаты исследований по данному вопросу приводят к выводу, что изначально возникает некоторое несоответствие между технологиями, применяемыми в российских вузах, и национальным менталитетом обучающихся студентов. Исследования, проведенные со студентами ТувГУ, дают возможность утверждать, что для тувинских студентов характерен пространственно-образный способ восприятия мира, свидетельствующий о преобладании функциональной активности правого полушария головного мозга [9].

Человек с преобладанием правого полушария предрасположен к созерцательности и воспоминаниям, он тонко и глубоко чувствует и переживает, но медлителен и малоразговорчив. Правое полушарие специализируется на обработке невербальной информации, которая выражается в образах. У правополушарных обучаемых снижены речевые способности, для них характерно эффективное запоминание эмоциональных слов, ярких зрительных образов, установление непривычных сочетаний предметов и их свойств.

В своей практической работе со студентами мы обратились к смешанному обучению, позволяющему, на наш взгляд, оптимально организовать обучение с учетом национальных особенностей тувинских студентов.

В ТувГУ в формате смешанного обучения был разработан и апробирован курс «Основы программирования», который изучается студентами первого курса бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (профили «Информатика» и «Математика»). Входной контроль знаний студентов первого курса показал, что базовый уровень знаний и умений по программированию, полученный в школе, недостаточен для успешного освоения вузовской программы. Эти же данные подтверждаются результатами ЕГЭ по информатике в Республике Тыва: более 70 % абитуриентов, поступивших в университет, не справляются с заданиями ЕГЭ по программированию. В связи с этим в учебные планы вышеуказанного направления была введена дисциплина по выбору, одной из целей которой является «ликвидация» пробелов в знаниях школьного курса программирования.

Средствами среды дистанционного обучения Moodle был разработан электронный курс, который применялся в процессе обучения основам программирования. Использование электронного курса в обучении обуславливалось многими причинами. Первая причина заключалась в том, что предусмотренных в учебном плане аудиторных часов было недостаточно и, соответственно, возникла необходимость перенесения существенного объема учебной деятельности в самостоятельную работу студентов. Другая причина кроется в самой дисциплине «Программирование», которая по опросам студентов признается одной из сложных дисциплин и требует не только теоретических знаний, но и определенного сформированного уровня алгоритмического мышления. Нельзя забывать и о проблемах адаптации студентов первого курса к вузовской системе обучения. Вчерашние школьники, привыкшие к контролю и проверке знаний почти на каждом уроке, не сразу адаптируются к вузовской системе обучения, ориентированной на самостоятельное обучение. Но одной из главных целей было использование таких подходов в обучении, которые бы учитывали особенности обучающихся, в частности национальные.

Электронный курс был разбит на модули, в структуру каждого модуля входили: необходимый теоретический материал; глоссарий терминов; задания для организации самоконтроля; тесты для контроля знаний; критерии оценивания учебной деятельности студентов; элементы, позволяющие организовать обратную связь как с преподавателем, так и с однокурсниками. Как показывает анализ публикаций, подобную структуру можно встретить во многих обучающих электронных ресурсах, представленных в глобальной сети. Однако многочисленные электронные учебные курсы, даже очень высокого качества, не могут учитывать особенностей конкретных обучаемых, а значит, могут возникнуть определенные трудности в их использовании.

Первые эксперименты, проводимые в ТувГУ по разработке, апробации и внедрению смешанного обучения основам программирования, позволили выделить педагогические подходы в организации обучения тувинских студентов, которые рекомендуется использовать на аудиторных занятиях, а также в контенте электронного курса.

1. В процессе обучения использовать возможности не одного, а двух языков – русского и родного. Необходимо применять тот язык (как правило, тувинский), на котором лучше, понятнее осваивать информацию, лучше создавать образы изучаемых объектов. Когда объяснение учебного материала повторяется на двух языках, это позволяет намного увеличить его информативность и понимание; дополнить то, что было упущено средствами одного языка. Хочется отметить, что каждый язык обладает своей специфической структурой, которая отражается в подсознании носителя языка, своими возможностями раскрытия смысла и содержания объектов и явлений. В данном случае речь не идет о дословном переводе, необходимо именно *объяснение* материала, используя все богатство возможностей обоих языков, как можно более точно передавая смысл, содержание новой информации. Рекомендуется обращаться к разговорному стилю речи, для которого характерны определенные шаблоны, так легко реализуемые в речи,

а также слова и конструкции, которые действительно понятны студентам.

2. Представление теоретического материала в соответствии с логикой познавательной деятельности обучаемых, а также объяснение учебного материала в эмоционально-чувственном стиле изложения, который предполагает использование вопросительных интонации, лирических ударений, контролирование ускорения и замедления речи, пауз, стремление вызвать у обучаемых эмоциональный отклик. Там, где еще недостаточно слов для понимания, помогут эмоции и невербальная коммуникация.

3. Наличие большого количества средств визуальной наглядности: рисунков, схем, картинок, фотографий и т. д. Использование этих средств не только служит иллюстрации и облегчению понимания, но и обуславливается спецификой мышления и когнитивными процессами тувинских студентов. Зрительные представления информации дают больше возможностей обучаемым оперировать образами. Образное мышление раскрывает суть предмета одновременно с характеристиками, максимально совпадающими с действительностью. Объяснение учебного материала с помощью рисунков, схем, презентаций, видео и др. позволит создать определенный зрительный образ изучаемого, что поможет лучше понять и осознать его смысл, более быстро запомнить этот материал. Другими словами, преподаватель использует стратегии, при которых подача и усвоение изучаемого материала происходит в зависимости от когнитивных стилей обучаемых.

4. Обучение должно быть направлено на развитие речи и словесно-логического мышления. У обучаемых с доминированием правого полушария могут быть снижены языковые способности, поэтому необходимо целенаправленно формировать и развивать умения в устной и письменной форме излагать свои мысли. Учебные материалы и задания организуются таким образом, чтобы активизировать в полной мере речевую и учебно-познавательную деятельность студентов. Речевая деятельность тувинских студентов также может осуществляться с использованием двух языков. В большинстве случаев осмысление определенного предметного содержания происходит на родном языке, и студенту легче придавать содержанию, которое он понял, соответствующую языковую форму на тувинском языке. Поэтому в случае, когда он затрудняется сформулировать ответ по-русски, мы считаем, что нужно дать возможность ответить на родном языке, при этом обращая внимание на последовательность, полноту и логичность ответа. Далее можно попросить то же самое повторить на русском языке, и в этом случае отвечающий делает заметно меньше речевых ошибок.

5. Возможности электронного курса (чат, форум и др.) позволяют организовать более эффективное взаимодействие между участниками образовательного процесса. Например, дискуссия в электронной среде оказывает-

ся более эффективной, чем на очном занятии, потому что студенты чувствуют себя раскованнее, меньше стесняются, не боятся делать языковые ошибки, имеют время подумать, прежде чем выразить свое мнение, и поэтому охотнее принимают участие в дискуссии. Особенно выделяется письменная дискуссия, которая позволяет студентам использовать время для создания своих ответов.

Отмечая недостаточную разработанность психолого-педагогических и теоретических основ обучения, учитывающего национальные, этнопедагогические особенности тувинских студентов, мы приходим к выводу, что возможности информационных технологий в сочетании с традиционным обучением могут эффективно решать вышеозначенные педагогические проблемы.

1. Петрова И. Н. Система организации этнопедагогической деятельности в сельской школе : дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. 134 с.

2. Тарыма А. К. Методика формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2014. 178 с.

3. Сат С. К. Региональные особенности методической системы формирования основных понятий базового курса информатики в национальных школах Республики Тыва : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 135 с.

4. Очур Е. С. Влияние языкового барьера на методическую подготовку будущего учителя информатики в условиях тувинско-русского двуязычия // Актуальные вопросы современной науки : сб. науч. тр. / ред. С. С. Чернова. Новосибирск, 2011. Вып. 20. С. 144–151.

5. Волков Г. Н., Салчак К. Б., Шаалы А. С. Этнопедагогика тувинского народа. Кызыл : Изд.-полиграф. отдел «Билиг», 2009. 212 с.

6. Кужугет А. К. Традиционные нормы поведения и общения тувинцев в быту // Культура тувинцев: традиция и современность / под ред. К. Л. Монгуш. Кызыл: ТНИИЯ-ЛИ, 1988. С. 65–73.

7. Товуу Н. О. Психологический облик тувинского народа : моногр. Кызыл : ТывГУ, 2009. 230 с.

8. Куулар Д. О. О национальных особенностях и одаренности тувинских детей в области информационных технологий // Информатизация образования: теория и практика : Междунар. науч.-практ. конф. (20–21 ноября 2015 г., г. Омск) : сб. материалов / под общ. ред. М. П. Лапчика. Омск : Полиграф. центр КАН, 2015. С. 229–231.

9. Тюлюш М. К. Методика обучения основам структурного программирования с учетом особенностей восприятия // Вестник Тувинского государственного университета. Кызыл : РИО ТувГУ, 2015. № 4. С. 84–91.

© Тюлюш М. К., 2017

**СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ
ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ**

В статье актуализируется проблема формирования педагогической направленности у студентов факультета искусств педагогического вуза. Представлены результаты анкетирования студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». На основе эмпирических материалов выявлена специфика педагогической направленности студентов факультета искусств. Определены направления профессиональной подготовки, обеспечивающие реализацию педагогической направленности будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическая направленность, педагогическая профессия, профессиональная подготовка педагога, отношение к педагогической профессии, педагогический вуз.

Проблема формирования педагогической направленности студентов не является новой как на теоретическом уровне, так и в аспекте практической деятельности преподавательского состава педагогического вуза.

Л. М. Митина раскрывает это понятие через стремление личности к самоактуализации и развитию в сфере педагогической деятельности [1]. В работах В. А. Слостенина педагогическая направленность рассматривается как совокупность интереса к профессии, педагогического призвания, педагогических намерений и склонностей [2].

В диссертационных исследованиях последнего десятилетия выявлены различные аспекты педагогической направленности студентов:

- мотивационно-ценностная направленность на профессиональную деятельность [3];
- психологические особенности профессиональной направленности будущих педагогов [4];
- формирование профессионально-педагогической направленности с учетом специализации факультета вуза [5].

Обобщение материалов психолого-педагогической литературы по этой теме позволяет характеризовать обозначенный феномен как интегральную характеристику педагогической деятельности, мотивирующую профессиональное развитие и самореализацию педагога. Именно поэтому решение проблемы формирования устойчивой педагогической направленности в процессе профессиональной подготовки студентов является гарантией обеспечения системы образования квалифицированными кадрами.

В современном педагогическом вузе актуализация проблемы формирования педагогической направленности студентов обусловлена рядом причин, среди которых:

- качество подготовки абитуриентов;
- престиж и социальный статус педагогической профессии;
- интенсификация труда педагогических работников;

**SPECIFICITY OF THE PEDAGOGICAL
ORIENTATION OF STUDENTS OF THE
FACULTY OF ARTS**

The article actualizes the problem of the formation of pedagogical orientation among students of the Faculty of Arts of the Pedagogical University. The results of the questioning of students studying in the direction of "Pedagogical Education" are presented. On the basis of empirical materials, the specificity of the pedagogical orientation of the students of the Faculty of Arts has been revealed. Directions of vocational training are determined, ensuring the implementation of pedagogical orientation of future teachers.

Keywords: pedagogical orientation, pedagogical profession, professional training of the teacher, attitude to the pedagogical profession, pedagogical university.

– особенности контингента учащихся различных образовательных организаций;

– введение образовательных и профессиональных стандартов.

Безусловно, указанные факторы определенным образом формируют отношение абитуриентов к предполагаемой педагогической профессии и влияют на выбор вуза и факультета. Выпускники школ на основании неоднозначного, а зачастую и негативного образа современного педагога, создаваемого средствами массовой информации, осознают не только сложность педагогической профессии, но и прогнозируют возможные проблемы и риски будущей трудовой деятельности в этой сфере. В связи с этим контингент первокурсников педагогического вуза в последние годы имеет достаточно «пеструю палитру» мотивов выбора профессии (вуза).

Особый характер рассматриваемая проблема приобретает на факультете искусств педагогического вуза, так как профессиональная подготовка позволяет выпускникам реализоваться как в сфере образования (общего и дополнительного), так и в области свободной художественно-творческой деятельности, обладающей для современной молодежи особой привлекательностью. Наряду с этим переход к двухуровневой системе подготовки открывает перед студентами перспективы научно-исследовательской деятельности и продолжения обучения в магистратуре и аспирантуре. Таким образом, число студентов, имеющих выраженную педагогическую направленность и реализующих собственное призвание в области художественной педагогики, неуклонно сокращается.

Осознание этой проблемы побудило нас к сбору и анализу эмпирического материала, позволяющего оценить тенденции и особенности формирования педагогической направленности будущих учителей изобразительного

искусства. Для этого, исходя из вышеназванных компонентов педагогической направленности (интерес к профессии, педагогическое призвание, педагогические намерения и склонности), нами были определены критерии педагогической направленности и разработано содержание вопросов анкеты. Формулировки вопросов анкеты соответствовали следующим критериям: оценка статуса педагогической профессии, самооценка уровня готовности к профессиональной деятельности, осознание призвания, отношение к профессии, перспективы трудоустройства, возможность ухода из профессии. Выборку составили 54 студента 1–4 курсов бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» направленностей (профилей) «Образование в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства» и «Изобразительное искусство и дополнительное образование» факультета искусств Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ).

Количественная обработка материалов анкетирования позволила зафиксировать наиболее значительную амплитуду результатов по двум критериям: «отношение к будущей профессии» и «возможность ухода из профессии». На рис. 1 показаны результаты анкетирования в соответствии с критерием «отношение к будущей профессии».

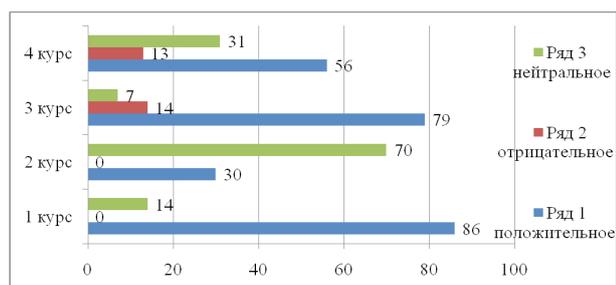


Рис. 1 Отношение к будущей профессии, %

Наиболее значимыми для анализа и интерпретации результатов анкетирования по этому критерию являются:

- выраженное положительное отношение к избранной профессии у первокурсников (86 %);
- тенденция значительного снижения позитивного отношения от первого к четвертому курсу (86 %; 56 %);
- появление отрицательного отношения к профессии у студентов третьего и четвертого курсов (14 %; 13 %);
- выраженная неопределенность (нейтральность) отношения к будущей профессии у студентов второго курса (70 %).

Из приведенных данных очевидно, что значительная часть студентов всех курсов определяет свое отношение к избранной профессии как нейтральное. Но в большей степени неопределенность отношения к будущей педагогической деятельности характеризует студентов второго курса. Интерпретируя полученные данные, можно предположить, что резкое снижение количества положительных ответов студентов второго курса может быть связано с определенным разочарованием в избранной профессии и/или в выборе образовательного учреждения в связи с завершением периода адаптации в вузе. Отрицательное отношение к будущей педагогической профессии, частично продемонстрированное студентами третьего и четвертого курсов, совпадает с периодом активных педагогических практик.

Возможно, именно затруднения и неудачи первых профессиональных проб являются одной из причин изменения отношения к будущей профессиональной деятельности.

Выявленное в целом положительное отношение студентов к избранной профессии как компонент педагогической направленности личности может рассматриваться в связи с интересом к профессии. Однако этот интерес, как отмечается в психолого-педагогической литературе, может иметь пассивный созерцательный характер. При этом устойчивая педагогическая направленность имеет деятельностную природу, строится на основе соответствующих способностей и требует самореализации личности в выбранной сфере деятельности. Эту особенность необходимо учитывать при конструировании содержания педагогических дисциплин и организационных форм профессиональной подготовки студентов.

Не менее интересны для анализа данные, полученные по критерию «возможность ухода из профессии», представленные на рис. 2.

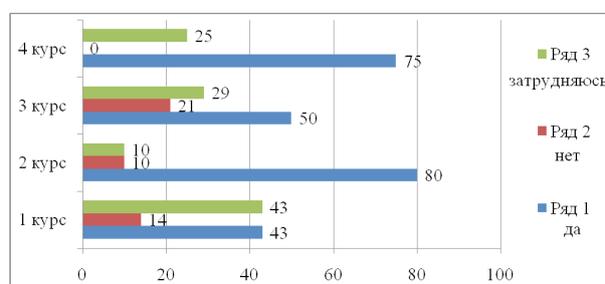


Рис. 2. Возможность ухода из профессии, %

По критерию «возможность ухода из профессии» как критические определены результаты анкетирования студентов второго и четвертого курсов, где возможность ухода из педагогической профессии заявили соответственно 80 % и 75 % студентов. Показательно, что из всех четверокурсников утвердительно о продолжении собственно педагогической деятельности не высказался никто из респондентов.

В дополнение к анкетированию использовался метод контент-анализа материалов индивидуальных консультаций, дневников педагогической практики, выполнения учебных и учебно-исследовательских задач, дневников инструктивно-методического лагеря, конкурсных работ. Обработка и анализ дополнительных материалов позволили выявить, что значительное число старшекурсников (около 30%) по окончании вуза предполагают совмещение педагогической и художественно-творческой деятельности, что соответствует содержанию профессиональной подготовки и обеспечивает определенную социальную защищенность выпускников.

Полученные в результате эмпирического исследования данные и анализ опыта преподавательской деятельности позволяют сформулировать специфику формирования педагогической направленности студентов факультета искусств. К числу факторов, определяющих особенности профессионально-педагогической направленности будущих учителей изобразительного искусства, можно отнести следующие:

- выбор данного факультета связан у абитуриентов с возможностью заниматься прежде всего художественной, а не педагогической деятельностью;

- традиционный приоритет и значимость специальных дисциплин (кафедр) в подготовке студентов;
- определение успешности образовательной деятельности студентов осуществляется в первую очередь исходя из уровня его художественных способностей;
- преимущественно индивидуальный характер учебной деятельности студентов по специальным дисциплинам, недостаточно обеспечивающий развитие профессионально важных для педагога умений (коммуникативных, организаторских, дидактических, проектировочных);
- интеграция педагогического и художественно-творческого компонента в профессионально-педагогической подготовке;
- возможность продолжения образования в магистратуре по непедагогическому направлению подготовки;
- большой интерес студентов к педагогической деятельности в системе дополнительного образования (детские художественные школы), в отличие от работы учителя основной школы;
- осознание невысокого социального статуса выпускника направленности (профиля) подготовки «Изобразительное искусство и дополнительное образование»;
- возможность в будущем выбора педагогической или художественно-творческой профессиональной деятельности;
- широкие возможности будущей самореализации в творческих профессиях, связанных с изобразительным и декоративно-прикладным искусством.

Таким образом, общая оценка педагогической направленности студентов бакалавриата факультета искусств (по критериям «отношение к будущей профессии» и «возможность ухода из профессии») актуализирует поиск адекватных путей и способов решения проблемы.

Ранее высказанный тезис о деятельностной профессиональной направленности будущего педагога диктует необходимость использования в образовательном процессе содержания образования и педагогических технологий, которые ориентированы на активное освоение студентами функций и видов будущей профессиональной деятельности. В логике современного подхода к определению целостного содержания педагогической деятельности называются следующие ее виды: преподавательская, воспитательная, методическая, организаторская, исследовательская, управленческая, социальная, самообразовательная. Соответственно подготовка будущих педагогов должна быть выстроена с ориентацией на достижение студентами компетентности в этих профессиональных сферах.

На основе теоретического анализа и изучения опыта работы ОмГПУ по обозначенной проблеме сформулированы основные направления деятельности преподавателей факультета по формированию педагогической направленности студентов:

- обновление содержания педагогических дисциплин в соответствии с требованиями современной образовательной практики;
- деятельностный характер освоения педагогических дисциплин;
- совершенствование педагогической практики как пространства профессиональной пробы и профессиональной коммуникации;

– активизация исследовательской и профессионально-творческой деятельности студентов [6].

В соответствии с первым направлением, наряду с базовыми разделами, в содержание курса «Педагогика» включены следующие темы и материалы: требования федерального государственного образовательного стандарта общего образования, технология деятельностного урока, формирование универсальных учебных действий, оценка образовательных (личностных, метапредметных, предметных) результатов, технологии работы с различными категориями обучающихся и др.

Деятельностный характер освоения педагогических дисциплин обеспечивается в 2016/2017 учебном году введением новых практикумов «Введение в педагогическую профессию» [7], «Профессиональная самоорганизация и самообразование».

Совершенствование программы непрерывной педагогической практики связано с введением на первом курсе учебной (ознакомительной) практики на базе образовательных организаций общего и дополнительного образования, что позволяет учитывать специфику факультета искусств.

Широкие возможности формирования устойчивой педагогической направленности студентов факультета искусств предоставляются в деятельности предметной базовой кафедры факультета, работа которой строится на основе сотрудничества преподавателей методической кафедры университета со специалистами-практиками в области преподавания изобразительного искусства в учреждениях общего и дополнительного образования. Опыт работы показывает, что важным аспектом деятельности базовой кафедры является создание реального пространства для профессиональной пробы и адаптации студентов к требованиям педагогической профессии. Интерактивное взаимодействие с представителями педагогического сообщества в формате базовой кафедры снимает некоторые затруднения «входа в профессию» и создает условия для успешного профессионального становления будущих педагогов.

Освоение технологии профессиональной коммуникации также обеспечивается в условиях учебной психолого-педагогической практики и инструктивно-методического лагеря (ИМЛ). Для студентов факультета искусств ИМЛ становится пространством взаимодействия со студентами других факультетов, предоставляет возможность совершенствования организаторских, проектировочных, дидактических и коммуникативных навыков.

Привлечение к исследовательской деятельности реализуется через участие студентов в научных конференциях факультетского и вузовского уровня. Механизмом активизации этого направления подготовки становится электронный портфолио студентов и система стимулирования научно-исследовательской деятельности. Эффективность этой работы выражается в повышении мотивации студентов факультета к участию в конференциях, проявлении инициативы и повышении уровня публикационной активности.

Широкие возможности для обеспечения устойчивой педагогической направленности студентов факультета искусств открывает конкурсная деятельность. Являясь творческим компонентом профессиональной подготовки, конкурсы обладают особой привлекательностью для студентов

факультета искусств в связи с возможностью самореализации, благоприятными условиями для проявления индивидуальности и креативности.

Опыт включения студентов факультета искусств в конкурсную деятельность доказывает, что профессионально-творческий характер этой деятельности имеет позитивные результаты:

- формирование мотивации достижения успеха;
- овладение профессиональными умениями;
- осознание профессиональной перспективы и возможностей построения педагогической карьеры;
- повышение уровня самоорганизации на уровне студента и группы.

Обобщая вышеизложенные эмпирические материалы, необходимо отметить, что решение проблемы формирования педагогической направленности студентов бакалавриата факультета искусств педагогического университета требует комплексного подхода и согласованной деятельности профессорско-преподавательского состава общеуниверситетских и факультетских кафедр. Безусловно, культуротворческая образовательная среда факультета искусств является мощным ресурсом профессиональной подготовки студентов в соответствии с требованиями современных образовательных и профессиональных стандартов и обеспечивает перспективы профессионального развития будущих педагогов.

1. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие. М. : Академия, 2004. 320 с.

2. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. для студентов вузов. М. : Академия, 2013. 576 с.

3. Клименко И. В. Динамика мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность: дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 243 с.

4. Доронина Н. Н. Психологические особенности профессиональной направленности студентов педагогических специальностей : дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2006. 204 с.

5. Андреева Е. А. Особенности развития профессионально-педагогической направленности личности будущих учителей начальных классов на этапе учебно-профессиональной подготовки : дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 168 с.

6. Феттер И. В. Формирование педагогической направленности студентов педагогического вуза // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал (Online). 2017. № 1(21). URL: http://vestospu.ru/archive/2017/articles/22_1_2017.html (дата обращения: 14.04.2017).

7. Феттер И. В. Изменения в содержании и организации курса «Введение в педагогическую науку и деятельность» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20061> (дата обращения: 14.04.2017).

© Феттер И. В., 2017

*Н. В. Чекалёва, Н. С. Макарова
N. V. Chekaleva, N. S. Makarova*

УДК 378.1

БАЗОВАЯ КАФЕДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ШКОЛЕ КАК ПРОСТРАНСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается подход к организации деятельности базовых кафедр педагогического университета, обосновывается значимость выбора школы и педагога-супервизора, курирующего студентов на практике. Отмечается, что в условиях введения профессионального стандарта происходит смена приоритетных функций супервизора. Авторы выделяют критерии отбора базовых школ для организации практики студентов.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, педагогическая практика, базовая кафедра, педагогическое образование, супервизия.

BASIC DEPARTMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY AT SCHOOL AS A SPACE OF STUDENTS PEDAGOGICAL PRACTICE

The approach to the organization of activity of the basic departments of the pedagogical university is considered in the article, the importance of the choice of school and teacher-supervisor managing students during practice is substantiated. It is noted that in the conditions of introducing a professional standard, the priority functions of the supervisor change. The authors singulate the criteria for selecting basic schools for the organization of students' practice.

Keywords: professional standard, pedagogical practice, basic department, pedagogical education, supervision.

Процесс создания базовых кафедр высшими учебными заведениями принимает в последние годы все более масштабный характер. Если раньше о подобного рода структурах в организациях и на предприятиях было принято говорить применительно к медицинским и техническим вузам, то теперь этот тренд становится все более широким, в него вовлекаются университеты, занимающиеся подготовкой

специалистов самых разных направлений. Сфера образования здесь не является исключением.

Несмотря на то, что в системе высшего педагогического образования этот опыт не получил в свое время достаточного распространения, сегодня ситуация меняется, педагогические вузы пересматривают подходы к взаимодействию с организациями общего и дополнительного образования.

Одной из проблем, на решение которой направлены усилия специалистов базовых кафедр является преодоление «разрыва» в теоретической и практической подготовке выпускников педагогических вузов.

Современные вызовы и изменяющиеся требования к подготовке педагогов актуализируют создание базовых кафедр педагогического университета в образовательных учреждениях как пространства взаимодействия теории и практики образования. «Базовую кафедру как формат партнерства педагогического вуза и организаций общего образования отличают такие характеристики, как наукоемкость, взаимовыгодность, практикоориентированность, эффективность. В ней объединяются усилия значительного числа субъектов, имеющих существенные отличия в плане профессионального опыта, статуса, мотивации к совместной деятельности» [1, с. 51].

«Основными принципами организации научно-методического сопровождения деятельности базовой кафедры педагогического вуза в школе можно обозначить:

1. Практикоориентированность, подразумевающую, во-первых, необходимость учета проблем и затруднений конкретных учителей при осуществлении их профессиональной деятельности; во-вторых, учета потребностей всего образовательного учреждения.

2. Системность, раскрывающуюся в целостном представлении целей, задач, форм и методов сотрудничества между учителями школы и преподавателями педагогического вуза.

3. Систематичность и последовательность осуществляемых действий.

4. Творческий характер, способствующий гибкой нелинейной организации данного процесса.

5. Единство теории и практики при осуществлении данного процесса» [2, с. 76].

Внедрение федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в организациях общего образования существенно изменило контекст взаимодействия педагогического вуза и школы. В условиях системных изменений актуализируется поиск и теоретическое обоснование новых способов взаимодействия науки и образовательной практики, новых направлений и форм организации научно-методической работы в школе. Информационная открытость приводит к тому, что прежние варианты взаимодействия, основанные на передаче систематизированной научной информации практикам от ученых из первых рук, утрачивают актуальность. На первый план выходят форматы сотрудничества, основанные на принципах субъектности, адресности, «выращивания» новых знаний и умений учителя через совместное изучение лучших практик, выработку технологий решения насущных педагогических задач с учетом разнообразных реальных контекстов [3].

В Комплексном проекте модернизации педагогического образования такому сотрудничеству уделяется особое внимание, отмечается значимость взвешенного выбора школ-партнеров для организации взаимодействия в подготовке студентов, подчеркивается, что от того, насколько качественно проводится отбор будет зависеть успех общего дела. Учитывая специфику современного этапа развития педагогического образования, связанную с социокультурными трансформациями, изменением контекстов профессиональ-

ной педагогической деятельности, в частности, с введением профстандартов, необходимо признать необходимость пересмотра традиционных моделей взаимодействия педагогических вузов и организаций общего образования.

Новые форматы взаимодействия предполагают построение школьно-университетского партнерства, нацеленного, с одной стороны, на повышение качества подготовки будущих педагогов, с другой стороны (учитывая принцип равновыгодности сотрудничества), на развитие профессиональной компетенции педагогов-супервизоров, улучшение инновационного климата школы, научное сопровождение реализации ФГОС общего образования со стороны ученых-педагогов, психологов, методистов и др.

Базовая кафедра представляет собой «площадку, находящуюся не в вузе, а в общеобразовательной организации, которая создается для сотрудничества университета с реальной образовательной практикой, причем рамки сотрудничества в каждом случае формируются индивидуально. Для педагогического университета главная отдача в таком взаимодействии заключается в совершенствовании образовательного процесса, включении в него лучших практик ведущих общеобразовательных организаций, а в конечном счете, в том, чтобы осуществлять качественную подготовку будущих специалистов» [4].

Наряду с вопросами научно-методического сопровождения коллектива школы в рамках базовой кафедры, существует и такой значимый аспект ее деятельности, как организация педагогической практики студентов, «создание для студентов реального пространства для «входа в профессию», профессиональной пробы и адаптации к требованиям педагогической профессии. За счет включения студентов (бакалавров и магистрантов) в новый формат деятельности в режиме интерактивного взаимодействия с представителями различных педагогических сообществ снимаются определенные коммуникативные барьеры и создаются условия для успешного профессионального становления» [5, с. 285].

Учебная и производственная практика в вузе рассматривается как возможность вовлечения студентов в активный и самостоятельный процесс формирования и развитие практических умений, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Основной смысл практики состоит в том, что студент овладевает опытом реализации целостного образовательного процесса в условиях реальной профессиональной деятельности (с учетом специфики конкретной основной профессиональной образовательной программы).

Педагогическая практика, являясь неотъемлемой частью образовательной программы, призвана:

- преодолеть противоречия между преимущественно теоретическим характером содержания психолого-педагогической подготовки и ситуациями, возникающими в реальной профессиональной деятельности будущих учителей (проблемы в осуществлении воспитательной деятельности, в реализации современных педагогических технологий и т. д.);
- развивать профессиональную направленность студентов, ориентировать их на педагогическую деятельность;
- расширить виды деятельности будущих учителей для их успешной адаптации к рынку труда;

– последовательно подготовить студентов к успешному выполнению ими функций классного руководителя и учителя-предметника в ходе практики, а также к реализации новых профессиональных ролей (проектировщика, менеджера, тьютора и др.)» [6, с. 12].

Успешность практики в решении указанных выше задач во многом зависит от педагогического сообщества базовой кафедры, причем от компетентности учителей не столько в собственно педагогической деятельности, сколько в готовности выступать в роли педагога-наставника, супервизора. На сегодняшний день предложены оригинальные программы подготовки педагогов-супервизоров к сопровождению студентов в период педагогической практики [7], сложилось понимание различия профессиональных задач педагога супервизора и преподавателя вуза, курирующего практику студентов в школе.

По мнению А. А. Марголиса, «наиболее целесообразным представляется такое различие ролей супервизора и координатора, при котором супервизор отвечает за формирование профессионального действия «по образцу», являясь для стажера в некоторой степени образцом модельных профессиональных действий с учащимися, в то время как профессиональная задача университетского координатора практики в большей степени связана с организацией рефлексии в отношении к результатам действий стажера, научных исследований проблем, препятствующих их реализации и организации понимания стажером модельных действий в пространстве возможных профессиональных действий, в том числе в изменяющихся условиях» [8, с. 116].

Наш опыт убеждает, что целенаправленная совместная работа преподавателей университета и школьных учителей по развитию их готовности к супервизии дает свои положительные результаты. Анкетирование и беседы со студентами, проходившими педагогическую практику в марте-апреле 2017 г. в базовых школах ОмГПУ показывают, что подавляющее большинство практикантов очень высоко оценивает профессиональные и личностные качества своих наставников. Так, более 85 % студентов отметили, что педагоги-предметники и классные руководители являются для студентов «образцом модельных профессиональных действий, способов взаимодействия с учащимися», выступают «примером педагога, реализующего на уроках ФГОС общего образования (педагог создает условия для постановки целей обучающимися, организует их познавательную деятельность по развитию универсальных учебных действий, их оценку, самооценку, рефлексии и др.)». Более половины опрошенных указали на выполнение супервизором организаторской функции, которая в большей степени была реализована в организации совместного планирования, анализа учебного занятия (как в индивидуальной форме, так и в группе других стажеров), в организации процесса рефлексии действий студента по результатам урока (внеклассного занятия).

На вопрос «Чего Вам не хватило во взаимодействии с учителем? Каким, по Вашему мнению, должен быть идеальный учитель – руководитель практики?» более половины опрошенных (57 %) указывали на отсутствие недостатков, описывали своего руководителя как пример для подражания. Наиболее ценным для студентов была именно оценка их деятельности со стороны учителя-супервизора и конкретные советы по ус-

ранению указанных недостатков. Приведем несколько наиболее характерных высказываний студентов. «Я полностью довольна своим руководителем практики. Татьяна Сергеевна поддерживала меня, говорила, какие у меня достоинства и недостатки, что и как можно исправить в своей деятельности, ее советы мне очень помогли»; «считаю, что в гимназии где я проходила практику учитель истории – модель для подражания. Мне очень повезло, она всегда подсказывала и корректировала, и давала рекомендации, что мне было крайне необходимо». Эта оценочная функция также важна и для тех студентов (43 %), кто был не полностью доволен своим взаимодействием с супервизором: «хотелось бы получить более подробную оценку своей деятельности», «не хватило совместной корректировки планов урока», «меня только хвалили, не хватило уточнений по поводу моих слабых сторон».

Анализ студентами результативности участия педагога-предметника в разнообразных видах супервизорской деятельности также демонстрирует приоритет оценочной функции супервизора, когда педагог дает качественную развернутую характеристику действий студентов в ходе ведения учебных занятий, взаимодействия с учащимися и помощь в установлении взаимодействия с учащимися класса, рассказ об индивидуальных особенностях, учебных возможностях школьников. На втором месте по значимости оказались такие виды деятельности супервизора, как консультирование студентов по вопросам взаимодействия с администрацией, другими педагогами школы, помощь в организационных вопросах (учебный кабинет, расписание, мультимедийный проектор и др.).

Среди личностно-профессиональных качеств и свойств, присущих педагогу-предметнику, под руководством которого студенты проходили практику в числе приоритетных, были названы: отношение к своей профессионально-педагогической деятельности как к социально-значимой; владение приемами сопровождения (помочь самому прийти к нужному выводу, не подсказывая и не решая за студента), умение оказывать всестороннюю поддержку практиканту, умение стимулировать саморефлексию и самоанализ студента; открытость и искренность.

Широкое обсуждение и многоаспектный анализ результатов работы базовых кафедр Омского государственного педагогического университета позволяет сформулировать критерии отбора образовательных организаций общего образования для создания в них базовых кафедр. Во-первых, следует оценить кадровый потенциал общеобразовательной организации, т. е. наличие педагогов, способных к осуществлению трудовых действий на высоком профессиональном (модельном) уровне, готовых (теоретически, практически, мотивационно) к осуществлению функций менторства, наставничества, супервизии.

Во-вторых, мы полагаем важным наличие в школе возможностей для овладения студентами разнообразным профессиональным опытом с учетом многоконтекстной образовательной реальности. В частности, многие задачи подготовки студентов могут быть решены в школе, где полноценно и масштабно реализуется инклюзивное образование, есть дети-билингвы, дети с высокими учебными возможностями, одаренные дети, есть дети с особыми образовательными потребностями, есть возможности для применения ИКТ, дис-

танционного взаимодействия, в школе учатся дети из семей с разным социальным статусом и т. д.

В-третьих, нам представляется значимой готовность педагогов и администрации к совместной работе, открытость школы, активная научно-методическая работа, способность педагогического коллектива к рефлексии собственного опыта. Многолетний опыт Омского государственного педагогического университета, которым еще в 2008 г. были созданы школьные ресурсные центры, а сейчас работают ряд предметных и межпредметных базовых кафедр, показывает, что этот критерий порой является определяющим успешность сотрудничества, особенно в долгосрочной перспективе.

Кроме того, дополнительным плюсом при отборе образовательной организации может стать развитая сеть контактов школы с социальными партнерами (учреждениями дополнительного образования, с общественными организациями и т. д.), высокий авторитет школы в местном социуме. Не последнюю роль играет и транспортная доступность, хотя в современных условиях это не является большой проблемой и даже удаленная от университета школа вполне может стать основой для создания продуктивно работающей базовой кафедры.

1. Макарова Н. С. Деятельность базовых кафедр педагогического вуза в организациях общего образования // Опыт, проблемы и перспективы реализации основных образовательных программ : материалы Междунар. учеб.-метод. конф. Омск : Изд-во Ом. акад. МВД РФ, 2016. С. 49–52.

2. Дроботенко Ю. Б., Макарова Н. С. Перспективные модели научно-методического сопровождения деятельности базовых кафедр педагогического университета // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. № 4(13). С. 75–78.

3. Дроботенко Ю. Б., Макарова Н. С., Чекалева Н. В. Базовая кафедра педагогического вуза как формат сопровождения непрерывного образования педагогов // Грани познания. 2016. № 3(46). С. 21–24.

4. Дука Н. А. Формы организации взаимодействия базовой кафедры педагогического университета и общеобразовательной организации // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Т. 4. № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/41PDMN416.pdf> (дата обращения: 12.10.2017).

5. Феттер И. В., Феттер П. З. Возможности базовой кафедры педагогического вуза в профессиональной подготовке студентов // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2016. № 2 (18). С. 282–289. URL: <http://vestospu.ru/archive/2016/articles/Fetty2-18.html> (дата обращения 21.05.2017)

6. Макарова Н. С. Никитина С. В. Непрерывная педагогическая практика в логике контекстно-компетентностного подхода : учеб.-метод. пособие. Омск : Изд-во ОмГПУ 2008. 198 с.

7. Синицына Г. П. Проблема подготовки педагогов-супервизоров к сопровождению студентов в период педагогической практики // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Т. 4. № 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/11PDMN516.pdf> (дата обращения: 12.10.2017).

8. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.

© Чекалёва Н. В., Макарова Н. С., 2017

УДК 37.017.4

С. Г. Чухин
S. G. Chukhin

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД)

ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL PROCESS OF THE CIVIL IDENTITY FORMATION (SYSTEM APPROACH)

В статье представлено обоснование применения системного подхода к организации педагогического процесса по формированию гражданской идентичности. Автор полагает, что из всех видов идентичности личности именно гражданская идентичность может наиболее продуктивно формироваться в образовательной практике. Системное понимание процесса формирования гражданской идентичности позволяет представить ее в виде горизонтальной системы образовательной практики, педагогической системы или педагогического процесса. В статье последовательно рассматриваются компоненты педагогического процесса формирования гражданской идентичности личности.

Ключевые слова: система, системный подход, педагогический процесс, идентичность, гражданская идентичность.

The article presents a substantiation of the application of system approach to the organization of the pedagogical process in the civil identity formation. The author believes that from all types of identity of a person, it is civil identity that can be most effectively formed in educational practice. Systemic understanding of the process of civil identity formation allows us to present it in the form of a horizontal system of educational practice, a pedagogical system or a pedagogical process. The components of pedagogical process of the individual's civil identity formation are consistently examined in the article.

Keywords: system, system approach, pedagogical process, identity, civil identity.

Гражданская идентичность является моделью общей системы идентичности. Гражданская идентичность проявляется в рефлексивно-критическом отношении к миру, имеющему в своей основе стремление получать и опираться в своих оценках на разнообразную информацию, а также сознательную свободу и ответственную личность [1, с. 90]. Гражданская идентичность будет считаться полноценной, если сама личность полагает себя как гражданина. Личность применяет данную характеристику не как самопрезентацию, а в качестве ориентира для организации повседневной жизнедеятельности; сообщество, которое начинается с социальных групп и заканчивается обобщением «народ», идентифицирует эту личность в качестве гражданина. Маленькому ребенку очень важно то, чтобы его семья полагала и называла его гражданином; иные лица, называемые, обобщено «они», также идентифицируют личность в качестве гражданина [2, с. 50].

Именно гражданскую идентичность образовательной практике «по силам» формировать, а педагогической науке – исследовать. Гражданскую идентичность возможно представить в структуре горизонтальной системы образовательной практики, т. е. педагогической системы или педагогического процесса. Компонентами структуры педагогического процесса являются: цель, содержание, методы, средства, формы.

Компонент «Цель».

Как результат педагогического процесса должна и может выступать российская гражданская идентичность как социокультурная идентичность личности (построенная на сходстве, подобии). Российская (гражданская) идентичность человека – это свободное отождествление им себя с российским народом, имеющее для него значимый смысл; ощущение и осознание принадлежности к прошлой, настоящей и будущей истории Родины. Обладание российской идентичностью должно предполагать, что личность не может представить свой образ как целостный в отрыве от существующего «этого города», «этой страны», «этого народа», т. е. именно в качестве «моего (нашего) города», «моей (нашей) страны» [3, с. 28]. Конкретизация российской гражданской идентичности может осуществляться через образ «россиянина», «гражданина» и может быть представлена в виде а) образа личности, проживающей на конкретной территории, т. е. как территориальная идентичность; б) образа гражданина России как наследника определенных традиций, памяти, событий в истории определенного государства, как состояние гражданской идентичности; в) образа члена определенных этнических групп, т. е. этнической, государственно-национальной идентичности [2, с. 49].

Компонент «Содержание».

Основным параметром в содержании является состояние идентификационной позиции обучающегося в школе и места формирования данной идентификационной позиции. Для позиции «Сын (дочь) своих родителей» местом формирования является целенаправленное или стихийное создание определенных ситуаций в школе, когда обучающийся идентифицирует себя как представителя своей семьи. Для позиции «Друг своих школьных товарищей» местом формирования выступает организация свободного, внешне нерегламентированного и непосредственного общения со сверстниками. Для позиции «Ученик своих учителей»

местом формирования является весь спектр учебных ситуаций и на уроках, и в процессе внеурочной деятельности, учебного общения с педагогом. Для позиции «Гражданин класса или классного коллектива» местом формирования выступает организация внутриклассных собраний, воспитательных дел и мероприятий; организация самоуправления в классном коллективе. Для позиции «Гражданин школы, или школьного сообщества» местом формирования является организация школьных собраний, детских объединений, форм дополнительного образования в условиях школы, детско-взрослого соуправления, ученического самоуправления, школьных клубов, музеев и т. п.; организация внеучебного общения с педагогами. Для позиции «Гражданин общества» местом формирования является система социальных проектов школы; акций и воспитательных дел, направленных на организацию внешкольной социальной среды; деятельность детских общественных объединений и организаций, инициирование школой общения обучающихся с представителями других социальных институтов и групп. Для позиции «Член своей этнической группы» местом формирования выступает организация школьных ситуаций, активизирующих у обучающегося чувство национальной принадлежности. Для позиции «Член своей религиозной группы» местом формирования могут выступать мероприятия с участием представителей традиционных религиозных объединений [3, с. 30].

Педагогам необходимо исходить из того, что а) потенциалом для формирования российской гражданской идентичности обладают все виды деятельности школьников; б) в реализуемых направлениях, формах и методах работы должны целенаправленно создаваться условия для развертывания как социально-психологических механизмов идентификации, самоопределения, ответственной самореализации, рефлексии, социально-педагогических механизмов актуализации, причем содержательная компонента должна быть представлена реалистичными, подтверждаемыми примерами антропообразов «Я – гражданин», «Я – патриот»; в) когнитивный уровень в процессе формирования российской гражданской идентичности является необходимым, но не должен быть доминирующим; ведущую роль играют «отношенческий» (эмоционально-ценностная составляющая российской гражданской идентичности) и деятельностный компоненты [4, с. 88].

Компоненты «Методы и Средства (Технологии)».

1. *Технология событийности.* В качестве основного способа работы учителя в данной технологии выступает организация стимулирования рефлексивного процесса у обучающегося, а именно развития его способности к актуализации и анализу своего прошлого опыта, мысленному проектированию своих действий и предвидению ожидаемых результатов. Процесс организации взаимодействия в условиях рефлексивного поля способствует тому, что поставленная проблема или затруднение теряют потенциал угрозы, которую вызывает неуверенность и страх. В процессе осуществления данных действий обучающийся может переводить ситуацию из внешней сферы, которая задается учителем, во внутреннюю сферу, которая зарождается как собственная мотивация деятельности, поэтому проблемная (препятствующая самореализации обучающегося)

ситуация превращается в образовательную, которая стимулирует дальнейшее развитие и позволяет приобретать новые знания и опыт о мире и о себе. Ситуация со-бытия может выступить как предпосылка в целенаправленном изменении личностью самой себя [5, с. 9].

2. *Технология формирования укладности.* Мы предлагаем понимать уклад жизни школы (институциональный контекст школьного образования) как органическую социальную систему образовательных отношений определенного типа (образ жизни), образующую специфическую общественную форму образов, предназначенных для социокультурного воспроизводства. Уклад школьной жизни можно представить в качестве некоего социального организма, а не механизма, т. е. он выступает в виде живого явления, которое живет – питается, болеет, рождается и умирает, порядок которого должен складываться в ходе определенной эволюции взаимоотношений; уклад школьной жизни предстает в виде соединения системы традиционных форм организации образовательной жизнедеятельности; в виде организованного порядка отношений субъектов образовательной деятельности, эталонов ценностных отношений к человеку, природе и культуре; в виде образа жизнедеятельности школы как храма науки, мастерской, общины; в виде способа организации воспроизводства гражданина определенного типа – предпринимателя, социального активиста, интеллигентного человека, фермера и пр. Для каждого типа индивида имеется собственная форма организации социальной жизни [6, с. 55].

3. *Технология средообразования.* Педагогическая цель как желаемый результат (дети должны что-то уметь и нечто иметь в жизни), соотношенная субъектом управления с обстоятельствами и его обязанностями, проблематизирующими ситуацию, порождая вопрос «как?», в конечном итоге озадачивает необходимостью поиска и нахождения средства для достижения цели.

1. Самый простой класс задач – задачи на выполнение средообразовательных действий. Решение принимается только относительно состава и характеристик выполняемых субъектом управления действий со средой. Такое возможно при наличии модели надлежащей среды и образа жизни.

2. Задачи на получение среды с надлежащими значениями ее параметров. Решение достигается на уровне функционирования трофических ниш (параметр возможного) и действия стихий (параметр вероятного), а также агентов и организаторов среды. Условием решения является исходное знание существующего и должного образа жизни, необходимого для создания нужной обстановки.

3. Класс задач на укоренение целесообразного образа жизни обитателей среды. Задачи предполагают работу со всеми составляющими среды (ниши, стихии, «меченье») и принятия мер по совершенствованию управленческих действий, содержания, способов выполнения, форм осуществления.

4. Задачи на развитие и формирование личности. Они требуют системного решения и осуществления комплекса мер по диагностике, проектированию и преобразованию четырех элементов управленческой цели. К ним относятся: личность индивида в значении цели и результата; образ жизни личности как способ достижения цели; среда в по-

нимании воспитательного средства; средообразовательная деятельность субъектов управления как действующая причина.

Содержание управленческих задач зависит от наличия ситуации и принятой «на вооружение» концепции, особым образом структурирующей материал и программирующей поведение субъектов управления [7, с. 57].

4. *Технология создания детско-взрослой общности.* Ситуативная со-бытийная общность складывается в процессе функционирования сферы свободного общения, которое проявляется в виде неформального сообщества. Такое сообщество является уникальным пространством, так как каждый имеет возможность для свободного проявления себя и поиска единомышленников, поэтому оно выступает в качестве доминанты жизни личности в социуме и условия актуализации ей собственного образа как гражданина. Подобное объединение может возникнуть по любой, даже самой пустяковой теме. Участники детско-взрослой общности жаждут признания и самоутверждения «здесь и теперь», они не желают дожидаться успеха длительное время – «пока вырастут». В рамках данной технологии педагоги могут создавать некие «планеты – личности», или со-бытийные детско-взрослые общности в рамках групп организаций дополнительного образования, ученических классов, клубов, игровых общностей, в процессе кратковременного и ситуативного неформального детско-взрослого общения.

5. *Технология приключений.* Понятие «приключение» можно определить как состояние субъективно позитивного отражения личностью взаимного усиления собственной реактивности в преодолении внешних угроз. Основными свойствами приключения как системы являются состояния пространственно-временной локализации, реактивного психологического механизма разворачивания и высокой степени риска. Пространственно-временная локализация приключения представляет собой ограниченность по времени и пространству существующих изменений обстоятельств бытия. Любое приключение имеет фиксируемое начало, т. е. фиксацию факта перехода из обыденного существования в необычное, а также состояние фиксированного финала, когда происходит возвращение из необычного бытия в обыденное. Реактивный психологический механизм разворачивания приключения предполагает, что приключение с человеком случается, или приключается. Субъект приключения выступает в качестве внешнего обстоятельства. Обстоятельства бросают личности вызовы, на которые не отреагировать оказывается невозможным. Высокая степень риска для личности заключается в том, что непредсказуемый и исключительный угрожающий характер вызовов мобилизует весь потенциал личности, что способствует стимулированию творческого подхода в решении возникающих проблем. Благодаря высокому уровню риска возникают особо сильные эмоциональные переживания.

6. *Технология позитивного социального становления.* Идея разработки инновационной технологии по реализации позитивной социализации учащихся основана на трех взаимосвязанных составляющих: познания учащимися норм и ценностей окружающей социальной среды, познания себя, умения взаимодействовать в этой среде.

Реализация инновационных технологий позитивного социального становления учащихся включает:

– разработку и реализацию инновационного содержания, ориентированного на нравственную, гражданскую и воспитывающую составляющие с целью расширения представлений об обществе, самом себе и взаимодействии в социальной среде;

– освоение школьниками культуры общения и формирования умений взаимодействия в различных ситуациях, что предполагает использование активных методов обучения и воспитания (семинар-дискуссия, эвристическая беседа, мозговой штурм, диалог, метод кейсов, деловые и ролевые игры, метод проектов, воспитывающие ситуации, метод сотрудничества, коллективные творческие дела, дебаты, гражданский форум, метод портфолио) [8, с. 85].

7. *Технология создания воспитательных очагов.* Воспитательные очаги способствуют самореализации личности. Выстраивание внешних моментов их организации включает их «творческую линию» в общественные измерения, социализирует ее, дает подросткам опыт находить согласие между поисками самоусовершенствования и ценностями общества, в котором они живут. Модель воспитательного процесса школы, построенная на взаимодействии воспитательных очагов через реализацию проектов, должна быть вариативной, гибкой. Это может быть как система проектов, реализующих некую педагогическую цель, так и их круг, возникающий спонтанно, в зависимости от внутренних потребностей самореализации отдельных учителей. Названия некоторых воспитательных проектов: Школьный театр, Социальная служба помощи, Песни друзей, Народный календарь, Искатели приключений, Туристская тропа, Архитектура души.

Компонент «Формы организации».

1. *Событие.* Те или иные события могут стать значимыми для обучающихся и повлиять на осмысление ими жизненных ценностей [9, с. 8]. Следует учесть, что значение понятия «событие» более глубокое, чем обыденное: событие предстает как «со-бытие», или совместное бытие, т. е. применительно к нашей теме соприкосновение жизни и бытия взрослых и детей, которое достигается в пересечении субъектов образовательных отношений в общем пространстве жизни – ценностно-смысловом, ситуативном, эмоционально-психологическом, деятельностном и когнитивном. Такие со-бытия ощущаются как «встречи Я – Ты» (по М. Буберу), как духовная общность или состояние бытия с другими (у М. Хайдеггера), как чувство «Мы». Просто-событие, когда собственно «со-бытия» нет, дает неплохой эмоциональный всплеск, определенную «веселую тусовку», и это все. Истинное педагогически осмысленное событие может родиться лишь в со-бытии взрослого и ребенка, когда ситуация проектируется их объединенными усилиями и в ней могут пересекаться детские и взрослые культуры, ценности и нормы, а также индивидуальные смыслы всех субъектов образовательных отношений. Именно подобное взаимодействие и выступает как событийная детско-взрослая общность [9, с. 9]. События всегда нацелены на изменение повседневности. Мероприятие самоценно, оно нередко проводится ради самого себя, а событие оправдывает себя только через перемену повседневности. Если происходит

перемена повседневности, какой-то сдвиг, значит, мы создали событие. Событий не может быть много [10, с. 30].

2. *Детско-взрослая общность.* Рассмотрим позиции, благодаря которым выделяют общие характеристики детско-взрослой общности, которые выстраивают систему отношений и связей внутри самой общности. Во-первых, это информация, знание, познание. Детско-взрослая общность демонстрирует себя в качестве «поля интеллектуального напряжения» (Л. И. Новикова), как коллективная познавательная активность, как проявление общего интереса, коллективного целеполагания, планирования и анализа, как рефлексивный процесс. Поэтому первое свойство можно назвать свойством рефлексивной характеристики общности. Осуществление коллективного анализа и групповой рефлексии выводит субъектов на процесс индивидуальной рефлексии себя и своей деятельности как деятельности субъектной, что актуализирует субъектные качества личности – инициативу, самостоятельное творчество, ответственность. Второе свойство состоит в наличии индивидуальных и групповых эмоций и переживаний, что характеризует детско-взрослую общность как некое «эмоциональное единство», в котором происходит совместное переживание эмоций, достигается состояние эмпатийного единства, групповой эмоциональной идентификации и чувства «Мы», это есть эмоционально-психологическое свойство детско-взрослой общности. В качестве третьего свойства выступают индивидуальные и групповые ценности и смыслы, которые в детско-взрослой общности проявляются как «поле морально-нравственного напряжения» (по Л. И. Новиковой) в качестве единого ценностно-смыслового пространства, ценностно-ориентационного единства, т. е. ценностно-смыслового параметра детско-взрослой общности. Целостное ценностно-смысловое пространство выступает как сущностная характеристика со-бытийной общности. Четвертое свойство выступает как явление индивидуальных и коллективных действий и деятельности, как общение в совместной деятельности. В детско-взрослой общности реализуется групповое самоопределение, проявляется групповая активность как коммуникативно-деятельностный аспект детско-взрослой общности [11, с. 40].

Итак, можно сформулировать следующие положения относительно применения системного подхода в исследовании гражданской идентичности:

– гражданская идентичность является моделью общей системы идентичности. Гражданская идентичность проявляется в рефлексивно-критическом отношении к миру, имеющем в своей основе стремление получать и опираться в своих оценках на разнообразную информацию, а также сознательную свободу и ответственность;

– идентичность как системное явление обладает специфическими системными качествами, которые разделяются каждым ее элементом: индивид стремится сохранить позитивную идентичность, процесс формирования позитивной идентичности характеризуется сравнением собственной социальной группы с иными позитивными социальными группами и также с негативно воспринимаемыми социальными группами, результативное сравнение нуждается в надежных отличительных чертах «моих» и «чужих» социальных групп, специфика дифференциаций обусловлена

степенью идентификации личности со своей социальной группой;

– системообразующим ядром идентичности выступает идентификация, т. е. опознание, отождествление чего-либо с чем-либо, сличение одного объекта с другими;

– системный подход в педагогике полагает необходимым для анализа исследуемого социального явления применять две системы – горизонтальную и вертикальную. В качестве горизонтальной выступает педагогическая система или педагогический процесс. Вертикальная система в исследовании гражданской идентичности может быть представлена посредством применения теории экологических систем, предложенной Ури Бронфенбреннером для описания и изучения «экологии» детского развития;

– именно гражданскую идентичность образовательной практике «по силам» формировать, а педагогической науке – исследовать. И именно гражданскую идентичность возможно представить в структуре горизонтальной системы образовательной практики, т. е. педагогической системы или педагогического процесса.

1. Акимова М. К., Персиянцева С. В. Присвоение ценностей гражданского общества в зависимости от уровня интеллектуального развития // *Инновации в образовании*. 2015. № 4. С. 85–91.

2. Шакурова М. В. Российская гражданская идентичность как личностный результат образования // *Классный руководитель*. 2014. № 1. С. 44–57.

3. Григорьев Д. Как школа формирует у детей российскую идентичность // *Воспитательная работа в школе*. 2014. № 10. С. 28–32.

4. Шакурова М. В. Формирование российской гражданской идентичности личности: проблема педагога // *Педагогика*. 2014. № 3. С. 83–91.

5. Шустова И. Событийный подход в образовании: череда живых ситуаций взаимодействия с детьми // *Воспитательная работа в школе*. 2015. № 6. С. 8–16.

6. Куприянов Б. Уклады школьной жизни // *Воспитательная работа в школе*. 2015. № 6. С. 54–63.

7. Мануйлов Ю. Воспитание средой: управленческие задачи // *Воспитательная работа в школе*. 2012. № 10. С. 57–58.

8. Семенова Г. Инновационная технология позитивного социального становления учащихся // *Воспитательная работа в школе*. 2013. № 5. С. 83–86.

9. Шустова И. Ситуативная педагогика: событийный подход к воспитанию школьников // *Воспитательная работа в школе*. 2015. № 3. С. 5–12.

10. Григорьев Д. Детско-взрослая общность в образовании: не потерять смысл // *Воспитательная работа в школе*. 2015. № 5. С. 29–31.

11. Шустова И. Детско-взрослая общность и ее роль в воспитании школьника // *Воспитательная работа в школе*. 2012. № 2. С. 37–42.

СТРАННИЦЫ ПАМЯТИ



Чинакова Л. И.

Ребёнок довоенного времени дома
и «дита войны» в эвакуации
(воспоминания эвакуационного ребёнка)

РЕБЁНОК ДОВОЕННОГО ВРЕМЕНИ ДОМА И «ДИТЯ ВОЙНЫ» В ЭВАКУАЦИИ (воспоминания эвакуационного ребёнка)*

«Дитя войны» в эвакуации.

Лида и ее мать эвакуировались дважды: первый раз – из Минска, второй раз – из Гомеля. Получив очередной отпуск, мать с дочкой вечером 20 июня 1941 г. выехали в Минск на родину. Приехали туда утром 21 июня и целый день строили планы на воскресенье, 22 июня. Ночь с 21 на 22 июня была тревожной и беспокойной: слышался шум проезжавших машин, гул самолетов. В доме никто не спал, в том числе и маленькая гостья, которая не могла понять, почему взрослые ворочаются и тяжело вздыхают. Однако под утро все задремали, утром встали, позавтракали и собрались ехать на лодочную станцию. Но тут прозвучала памятная всем речь В. М. Молотова. Началась Великая Отечественная война.

Мать решила, что во время войны вся семья должна быть вместе. Простившись с родственниками, мать с дочерью поехали в городскую кассу компостировать билеты, а получив билеты, отправились на вокзал. На привокзальной площади уже успела собраться толпа, но все калитки для выхода на перрон были заперты, в здание вокзала никого не пускали, по радио не передавали никаких сведений о движении поездов. День 22 июня 1941 г. выдался в Минске очень жаркий, спрятаться от солнца на привокзальной площади было негде. И главное: было неизвестно, пойдет поезд на Гомель или не пойдет. В тревожном ожидании, под палящим солнцем, мать и дочь, как и многие другие люди, провели на привокзальной площади Минска целый день.

Наконец, вечером, когда уже начало темнеть, объявили посадку на поезд до Гомеля, и матери с девочкой удалось протиснуться на перрон и войти в вагон, указанный на билете. Когда дали отправление, все пассажиры облегченно вздохнули. Поезд быстро набрал скорость и двинулся на юго-восток, однако эта поездка отличалась от прежних поездок по тому же маршруту. В вагоне не зажигали свет, проводник с еле заметным огоньком в фонаре, спрятанном под стол, очень быстро и не слишком внимательно проверил билеты, категорически запретил курить и зажигать спички, велел не смотреть в окна, не сажать детей у окон, не приносить постели. Несмотря на запреты, пассажиры украдкой посматривали в окна и в сплошной темноте различали иногда вспышки, мелькавшие там, откуда они только что уехали. Что это было: гроза или взрывы бомб и снарядов, они не знали. Хотели думать, что гроза. В полной темноте поезд промчался мимо неосвещенных станций до Гомеля без единой остановки. Пассажиры не могли видеть, горели ли на «лбу» паровоза прожектор. Наверное, лежащие перед паровозом пути освещались, но пассажиры этого не видели и опасались, как бы поезд не сошел с рельсов. Никто из пассажиров, в том числе дети, не спал. Тема тихих, приглушен-

ных разговоров была одна: догонят поезд немецкие самолеты или не догонят, доедут они живыми до Гомеля или их разбомбят. Их страхи имели под собой почву: 25–28 июня под Минском велись оборонительные бои, а 28 июня 1941 г. Минск был захвачен немецко-фашистскими оккупантами. Минск находился в оккупации до 3 июля 1944 г., когда его освободили войска 1-го и 3-го Белорусских фронтов (см.: Минск-город герой. Справочник. Минск: 1976. С. 374). С тех пор этот день отмечается в Белоруссии как большой праздник – День Независимости.

Утром 23 июня поезд, целый и невредимый, прибыл в Гомель. Мать и дочь по пути домой встретили отца, шедшего на вокзал. Он схватил их обеих в объятия и долго не отпускал. Еще бы! Он не знал, увидит ли их когда-нибудь. Поезда из Гомеля в Минск уже не ходили, смогут ли они уехать, было неизвестно. Он, участник первой мировой войны, хорошо знал, что такое война. Благодаря мужеству и высокой квалификации поездной бригады матери с девочкой удалось избежать ужасов фашистской оккупации и уехать немного подальше от войны, но война следовала за ними по пятам.

Могут спросить: неужели автор этих строк помнит то, что происходило с ним 75 лет назад, не фантазирует ли он, не сочиняет небывлиц? Не фантазирует, а старается точно описать, что пережили они с матерью 22 июня и в ночь на 23 июня 1941 г. У детей цепкая и долговременная эмоциональная память, в ней на всю жизнь сохраняются сильные переживания детства. Лиде уже было почти 9 лет.

* * *

В первые дни войны Лида и другие дети все время испытывали страх. Они вздрагивали при запусках сирены, а при любом шуме хватались за мамины платья. Через несколько дней страх немного утих; дети решили, что война еще где-то далеко, так как по близости стрельбы из орудий не было слышно. Пока жизнь отравляли «только» бесконечные тревоги, бег в бомбоубежище, сиденье (стояние) там по несколько часов и немецкие самолеты с характерным звуком их моторов, который нельзя было спутать с шумом наших самолетов. В перерывах между сиденьями в бомбоубежище дети, как и до войны, бегали по двору, играли в жмурки, поливали засохшую клумбу, а Лида садилась за пианино и повторяла «Итальянскую песню».

По вечерам, если не было тревоги, дети и взрослые собирались на самом высоком и открытом месте двора (иные мальчишки забирались на крышу сарая или дома) и смотрели на запад. Там наши прожекторы, перекрещиваясь один с другим, старались выловить злобно гудящий немецкий бомбардировщик. Иногда им это удавалось, и вражеский самолет падал, освещая ночное небо огромным столбом пламени и разлетающимися во все стороны искрами. Взрослые аплодировали, дети кричали «Ура!» и прыгали, но в то же время у всех подспудно мелькала мысль:

* Окончание. Первая часть напечатана в журнале «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования». 2017. № 3.

а что будет, если в следующий раз горящий фашистский самолет упадет на них? Взрослые вытирали слезы, а дети, только что выражавшие радость, начинали дрожать и прижиматься к мамам. Лида впервые в жизни стала понимать, что такое смерть; еще в поезде, по пути из Минска в Гомель, она с ужасом осознала, что они с мамой могут умереть. Конечно, она и до войны из книг и кино знала, что люди умирают, но тогда представление о смерти носило абстрактный характер, теперь же оно стало конкретным, осязаемым, воплощенным в противно гудящих немецких самолетах. Дети того времени – это не нынешние дети, которым ТВ с упорством, достойным лучшего применения, ежедневно навязывает страшные картины разрушений, кровопролитий, смерти, так что смерть перестает восприниматься как что-то трагическое и страшное, она становится повседневной, обыденной. В результате некоторые дети и подростки начинают «играть» со смертью; они увлекаются слишком опасными занятиями, как, например, катание на крышах электропоездов, по поводу и без повода угрожают родителям самоубийством, а иные даже прыгают назло родителям, отказавшимся купить дорогой гаджет, с 10-го этажа. Дети военного времени не знали ТВ, они воспринимали смерть со страхом и ужасом, тем более, что некоторые из них уже успели в начале войны получить «похоронку» на отца или брата. Эти дети не играли со смертью, но в случае необходимости могли преодолевать страх смерти, что видно на примерах военной жизни сыновей полков.

Жители Гомеля были оповещены о том, что им предстоит отъезд из города, названный пугающим словом «эвакуация», отношение к которому у них было двойственное. С одной стороны, им очень хотелось уехать подальше от войны и связанных с ней угроз. С другой стороны, было до слез жалко покидать такой красивый, любимый город, свои небогатые, но обжитые квартиры и уезжать, по слухам, в далекую Сибирь. Лида тоже не хотела уезжать в Сибирь.

Родители ее утешали, рассказывая, что она чуть не родилась «в Сибири под кустом» и что в Сибири живут такие же люди, как они.

Меду тем наступило 9 июля 1941 г. В этот день Лиде и ее матери предстояло «отбиться в эвакуацию». Отец с ними уехать не мог. Хотя по возрасту и состоянию здоровья, потерянного на фронтах Первой мировой войны, его на фронт не призывали, но в эвакуацию вместе с семьей тоже не отпускали, а оставили в Гомеле «до особого распоряжения». Он должен был вместе с другими преподавателями Гомельского пединститута сопровождать и охранять имущество института, перевозимое в Сибирь.

Утром 9 июля родители и их дочь, как обычно, встали, выпили чай, проверили еще раз, в порядке ли документы, деньги и очень небольшой багаж: маленький чемоданчик, еще меньший узелок, подушка и корзинка с водой и едой на дорогу. Больше ничего брать не разрешалось, что было правильно: надо было спасать от фашистского нашествия живых людей, а не неодушевленные предметы. После этого мать с отцом по старому обычаю присели перед дальней дорогой на диван. Дочери не сиделось. Она зашла в другую комнату, посмотрела через окно на клумбу с засохшими цветами, которые они с большим старанием высаживали весной. Потом переложила с места на место свои книжеч-

ки и детские игрушки, посмотрелась в стоящее на бабушкином комодике зеркало. Там она увидела заплаканную девочку с растрепанными волосами. Вернувшись в столовую, открыла дверцу буфета: банки с различным вареньем стояли на своих местах, пожалела, что ни одной банки нельзя взять с собой. Наконец она подошла к пианино. Открыв крышку, сыграла одной рукой самую простую гамму. Затем заперла инструмент на ключ, повесила ключ с ниткой на подсвечник, села на пол и громко заревела. До этого момента родители не вмешивались в ее действия: они понимали, что онащается с домом, с любимыми предметами. Но, будучи не в силах больше слышать ее громкий плач, строго сказали: «Успокойся. Встань, умойся. Надо спешить на поезд, пока нет тревоги». И они, заперев, как обычно, входную дверь на маленький замочек, пошли садиться на поезд.

Придя на вокзал, они пробились через толпу к дежурному и узнали, что их поезд стоит на первом пути, что об отправлении пока ничего не известно, но надо садиться в вагон и ждать, никуда не отлучаясь, так как отправление могут объявить в любой момент. Они по подвесной лесенке влезли в маленький, на 16 человек, товарный вагон с двумя рядами пустых деревянных нар. Мать заняла два места на нижней «полке», провожающий отец сел у дверей на чемоданчик, а дочь стала рядом с ним, держась за его плечо. Она старалась не плакать, но из глаз непроизвольно текли слезы: ей очень не хотелось расставаться с таким добрым папой, который играл с ней в снежки, лепил снежную бабу, брал с собой на веселье первомайские демонстрации, интересно рассказывал о Солнце, звездах, планетах, Луне, солнечных и лунных затмениях, никогда не прогонял, если она садилась с ним рядом и заглядывала в его записи, одним взглядом утихомиривал маму, когда она на повышенных тонах начинала воспитывать дочку. В таком положении они просидели несколько часов. Вдруг неожиданно со всех сторон раздались крики: «Семь! Семь!». Девочка подняла глаза и увидела, что из-за шпиль на крыше вокзала показались немецкие истребители, летевшие очень низко и палившие из пулеметов, так что был слышен пулеметный треск. Мать схватила ее, бросила на полку и накрыла своим телом. Отец остался сидеть у открытых дверей, повторяя: «Спокойно! Без паники!» Он опасался, что перепуганные пассажиры начнут выскакивать из вагона в надежде где-нибудь спрятаться и разобьются о шпалы. Семь истребителей промчались очень быстро, выпущенные пули просвистели мимо, но пассажиры боялись, что за этой группой истребителей последуют другие истребители или бомбардировщики, и потому еще долгое время пребывали в состоянии большого напряжения и страха. Тем временем дали отправление. Товарный поезд заскрежетал, дернулся пару раз и медленно пополз на восток, в сторону моста через судоходную реку Сож, приток Днепра. Отец выпрыгнул из вагона и пошел рядом, а у дочери еще пуще потекли слезы. Поезд благополучно миновал мост через Сож, и пассажиры начали понемногу успокаиваться. Если бы мост немцы успели разрушить, жители города, скорее всего, остались бы в оккупации, так как восстановление моста – дело долгое.

Дорога на восток была тяжелой и длительной. Поезд шел вне расписания, об остановках и их продолжительности заранее не предупреждали. Иногда поезд целый день

отдыхал, пропуская другие поезда, а в иной день остановок не было. В вагоне стояла духота, но дверь по соображениям безопасности не открывали, а маленькие окна под крышей вагона не давали достаточного притока свежего воздуха. Пассажирам надо было пополнять запасы воды, продуктов и бегать в кусты или под насыпь, так как в товарных вагонах нет ни крана с водой, ни туалета. При нерегулярных остановках удовлетворение даже простых потребностей было затруднительно. Теоретически длительный переезд давал возможность для расширения кругозора и подтверждения слов знаменитой песни: «Широка страна моя родная, много в ней лесов...» ведь через закрытую дверь ничего не было видно, а через маленькие окна – только крыши и верхушки деревьев. Лида вела себя мужественно: не хныкала, терпела все неудобства и старалась не доставлять матери лишних хлопот. В конце июля, после длительных остановок в Челябинске и Оренбурге, мать и дочь прибыли на станцию Саракташ Оренбургской области, а отсюда их доставили на телеге в маленькую деревню Смочилинку и поселили на квартире у хозяйки. Здесь был конечный пункт их официальной эвакуации, где они застряли надолго. Наступил сентябрь, отпускные деньги заканчивались, но работы для матери в этой деревне не было. В райцентре Саракташ вакансия по ее специальности имелась, но до райцентра от Смочилинки было 13 км, регулярный транспорт здесь не ходил, а ходьба пешком ежедневно, в любую погоду, по 26 км, была матери не под силу, да и одежды, кроме летней, у нее не было. Положение казалось безвыходным.

У отца конечным пунктом эвакуации оказался Барнаул, где он, сдав привезенное имущество, получил направление в педучилище города Рубцовска Алтайского края на работу. Теперь перед ним встала задача найти семью. В крошечном аду первых месяцев войны родители умудрились найти друг друга через сестру отца, жившую на еще не захваченной фашистами территории. Почта в Советском Союзе, не в пример нынешней «Почты России», работала четко, и открытку отца доставили матери в Смочилинку. Узнав адрес отца, мать постаралась купить билеты, и они с дочкой, на этот раз на пассажирском поезде, приехали на Алтай, в Рубцовск, где нашли отца в общежитии педучилища, старом деревянном доме. Трудно описать радость встречи близких людей, не видевшихся очень долго и уже не чаявших увидеться. Но радость омрачалась «слезами на глазах». Была поздняя осень 1941 г., враг стоял под Москвой. Педучилище в Рубцовске уже не работало: в его здании разместили военный госпиталь. Учебный процесс перевели в соседнее село Веселоярск, где предстояло заниматься в здании местной школы в третью смену. В это село семья приехала 1 ноября 1941 г. Переезд учительской дочки и ее родителей из Гомеля на длительное место жительства занял около 4-х месяцев. Девочка очень устала, но с радостью собралась продолжить учебу в 3 классе сельской школы, хотя и пропустила из-за переезда всю первую четверть.

Первую ночь в Веселоярске приезжие провели в кабинете директора школы, где Лида, очень довольная встречей с отцом, моментально заснула на продавленном диване. На следующий день сняли отдельный саманный, под соломенной крышей небольшой дом. Хозяин дома воевал

с фашистами, хозяйка и двое детей ютились в землянке в том же дворе, а дом ради заработка сдавала квартирантам. Большой проблемой была одежда. Из Гомеля уезжали жарким летом, а в Веселоярск приехали зимой с морозами под 30 градусов. В гомельской легкой одежде и обуви здесь было нечего делать. Благо, отец, ехавший на открытой платформе, где оставалось свободное место, успел захватить кое-какую одежду для жены и дочери. Вещи жены по дороге уцелели, а заячья шубка, купленная для дочки перед войной, в дороге исчезла, хотя преподаватели, перевозившие имущество, ни разу не бросали его без присмотра. Не иначе как зайцы ожили и ускакали в лес. Но хозяйка, у которой мать и дочь жили недолгое время в поселке Саракташ, очень кстати подарила оставшиеся от выросшей дочери зимнее пальто и шапку, выдавшие виды, но теплые. Пальто и шапку починили, валенки купили на местном базарчике. Теперь можно было ходить в школу.

На протяжении 1941–42 учебного года ученица 3 класса ежедневно, по две смены, проводила в школе. С утра она дома делала уроки и помогала матери по хозяйству, с часу да четырех училась в 3 классе, потом прибегала домой, обедала и к пяти часам опять уходила с родителями в школу. Родители работали в третью смену с пяти до десяти часов вечера, после уроков часто задерживались и возвращались домой вместе с дочкой в 11 часов, поздно ужинали, ложились спать, а назавтра все повторялось сначала. Они боялись оставлять девочку одну дома на целый вечер. Электричества в деревне не было, керосиновая лампа горела неравномерно и временами гасла. Девочка и сама не хотела надолго оставаться одна, да еще сидеть впотьмах. Беспокойство новых квартирантов вызывала и соломенная крыша, готовая вспыхнуть от случайной искры, например, из трубы соседнего дома. Каждый вечер Лида часов по пять сидела на диване в учительской. Все учительницы, придя на перемены, старались ее развлечь. Сначала они опасались, что ей надоест сидеть на одном месте и она уйдет на прогулку, бросив незапертую дверь учительской, а тем временем туда проникнут не слишком примерные мальчишки из 7–8 классов, порвут классные журналы, или посадят кляксы на свои плохие отметки, или испортят чье-нибудь пальто. Вскоре учительницы убедились, что ученица 3 класса сидит на одном и том же месте и читает книгу Ж. Верна «Из пушки на луну». Книга была довольно толстая, ее хватило почти на весь учебный год. За ней последовали «Приключения Тома Сойера» М. Твена и другие книги. В школе была большая библиотека. Конечно, она уставала, проводя ежедневно по многу часов в школе, чтение при тусклом свете лампы ее утомляло, но она не жаловалась, понимала, что красноармейцы, воевавшие с фашистами, испытывали еще большие трудности. В школе не было не только электричества, но и радио, но оно имелось в сельсовете. Учительницы и ученики жадно ловили и пересказывали друг другу и всем знакомым последние известия. Мужья учительниц, отцы и братья учеников защищали родину с оружием в руках. К Новому году приезжая девочка вполне освоилась в деревенской школе и даже выступила вместе с другими ученицами на новогоднем утреннике. Они спели песню «На позиции девушка провожала бойца...». Так прошел весь учебный год. Лида окончила 3 класс на одни отличные

отметки и перешла в 4 класс, но летом и осенью ее ждали новые тяжелые испытания.

Весной здоровье отца резко ухудшилось. Местный старик-фельдшер (молодой фельдшер давно был на фронте), прослушав его сердцебиение, ничего хорошего сказать матери не мог. В сентябре 1942 г. Лида пошла в 4 класс, а отцу стало совсем плохо. В начале октября 1942 г. в возрасте всего 50 лет он умер, так и не дождавшись желанного перелома в ходе войны. Его похоронили на неогороженном сельском кладбище, и дочка впервые почувствовала страшный смысл слов: сирота и безотцовщина. Теперь эти слова относились и к ней.

Через много лет взрослая дочь побывала в Веселоярске и попыталась найти могилу отца. Это ей не удалось, так как прямоком через кладбище гоняли на пастбище и обратно скот. Чуть заметные могильные холмики были так истоптаны, что на них не росла даже полынь. Видимо, местные власти или забыли, или никогда не знали слов А. С. Пушкина о «любви к родному пепелищу, любви к отеческим гробам». Не читали они и повесть В. Г. Распутина «Прощание с Матерой». Мать выросшей дочери покинула этот мир в 1977 г. Дочь постаралась увековечить память родителей: предварительно спросив согласие на принятие документов отца и матери и получив такое согласие, она послала сохранившиеся документы матери в музей при Белорусском государственном университете, который мать окончила в 1927 г., а сохранившиеся документы отца – в музей при Гомельском государственном университете, в котором с 1934 по 1941 г. работал отец, когда этот университет был еще пединститутом. Из обоих музеев ей ответили благодарственными письмами, подчеркнув особую ценность документов довоенного времени, и заверили, что эти документы войдут в экспозиции названных музеев, на что она очень надеется.

Вернемся мысленно в 1942 г. После смерти отца поведение его дочери очень изменилось. Она не плакала, но ее активность резко снизилась, она ходила как в воду опущенная. По-прежнему она посещала школу, но с другими детьми почти не общалась, по целым вечерам, как и раньше, просиживала на диване в учительской, но ничего не читала и на попытки учительниц заговорить с ней не отвечала. Она почти ничего не ела, вздрагивала во сне, уроки теперь делала в кухне, а в комнату, где стояла пустая кровать отца, боялась заходить. Убитая горем мать решила, что надо уйти из несчастного дома. Через несколько дней мать и дочка перевезли на одолженной у хозяйки ручной тележке урожай картошки и свои не слишком тяжелые пожитки и поселились у другой хозяйки на квартире, которая занимала половину добротного бревенчатого дома с большой комнатой и кухней. Сын новой хозяйки погиб на войне в самом ее начале, муж работал на трудовом фронте на Урале. Кроме хозяйки, в комнате жила еще ее взрослая дочь с двумя маленькими детьми, отец которых воевал с фашистами. Здесь у Лиды с матерью не было отдельной комнаты, они заняли только угол с временно пустующей кроватью. Новая обстановка, при всех ее неудобствах (нет худа без добра), пошла на пользу потерявшему отца ребенку. Теперь она не сидела

по вечерам в учительской, а оставалась на новой квартире, делала уроки на отведенной им с матерью части стола, варила картошку на ужин, качала, если попросят, подвесную зыбку с младшим ребенком и ждала мать с работы. Утром, до школы, она ходила в магазин, чтобы отоварить хлебные карточки. В начале войны в магазин еще привозили хлеб; потом хлеб возить перестали, а вместо него иногда выдавали подсолнечный жмых, казавшийся очень вкусным. Она все время была при деле, и на тоску теперь оставалось мало времени. Хозяйка оказалась доброй женщиной. Заметив, что девочка слишком легко одета, она подарила ей дерюжку, т. е. красивый, новый домотканый полосатый половичок, который мог служить плащом, зонтиком, осенним пальто и т. д., и кое-что из белья. Дочь хозяйки, учительница начальных классов, добротой не отличалась. Она невзлюбила юную квартирантку, как только узнала о ее отличных успехах в школе. «Надо же, – говорила она при каждом удобном и неудобном случае, – приезжая, а отличница!» Сама эта дочь заочно училась в педучилище, но никак не могла его окончить из-за несданного экзамена по геометрии. Отличница колкости студентки старалась пропускать мимо ушей.

Между тем ученики 4 класса, покончив с мелкими и нерегулярными сельхозработами, вроде дерганья лука, сбора колосков и т. п., приступили к учебе. В этом году к ним пришла новая учительница, Зоя Федоровна, которую они сразу полюбили. Она умела придать серьезным занятиям некоторые черты игры. В тяжелых условиях военного времени дети оставались сами собой и не могли не играть. Всех учеников и учениц Зоя Федоровна называла только полными именами, а к провинившимся обращалась еще и на «вы». «Лидия, – говорила учительница, – Вы сегодня небрежно выполнили домашнее задание». – «Бумага была плохая», – оправдывалась Лидия, вставая. Дети знали, что если учительница персонально обращается к кому-то на уроке и при этом стоит, то надо встать. «Хорошая бумага будет после войны, а пока идите к доске и пишите предложение», – приказывала учительница.

Ребятишки и сами не упускали случая развлечься, используя разнообразные поводы. Между двойными рамами одного из окон в коридоре с начала осени поселился большой и страшный тарантул: серый, мохнатый, с непрерывно шевелящимися конечностями. Как он туда попал, неизвестно, так как щелей в рамах не было. Иногда тарантул двигался, пытаясь взобраться на стекло. Мальчишки страшили девочек этим «зверем». Девчонки понимали, что это пустые угрозы, что окно открыть нельзя, но громко визжали и удирали в другой конец коридора. Всем было весело.

Один раз Зоя Федоровна принесла в класс какой-то большой футляр. Все ребятишки встали как по команде и вытянули шеи в сторону стола с футляром. Не очень сытые и плохо одетые дети военного времени не утратили любопытства и интереса к познанию нового. Учительница сообщила, что в футляре находится прибор, который называется микроскоп. С его помощью можно получить увеличенное изображение мелких предметов, невидимых невооруженным глазом. Накануне дети читали рассказ из «Книги для чтения» о растениях, населяющих Землю. Через микроскоп, пояснила учительница, мы увидим, из каких частиц

состоят листья растений. Она попросила детей не толкаться и пообещала, что в течение урока все успеют посмотреть в микроскоп. Затем она послала девочек в коридор, чтобы они аккуратно сорвали с растущего на подоконнике в горшке комнатного растения с обыденным названием «Ванька мокрый» один листок и принесли в класс. Зоя Федоровна сделала лезвием тонкий срез с листка, положила его на столик прибора и пригласила детей по очереди подходить к столу и смотреть в микроскоп. Вот это было развлечение так развлечение! Ученики и не думали, что листок всем известного цветка имеет такое сложное строение. О микроскопе потом вспоминали целый год, а комнатное растение «Ванька мокрый» стало «популярным». Каждый ученик захотел иметь дома такой цветок.

Лида сидела за первой партой с очень серьезным, эвакуированным, как и она, мальчиком по имени Лева. Однажды на уроке читали рассказ о жизни диких животных, в том числе львов, в Африке. В рассказе, в частности, было написано, что львица каждый год рождает одного-двух детенышей. При чтении этого места раздался всеобщий хохот. Учительница сделала вид, что не поняла причины хохота: она приучала учеников к самостоятельности. После уроков мальчишки прицепились к Лиде с вопросом: где ее пятнистые детеныши. Несколько дней подряд ей задавали тот же вопрос. «Здравствуй, львица! – вежливо здоровались мальчишки. – Как поживают твои пятнистые детеныши?» Девочка выдерживала характер и не обращала внимания, как и слишком серьезный «Лев», редко принимавший участие в общем веселье. В конце концов насмешникам эта игра надоела. И в самом деле, кто же станет дразнить другого человека, не встречая ответной реакции?! О пятнистых детенышах вскоре забыли. Зоя Федоровна была довольна: ее методика, нацеленная на приучение детей к самостоятельности, подтвердилась на практике.

Однако на уроках бывали и «развлечения» иного рода. Как-то учительница, стоя рядом с сидящей за партой ученицей, заметила ползущую по ее лбу крупную вошь. Учительница могла бы вывести девочку в коридор и там ликвидировать мерзкое насекомое, но побоялась, что оно упадет на одежду ученицы и исчезнет из вида. Она оборвала клочок от лежащей на столе бумаги, сняла рукой противное насекомое, завернула в бумажку и раздавила. Насекомое было породистым и громко щелкнуло во время казни, что услышала соседка по парте и ученики, сидящие недалеко от бедной девочки. Они не умели держать язык за зубами, и о происшествии стало известно всему классу. Бедняжку начали дразнить, и она, заплаканная, пожаловалась учительнице. Зоя Федоровна решила, что в данном случае не надо уповать на самостоятельность детей, а следует вмешаться, тем более, что отец девочки был на фронте. «Как вам не стыдно! – возмутилась она, стоя перед классом. – Вы совсем извели бедную девочку! Неужели вы не знаете, что идет война, что весь народ испытывает большие лишения, что мыла нет? Скоро война кончится, все продукты и мыло опять будут в достатке, будем мыться, сколько захотим, и об этих противных насекомых забудем!» Дети устыдились и оставили пострадавшую ученицу в покое.

Приближалось окончание учебного года, но перед этим произошло еще одно заметное событие внутриклассного

масштаба. На уроках после длительного отсутствия появился сын пастуха Иван. «Здравствуйте, Иван! Я очень рада Вас видеть! – воскликнула Зоя Федоровна. – Почему Вы так долго не посещали школу?» Иван ответил, что он помогал «бадьке» пасти коров. «Бадька взял в стадо бугая, – популярно объяснил Иван, заплатил за него большие гроши, чтобы бугай сделал коров стельными. Если коровы окажутся яловыми, то их хозяйки ничего не заплатят пастуху. Разве бадька должен работать задаром? – риторически вопрошал Иван. – Я гонял кнутом того бугая, заставлял его обрабатывать бадькины гроши», – закончил Иван под хохот всего класса. Бывшая ученица двух гомельских школ Лида смутилась: в тех школах не обсуждали вопрос о взаимоотношениях племенного быка с коровами. Она не все поняла и потому не знала, как относиться к объяснениям Ивана. Но Зоя Федоровна, наверное, слышала и не такое, а потому спокойно сказала: «Молодец, Иван! Хорошо, что Вы помогаете отцу. Но я Вас очень прошу не пропускать больше школу. Иначе я не смогу выставить Вам годовые отметки, и Вы останетесь на второй год». Оставаться на второй год не входило в расчеты Ивана. Ведь поздней осенью, зимой и ранней весной он ходил в школу, так как тогда работы для пастуха еще не было. Он обещал, что пропускать школу больше не будет.

На такой веселой ноте ученики Зои Федоровны окончили 4 класс и все перешли в 5 класс. Лида, к неудовольствию хозяйкиной дочки, опять подтвердила свою репутацию отличницы. В первом полугодии ей было не до чтения, а во втором она вернулась к любимому А. С. Пушкину и прочла, по совету матери, три повести: «Барышня-крестьянка», «Метель» и «Станционный смотритель».

Учебный процесс в годы войны подчинялся иному расписанию, чем в мирное время. У школьников начальных классов он длился обычное время, но и их, как было сказано, отвлекали на мелкие сельхозработы. Школьники старших классов и студенты педучилища начинали учебный год после 7 ноября, заканчивали в начале мая. Все остальное время они были заняты на сельхозработах в колхозах или на участке, выделенном педучилищу, чтобы оно могло выращивать просо, картошку и т. д. и поддерживать учителей и студентов. Кроме этого, каждый учитель имел еще свой участок – 5 соток. Матери никогда не было дома, и девочка получила полную свободу: когда таскать воду из колодца с длинным «журавлем», когда поливать огород и т. п., а главное, где взять продукты, чтобы накормить пришедшую вечером с работы мать и поесть самой. Директор педучилища, добрая женщина, видела бедственное положение эвакуированных и выделила им немного пшена и других продуктов, но эти продукты надо было обработать. Поэтому Лида после окончания четвертого класса почти каждый день ходила вместе с матерью на участок педучилища на прополку овощей и другие работы. Кроме этого, надо было прополоть и свою картошку. Ходить приходилось далеко, километров за пять, работать целый день наравне со взрослыми, а вечером еще найти силы добраться до дома. Зато на участке педучилища кормили. Так прошел весь июнь 1943 г., а потом случилось еще одно неблагоприятное событие.

Однажды днем хозяйка, выглянув в открытую дверь, закричала: «Манька! (так она называла свою дочь) Зойка

зашла в огород! Беги, выгони ее из огорода!». Зойкой звали молодую корову, которую в тот день почему-то не отправили в стадо. Избалованная, капризная, как принцесса на горошине, позволяющая себе перечить даже матери, потерявшей на войне сына, ее родного брата, «Манька» лениво возразила: «а почему я? Пусть Лидка выгонит Зойку». Лидка в этот день почему-то не пошла на прополку и осталась дома. Выражаясь философским языком, две случайности наложились друг на друга, что привело к непредвиденным последствиям. Лидка, взяв маленький тонкий прутик, пошла в огород выгонять корову, которая пристроилась щипать свежие всходы. До войны Лидка пару раз видела коров, которых приводили на базар на продажу, но как обращаться с коровой, она не знала. Она изломала о спину коровы несколько прутиков, но корова даже хвостом не махнула. Пытаясь оторвать корову от грядки, девочка начала толкать ее обеими руками в шею. Зойка, кажется, поняла, чего от нее хотят. Она подняла ногу и... наступила всем копытом на босую ногу девочки. Лидка не вскрикнула, не упала, не потеряла сознание. Она была ученая девочка, и ей показалось, что наступило солнечное затмение, потому что вдруг стало темно. Собрав все силы, она в темноте столкнула Зойку со своей ноги. Тем временем немного посветлело, наверное затмение кончилось, она посмотрела на свою ногу, которую пронзала острая боль, и увидела, что два средних пальца раздроблены на мелкие кусочки, которые держатся на окровавленных отрывках кожи.

Забыв про Зойку, она, держа на весу окровавленную левую ногу, допрыгала на правой до дверей дома и прошептала: «Тетя... вот ... Зойка...». Хозяйка выглянула, всплеснула руками и хотела помочь девочке сесть, но в это время, услышав шум, из комнаты вышла «Манька» с ребенком на руках. Она посмотрела на шатающуюся Лидку и ее окровавленные пальцы, буркнула что-то вроде: «Только растяпы подставляют свои ноги под копыта», сунула матери на руки ребенка и пошла в огород выгонять Зойку. Хозяйка отнесла ребенка в комнату, помогла Лиде войти в кухню и принесла несколько листов подорожника. Общими усилиями хозяйка и юная квартирантка немного промыли ранку и увидели, что второй палец разломан на два кусочка, а третий – на три. Кое-как они сложили эти кусочки, завернули в два листа подорожника и завязали тряпкой. Медпомощи тогда в деревне не было: молодой фельдшер воевал с фашистами, а старый, лечивший отца девочки, сам умер вслед за ее отцом. После «обработки» раны девочка с помощью хозяйки допрыгала до кровати, упала на нее, и ей опять показалось, что наступило солнечное затмение.

О происшествии хозяйка рассказала пришедшей вечером с работы матери, а «Манька», забрав младшего ребенка, благоразумно ушла ночевать к соседям. Мать осмотрела ногу спящей или лежащей без сознания дочери и заплакала. Но что она могла сделать?! Все, кто нуждался в срочной медпомощи, ездили на пригородном поезде в Рубцовск. Лиде было уже почти 11 лет, мать не могла донести ее на руках до поезда, посадить в поезд, донести в городе до больницы и т. д. Пальцы лечили домашними средствами: промыванием, новыми листьями подорожника и чистыми тряпками. Неправильно сросшиеся, сильно деформированные пальцы привели со временем к деформации всей сто-

пы, что доставляло и доставляет выросшему и успевающему состариться ребенку военных лет много хлопот. После этого случая Лидка недели три сидела в комнате, а оставшуюся часть лета ходила, точнее, прыгала на одной ноге на огород, спасая по мере сил заросшую сорняками картошку и помогая матери эту картошку копать.

Прихрамывая как раненая утка, Лидка пошла в 5 класс, надев на босые ноги подаренные калоши. Зоя Федоровна в этом учебном году уже с ними не работала, а передала их учителям-предметникам. Из новых учительниц детям больше всех понравилась Галина Александровна, которая преподавала историю. В 5 классе надо было изучать историю Древней Греции и Древнего Рима, но ни одного учебника по этому предмету в школе не оказалось: старые порвались, новых не выпускали. Историю изучали по объяснениям учительницы и по книге «Сказания греков о своих богах и героях», которую она принесла из личной библиотеки. Перед изложением нового материала Галина Александровна повелительным тоном говорила: «Закрыли все тетради. Кончили разговоры!». После такой «команды» даже самые болтливые девчонки умолкали и слушали рассказ учительницы. Объемистую книгу «Сказания греков ...» раньше всех прочла Лидка, потом по очереди в течение всего учебного года ее читали другие ученики. Наибольшее впечатление на девочек произвел спор трех богинь: Афродиты, Афины и Артемиды о том, кто из них самая красивая, а на мальчиков – подвиги Геракла. Некоторые из них захотели повторить эти подвиги, но подходящих объектов для приложения сил не было. Пришлось ограничиться очисткой сараев, где жили их коровы, выдавая сараи за «Авгиевы конюшни». Учительница напомнила, что подвиги совершал не только Геракл, она попросила детей перечитать письма с фронта от отцов и старших братьев и найти в них описание современных подвигов. Ученики выполнили это поручение с удовольствием, и ближайший классный час был посвящен подвигам, совершенным их близкими во время Великой Отечественной войны.

Лидка боролась со своей раненой ногой, стараясь не хромать. К Новому 1944 году ей это почти удалось, и она приняла участие в подготовленной учениками под руководством учительницы русского языка инсценировке отрывка из поэмы Н. А. Некрасова «Мороз, красный нос», в которой речь шла о мужичке с ноготок, ведущем под уздцы лошадку, везущую хворосту воз. Роль автора исполнил высокий парень, ученик 7 класса, роль маленького Власа – первоклассник. Игрушечная лошадка на дощечке с колесиками нашлась дома у еще одного ученика, а санки, нагруженные высохшими стеблями подсолнечника, привезла девочка. Трудность возникла с изображением леса: в Веселоярске почти не было деревьев. Пришлось ограничиться голыми ветками лозы, которая росла за речкой. Девочки держали ветки в руках, веток было много, что напоминало настоящий лес. Представление имело шумный успех, артистам долго аплодировали.

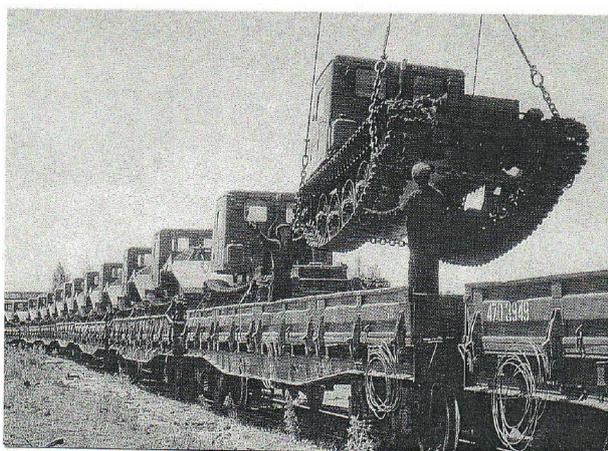
Наступил 1944 год. Настроение в стране и в школе изменилось в лучшую сторону: война шла к концу, но она еще шла. Надо было не только учиться, но и работать. Весной учебный год сократили, всех учеников 5 класса перевели в 6 класс. Лидка и все ее одноклассники летом 1944 г.

проработали по 3 месяца или в колхозе, или на участке педучилища. Не забывали и про свои 5 соток. Вопреки распространенному мнению, подросшие дети не только собирали колоски и осыпавшийся горох. Весной они сажали картошку и другие культуры, летом их пололи, осенью копали картошку, таскали красивые, но большие и тяжелые тыквы, подбирали за лошадей с плугом сахарную свеклу. Все дети получили благодарность и небольшие подарки: по 2–3 нестандартных корнеплода.

Осенью 1944 г. здание педучилища освободилось, и учебный процесс стал возвращаться в Рубцовск. Имущество и урожай мать с дочкой перевезли на быках. Хозяйку поблагодарили за гостеприимство и помощь, с ее дочерью расстались без сожаления, но пожелали ей дождаться возвращения с фронта отца ее детей и вырастить их большими и здоровыми.

Так закончился трехлетний деревенский период в жизни эвакуированного из Белоруссии ребенка военных лет: Лида повзрослела и в полной мере осознала всю тяжесть потери, выпавшей на их с матерью долю. Она не только получила травму ноги и утратила подвижность рук, необходимую для игры на пианино. Главное, в Веселоярск она приехала и маминкой, и папиной дочкой, а уехала полусиротой, безотцовщиной. Но были и приобретения: она познакомилась с хорошими людьми, освоила некоторые виды домашней и сельхозработы, прочла несколько интересных книг, заработала три похвальные грамоты «За отличные успехи и примерное поведение». Надо было умножать приобретения и не раскисать от потерь.

С таким настроением 12-летняя Лида приехала в Рубцовск, который к тому времени прославился огромным тракторным заводом (АТЗ), успешно работавшим несколько десятилетий, выпускавшим танки, трактора и другие машины. К сожалению, слишком «либеральные» реформаторы закрыли завод, что неблагоприятно отразилось на судьбе города и его жителей.



Отгрузка тракторов в Рубцовске

В Рубцовске мать с дочерью поселились в общежитии педучилища, где они уже жили пару дней 3 года назад. Занимаемый общежитием дом был рубленый, но старый. Он был похож, как и дом известного литературного героя, на дряхлого инвалида: «стены его много потерпели от всяких непогод, дождей, вихрей и осенних перемен». Нижние вен-

цы подгнили, печи дымили и не грели. Окна были подслеповаты: часть их закрывали куски картона. Все удобства находились во дворе. В комнате жили три преподавательницы, выпускницы Московского, Ленинградского и Белорусского университетов с двумя детьми-подростками разного пола; в кухне, на трех узких казенных кроватях, ютились шесть студенток. Но общежитие не было филиалом «Вороньей слободки», жильцы не устраивали «частых скандалов и тяжелых склок», а относились друг к другу с большим уважением. Такие бытовые условия были далеки от комфортных, но лучших не было и в ближайшее время не предвиделось. АТЗ строил новое благоустроенное жилье, но туда селили только работников завода.

Обитателям общежития пришлось взяться за ремонт. Первым делом наняли печников и переложили печи: они перестали дымить, зато начали греть. Вторым делом убрали с окон картонки, вставили стекла, починили ставни. Дом стал зрячим. Третьим делом выбелили на три слоя стены и потолок, которые не знали побелки, видимо, со времен «царского прижима». Наконец, разыскали маляра, который за хорошую плату покрыл на два слоя полы масляной краской. Теперь общежитие приобрело если не божеский, то вполне человеческий вид. Некоторые сложности возникли с водой: за ней требовалось ходить за три улицы, на чистую в те времена и красивую речку Алей, приток Оби. По примеру местных жителей, обитатели общежития довольно быстро освоили нехитрое орудие – коромысло – и стали носить воду на коромысле. Зимой воду брали из проруби, вокруг которой всегда стояла лужица. Нужна была ловкость, чтобы не угодить в прорубь, не промочить валенки и не упасть затем при крутом подъеме на берег.

Зато на берегу стояло кирпичное здание старинной постройки: это была настоящая баня с отдельными номерами и большими общими отделениями, работавшими каждый день. Откроешь краны – из них течет и холодная, и горячая вода, никто не запрещает лить ее сколько угодно, можно даже постоять под душем. Кстати, по карточкам стали выдавать мыло, не очень хорошее, с резким запахом, но мыло, которого люди не видели несколько лет. Современному человеку радость по поводу бани и мыла может показаться смешной, но эти современники, видимо, забыли, сколько невзгод и лишений принесла не нами развязанная война.

Из этого общежития Лида пошла в 6 класс городской школы, пропустив из-за переезда первую четверть и получив единственную в ее школьной жизни двойку – по алгебре. Учителей и одноклассниц (школа была женская) это насторожило: она снижала показатели успеваемости хорошего класса. Но двойка была вскоре исправлена, а получив единственную в классе пятерку за очень сложный диктант, Лида завоевала общее уважение. С тех пор «отлично» стало ее дежурной отметкой.

Наконец наступил самый радостный праздник – День Победы Советского Союза в Великой Отечественной войне. Услышав по радио сообщение о безоговорочной капитуляции фашистской Германии, все ученицы побежали в школу. В школьном дворе уже собрались учителя. Все поздравляли друг друга; одни смеялись, другие плакали; третьи и смеялись и плакали одновременно. На импровизированную трибуну, которой служило школьное крыльцо, поднялся

недавно вернувшийся с войны, весь «пропахший порохом» учитель физики Александр Федорович, высокий, стройный, молодой красавец, предмет тайных мечтаний чуть ли не всех девчонок, вскоре ставший директором школы. Он поздравил всех с великим праздником, призвал учениц отметить этот праздник отличной учебой и объявил минуту молчания в память о тех воинах, которые не вернулись домой. Собравшаяся во дворе школы толпа детей и взрослых замерла в молчании. Многие вытирали слезы. Подождав немного, Александр Федорович воскликнул: «Да здравствует великая Победа! Да здравствует советский народ – победитель фашизма! Да здравствует Советская Армия – Армия победительница!» Все стали аплодировать и громко повторять призывы учителя. Вечером в актовом зале школы состоялось торжественное собрание в честь Дня Победы. Затем силами самих учениц и учеников из соседней мужской школы был дан большой концерт.

После Победы жизнь начала быстро улучшаться: стали ярче светить электрические лампочки, в магазинах появился хороший хлеб, расширился набор продуктов на рынке. Всем ученицам в школе выдали, за небольшую плату, по два комплекта плотной хлопчатобумажной ткани на форменные коричневые платья с длинными рукавами, на черные и белые фартуки. После денежной реформы 1947 г. и отмены карточек жизнь стала напоминать довоенную. Незаметно выросшие девочки, теперь уже девушки, нарядившись в новые платья, сшитые мамами и украшенные самодельными кружевными воротничками и манжетами, вообразили себя гимназистками и институтками, о которых они читали в книгах. Теперь они почувствовали, что война действительно кончилась.

Через 4 года после Победы Лида и все ее одноклассницы успешно окончили школу, а некоторые поступили в престижные вузы Новосибирска, Томска, Барнаула, Ташкента, Алма-Аты и других городов. Лида оказалась одной из двух золотых медалистов в масштабе стотысячного города. Она поступила в Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Вторую золотую медаль получил выпускник новой школы, расположенной в поселке Алтайского тракторного завода.

Все дети, как местные, так и эвакуированные, во время войны хлебнули лиха через край. У тех и других погибали на фронте или умирали в тылу отцы, братья, даже матери; и те, и другие недоедали, были плохо одеты, много работали, часто не имели возможности учиться. Но нельзя не признать, что на долю эвакуированных «детей войны» выпали еще дополнительные напасти. Местным детям не пришлось бросать родной дом и многие вещи, имеющие не столько материальную ценность, сколько символическое значение: альбомы с фотографиями предков, связки старых писем, часы и мебель, доставшиеся от бабушек, книги, игрушки, музыкальные инструменты. У местных детей враги не сжи-

гали пусть небогатую, но родную хату. Местные дети не видели реальных, а не киношных боевых действий, не подвергались бомбежкам и пулеметным обстрелам, не убегали от приближающейся войны, не слышали надрывающего душу рева моторов фашистских бомбардировщиков. Эвакуированные «дети войны» все это видели и переживали. Они понимали опасность реальных боевых действий для жизни своей и своих мам, боялись этой опасности, испытали страх смерти, следовательно, были еще сильнее психологически травмированы, чем местные дети военного времени.

Местным «детям войны» не пришлось перенести трудности длительного переезда на восток. Они, как правило, жили со своими родными мамами, в родном домике, при своем огороде, они не знали, что такое бездомность и придирки квартирных хозяек, среди которых встречались разные люди, в том числе такие, которые видели в приезжих детях нахлебников или дармовую рабочую силу, мальчиков и девочек «на побегушках». Почти каждый ребенок, покинувший родной дом летом, был гол, как сокол; никакой одежды, кроме летней, не имели и их матери. Приезжие городские дети, как и многие взрослые, не имели навыков сельскохозяйственного труда, что вызывало насмешки местного населения с упоминанием классического анекдота про грабли, а иной раз приводило к травмам.

Тяготы и лишения, выпавшие на долю эвакуированных «детей войны», можно перечислять еще долго, но автор этих строк считает неправильным противопоставление приезжих детей местным. Эвакуированные и местные дети жили в дружбе, между ними не было сколько-нибудь серьезных конфликтов, драк и т. п., а мелкие конфликты скоро забывались. И те, и другие дети военного времени своей жизненной активностью, учебой, работой, оптимизмом, дружбой, стоическим перенесением потерь и невзгод, даже играми и шалостями, свидетельствующими об их психическом здоровье и неунывающем характере, внесли большой вклад в нашу победу над фашизмом. Выросшие «дети войны» сумели получить хорошее образование и профессию, залечить раны войны, обеспечить небывалое развитие экономики, науки и культуры нашей страны. Как известно, первый космонавт мира Ю. А. Гагарин – 1934 года рождения, и другие герои освоения космоса были высокообразованными и высококвалифицированными «детьми войны».

Недопустимо неуважительное, порой издевательское не только в материальном, но и в моральном плане отношение к состарившимся «детям войны», которые приводят к разрыву связи поколений и примеры которого ежедневно сообщают СМИ. Автор этих строк поддерживает требования той части нашего общества, которая считает необходимым придать понятию «дети войны» официальный статус, принять, наконец, закон о «детях войны» и отметить материально и морально заслуги этой группы граждан российского общества.

© Чинакова Л. И., 2017

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдулазизова Светлана Александровна, советник заместителя мэра города Омска, управляющего делами администрации города Омска. asa177@bk.ru

Азимбаева Жанат Амантаевна, Карагандинский государственный технический университет (Республика Казахстан), старший преподаватель, azimbayeva@yandex.ru

Астафьева Ирина Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. irina.astafieva@mail.ru

Баймуханов Геймран Султанович, Омский государственный педагогический университет, профессор. gsbaumukhanov@omgru.ru

Борейко Татьяна Степановна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. tboreyko@mail.ru

Варова Наталья Леонидовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент. nvarova@mail.ru

Гейко Елена Васильевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. elenageiko@mail.ru

Герашенко Ирина Петровна, Омский государственный педагогический университет, доктор экономических наук, доцент. ip_gerashchenko@mail.ru

Герашенко Людмила Ивановна, Омский государственный педагогический университет. ckko@omgru.ru

Горнова Галина Владимировна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, доцент. gornovagv@yandex.ru

Гриднев Никита Александрович, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, магистрант. n.a.gridnev@gmail.com

Данилкова Марина Петровна, Новосибирский государственный технический университет, кандидат философских наук, доцент. danilkova_marina@mail.ru

Дельви́г Наталья Андреевна, Севастопольский государственный университет, кандидат педагогических наук. natad1313@yandex.ru

Егошкина Виолетта Александровна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, аспирант. v.egoshkina@yandex.ru

Зверева Екатерина Владиславовна, Российский университет дружбы народов (Москва), кандидат филологических наук, доцент. frakatr@yandex.ru

Кашина Ольга Павловна, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, кандидат философских наук, ассистент. olgaurtaeva2009@yandex.ru

Ковтун Вероника Владиленовна, Омский государственный педагогический университет, старший преподаватель. veronica.kovtun@mail.ru

Ковтун Наталья Вадимовна, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, доктор филологических наук, профессор. nkovtun@mail.ru

Козловская Екатерина Андреевна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, лаборант-исследователь, kozlek@yandex.ru

Козловская Екатерина Владимировна, Челябинский государственный университет, старший преподаватель. candkate@mail.ru

Кутьева Марина Викторовна, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова (Москва), кандидат филологических наук, доцент. marku2006@yandex.ru

Ланщикова Галина Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. galalan8@gmail.com

Ласица Майя Валерьевна, Омский государственный технический университет, кандидат философских наук. mlasitsa@mail.ru

Макарова Наталья Станиславовна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, доцент. maknat1@yandex.ru

Мальшева Елена Григорьевна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, доктор филологических наук, доцент. malysheva_eg@mail.ru

Мейдус Анна Анатольевна, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, начальник отдела лицензирования, аккредитации и контроля качества образования. anna_meid7@mail.ru

Михайлова Алена Игоревна, Омский государственный педагогический университет, аспирант. pkd-shka@mail.ru

Никитина Елена Аркадьевна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, кандидат филологических наук, доцент. el_nikitina@rambler.ru

Николин Виктор Владимирович, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор. nvv06@mail.ru

Оводова Светлана Николаевна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, кандидат филологических наук. sn_ovodova@rambler.ru

Пронина Наталья Константиновна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук. pronina.n.k@yandex.ru

Пузиков Владимир Георгиевич, Омский государственный педагогический университет, Омская гуманитарная академия, доктор философских наук, доцент. ruzikov@omgru.ru

Пьянкова Жанна Анатольевна, Уральский государственный университет путей сообщения (Екатеринбург), кандидат педагогических наук. zhanna.pyankova@mail.ru

Савлущинская Наталья Владимировна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. savluc@mail.ru

Сагитдинова Танзиля Камилевна, Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева (Петропавловск, Республика Казахстан), старший преподаватель. a_tanzilya@mail.ru

Сарангаева Жанна Николаевна, Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова (г. Элиста), кандидат филологических наук, доцент. sarangaeva@yandex.ru

Сидоров Геннадий Николаевич, Омский государственный педагогический университет, доктор биологических наук, профессор. g.n.sidorov@mail.ru

Скрипникова Евгения Валерьевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. evskripnikova@bk.ru

Соколова Татьяна Владимировна, Омский государственный технический университет, кандидат филологических наук. sokolovatv1951@mail.ru

Титова Галина Михайловна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. dyachenko@omgru.ru

Тюлюш Марта Кан-ооловна, Тувинский государственный университет (г. Кызыл), кандидат педагогических наук, доцент. tulush_26@mail.ru

Федяева Наталья Дмитриевна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент. ndfed@yandex.ru

Феттер Инна Витальевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. finna08@mail.ru

Чекалёва Надежда Викторовна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор. nchekaleva@yandex.ru

Чинакова Лидия Ивановна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор. science@omgru.ru

Чухин Степан Геннадьевич, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. chukin2009@mail.ru

Шаров Анатолий Сергеевич, Омский государственный педагогический университет, доктор психологических наук, профессор. sharov@omgru.ru

Шустова Ольга Борисовна, Омский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина, кандидат филологических наук, доцент. g.n.sidorov@mail.ru

Щечилина Анастасия Владимировна, Омский государственный педагогический университет, магистрант. nasti.92@bk.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования» выпускается с 2013 года.

Журнал зарегистрирован как научное периодическое издание: имеет международный индекс периодического издания – ISSN 2309-9380, подписной индекс – 53075, включен в систему РИНЦ.

Страница журнала – в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU, по адресу https://elibrary.ru/title_about.asp?id=48913.

С 6 июня 2017 журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Для публикации в журнале принимаются статьи по следующим научным специальностям:

- 10.00.00 – филологические науки,
- 09.00.00 – философские науки,
- 13.00.00 – педагогические науки.

Редакционная коллегия журнала оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (<http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm>); размещение материалов в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU осуществляется с соблюдением правил портала. Предоставление рукописи означает согласие автора на размещение статьи в указанных интернет-источниках.

Публикация **бесплатная**, иногородним авторам журнал будет выслан наложенным платежом по предварительной заявке.

Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

Требования к публикации

1. Рекомендуемый объем статьи 6–8 страниц. Основной текст: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал одинарный, поля по 2 см с каждой стороны, абзацный отступ 1 см, выравнивание по ширине.

2. Ссылки на литературу оформляются следующим образом: [1, с. 238], где первая цифра – номер источника в библиографическом списке. Библиографические примечания оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008: шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный; источники размещаются в порядке ссылок по тексту; наличие библиографического перечня обязательно. В описании источника обязательно должно быть указано издательство; общее количество страниц, если следует ссылка на книгу, или указание на интервал страниц статьи, размещенной в сборнике.

3. Каждая статья должна быть снабжена:

- индексом УДК (см., например: <http://udc.biblio.uspu.ru>; для проверки можно воспользоваться автоматической расшифровкой индекса на <http://scs.viniti.ru/udc/Default.aspx>);
- переводом названия и имени автора на английский язык;
- аннотацией на русском и английском языках (около 100 слов; Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный);
- ключевыми словами (5–8) на русском и английском языках (Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный).

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо высылать по электронному адресу vestnik.omgpu@yandex.ru в строке «Тема» указать **ФИО_Специальность_Заявка** (например, Иванов_Филология_Заявка).

Образец оформления статьи

УДК 811

Н. Д. Федяева
N. D. Fedyaeva**«БЛЕСК И НИЩЕТА» НОРМЫ:
ЗАДАНИЕ ЧАСТИ 2 ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОБЪЕКТ НОРМАТИВНЫХ ОЦЕНОК**

В статье сочинение, входящее в ЕГЭ по русскому языку, оценивается как сфера действия нормы в различных ее проявлениях, подтверждается тезис о разнообразии смыслов, образующих концепт «норма», и неоднозначности нормативных оценок.

Ключевые слова: норма, нормативная оценка, единый государственный экзамен, русский язык.

“SPLENDOURS AND MISERIES” OF THE NORM: TASK OF THE SECOND PART OF THE USE IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN OBJECT OF NORMATIVE EVALUATIONS

In this article the composition, which is included in the USE in the Russian language, is evaluated as a scope of application of the norm in its various manifestations. The thesis about diversity of senses forming the concept “norm” and ambiguity of normative evaluations is proved.

Keywords: norm, normative evaluation, Unified State Exam (USE), the Russian language.

Образец оформления библиографического перечня

1. Галина М. С. Старая, новая, сверхновая... Журналы фантастики на постсоветском пространстве // Новый мир. 2006. № 8. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2006/8/ga13.html (дата обращения: 14.12.2016).
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А. Н. Николюкин. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2003. 1600 с.
3. Федяева Н. Д. Норма vs не-норма = ожидаемое vs неожиданное // Сибирский филологический журнал. 2009. № 2. С. 136–143.
4. Федяева Н. Д. Языковой образ среднего человека в аспекте когнитивных категорий градуальности, дуальности, оценки, нормы : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2003. 24 с.

Образец оформления сведений об авторе

Размещаются после текста статьи в двух формах:

1. Для раздела «Сведения об авторах»:

Федяева Наталья Дмитриевна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент. ndfed@yandex.ru

2. Для системы учета авторов:

Сведения об авторе (авторах)

(в присланном файле размещаются после текста статьи)

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Наименование организации – места работы, учебы (для магистрантов, аспирантов)	
Структурное подразделение, должность	
Ученая степень, ученое звание	
Сведения о научном руководителе (для магистрантов): ФИО, ученая степень, ученое звание, место работы, должность	
Контактный телефон, E-mail	
Почтовый адрес	
Согласие на размещение электронной версии статьи на сайте ОмГПУ и в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (наличие ответа «согласен/согласна» – обязательное условие публикации)	

ВЕСТНИК
ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный журнал

2017. № 4 (17)



Редактор *Г. Н. Орлов*
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 18.12.2017. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 19,75. Уч.-изд. л. 24,7
Тираж 100 экз. Заказ Б-272

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93