
Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации

Омский государственный педагогический
университет

**Вестник
Омского государственного
педагогического
университета**

**ГУМАНИТАРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Научный журнал
2018 • № 4 (21)**

Омск
Издательство ОмГПУ
2018

Ministry of Science and Higher Education
of the Russian Federation

Omsk State Pedagogical University

**Review
of Omsk State
Pedagogical
University**

**HUMANITARIAN
RESEARCH**

**Scientific Journal
2018 • № 4 (21)**

Omsk
OSPU Publishing House
2018



ISSN 2309-9380

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

**Научный журнал
2018. № 4 (21)**

Редколлегия журнала

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

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

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-66763
от 8 августа 2016 г.
Подписной индекс 53075

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Гемпик Е. А., Кустова К. А. Город
в координатах вертикального
и горизонтального общественного
договора..... 8

Гроздилов С. В. Справедливость как плод
коммуникации между членами первобытного
общества 13

Жуков Ю. Г. Вклад Ч. Дарвина и Г. Спенсера
в становление учения об эволюционной
этике 16

Изотов М. О. Образ классического
психоанализа в современном кино 20

Кассал Б. Ю. Теротеистический культ
пещерного льва: философско-религиозный
комментарий 22

Мисюров Н. Н. «Быть или не быть...»:
дилемма «массового человека» 30

Николаева А. Б. Специфика нарративно-
дискурсивного поля научной биографии 32

Попов Д. В. Амбивалентность биополитики
в современном мире..... 35

Ромашенко А. А., Ромашенко М. А. Онтология
визуального образа и цифровая реальность
современной философской визуализации..... 39

Таскаева Е. Б. Феномен понимания
в аспекте языковой деятельности: основные
философские подходы 43

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Батюшкина М. В. «Норморазъясняющие»
законы как субжанровый тип
законодательных текстов 48

Белая Е. Н. Отображение исторических
реалий и обычаев во французских
эвфемизмах с семантикой смерти 53

Буренкова С. В. Исследование динамики
немецкого концепта Familie..... 56

Золтнер О. В. О грамматических свойствах
некоторых неологизмов русского языка
в сфере наименований (имён собственных) 59

Козловская Е. В. Функционирование
мифологем испанского языка
в лингвокультурном контексте 62

Малиева З. Н., Рубаева В. П. Тезаурус терминов, обозначающих оружие и орудия труда в осетинском языке.....	65	Лаздина Т. И. Реализация интегративно-развивающего подхода в подготовке педагогов профессионального обучения.....	118
Малышева А. В. Предлог 在 в современном китайском языке	68	Ланщикова Г. А. Методическая последовательность выполнения натуральных пейзажных зарисовок с учетом специфики визуального восприятия пространства.....	121
Николенко О. Ю. Номинации кровного родства в древнерусском языке.....	72	Медведев Л. Г., Маврин С. А. О проблемах современного художественно-педагогического образования	126
Уланов А. В. Формирование милитарной метафоры в диахронической коммуникации русского языка XIX – начала XX века	76	Петрова Н. В., Толстых О. М. Подготовка будущих педагогов к проектированию и формированию информационной образовательной среды по английскому языку.....	129
Федяева Н. Д., Виданов Е. Ю., Литвиненко Ю. Ю. Максимумы Грейса как матрица контрольно-измерительных материалов по русскому языку	79	Седова Е. С. Изучение произведений малых жанров в практике преподавания русской литературы за рубежом (на примере рассказов И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско» и «Легкое дыхание»)	132
ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО		Троцкая Е. С. Соответствие содержания учебников по курсу «Основы религиозных культур и светской этики» закономерностям нравственного развития младшего школьника.....	137
Андреева Е. А. «Преставился нужною смертью во иноплеменищѣхъ»: история возвышения и гибели Ярослава Всеволодовича (на материале летописей и исторических источников XIX века).....	84	Филимонов А. А. Системная дифференциация проектной деятельности....	142
Андрушко Ю. П. Рассказ Т. Уильямса «Отшельник и его гостя»: опыт онтологического анализа.....	87	Четвертных Т. В. Готовность педагогов к введению формирующего оценивания в образовательном процессе	146
Брюханова Ю. М., Шевченко С. А. Самоидентификация поэта в творчестве В. Маяковского и В. Полосковой	91	Чуркин М. К., Чуркина Н. И. Организация научно-исследовательской деятельности в магистратуре по профилю «Историческое образование»: реальность и перспективы	150
Поздина И. В. Ситуация порога в стихотворении в прозе И. Тургенева «Порог» и рассказе В. Сорокина «Настя»	95	Чухин С. Г. Сущность и критерии сформированности научно-педагогической школы	153
ПЕДАГОГИКА		Швец Т. П. Методика применения количественных метрик для оценки качества письменного военно-технического перевода в образовательном процессе	157
Антилогова Л. Н., Ждакаева Е. И. Коррекция деструктивных детско-родительских отношений	101	Сведения об авторах	161
Бабилова Т. В. Основные закономерности развития печатной графики Омска XX века и художественное образование	105	Информация для авторов	163
Зарипова Е. И. Специфика работы с одарёнными студентами: обзор практик российских вузов.....	107		
Ибрагимов О. Н. Научно-педагогические школы Западной Сибири: подходы к исследованию.....	111		
Куряева Р. И. Инновации в работе с английским алфавитом и изучении отдельных грамматических явлений	114		



ISSN 2309-9380

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

**Scientific Journal
2018. № 4 (21)**

Editorial Staff

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

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

Certificate of registration ПИ № ФС77-66763
of August 8, 2016
Index 53075

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

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

CONTENTS

PHILOSOPHY

Gempik E. A., Kustova K. A. City in the Dimension
of the Vertical and the Horizontal Social Contract .. 8

Grozdilov S. V. Justice as the Outcome
of Communication Between Members
of the Primitive Society 13

Zhukov Yu. Ch. Darwin's and H. Spenser's
Contribution to the Formation of Evolutionary
Ethics Theory 16

Izotov M. O. The Image of Classical Psychoanalysis
in Modern Cinematography..... 20

Kassal B. Yu. The Cave Lion Cult in Teratism:
the Philosophical-Religious Commentary..... 22

Misjurov N. N. "To Be, or Not to Be ...":
the Dilemma of "Mass Man" 30

Nikolaeva A. B. Specificity of the Narrative-
Discursive Field of Scientific Biography..... 32

Popov D. V. Ambivalence of Biopolitics
in the Modern World 35

Romashchenko A. A., Romashchenko M. A.
Ontology of the Visual Image and Digital Reality
of Modern Philosophical Visualization 39

Taskaeva E. B. The Phenomenon of Understanding
in the Perspective of Language Activity: The Main
Philosophical Approaches..... 43

LINGUISTICS

Batyushkina M. V. "Norm-Clarifying" Laws as
a Sub-genre Type of Legislative Texts 48

Belaya E. N. Representation of Historic Realia
and Customs in French Euphemisms
with the Semantics of Death 53

Burenkova S. V. A Study of the Dynamics
of the German Concept *Familie* 56

Zoltner O. V. On the Grammatical Properties
of Some Russian Neologisms in the Sphere
of Nominations (Proper Names)..... 59

Kozlovskaya E. V. Functioning of the Spanish
Language Mythologemes in the Lingua-Cultural
Context 62

Maliyeva Z. N., Rubayeva V. P. Thesaurus of Terms Designing Weapons and Tools in the Ossetian Language 65	Lazdina T. I. Implementation of the Integrative-Developmental Approach in Education of Vocational Training Teachers 118
Malysheva A. V. Preposition 在 in the Modern Chinese Language..... 68	Lanshchikova G. A. Methodical Sequence of Drawing a Natural Landscape Taking into Account the Specificity of the Visual Perception of Space 121
Nikolenko O. Yu. Lexical Nominations of Blood Kinship in the Old Russian Language 72	Medvedev L. G., Mavrin S. A. On the Problems of Contemporary Art-Pedagogical Education 126
Ulanov A. V. Formation of Military Metaphors in Diachronic Communication of the Russian Language in the 19 th – Early 20 th Centuries 76	Petrova N. V., Tolstykh O. M. Training Future Teachers to Design and Develop English E-learning Environment..... 129
Fedyaeva N. D., Vidanov E. Yu., Litvinenko Yu. Yu. Grice's Maxims as a Matrix of Control and Assessment Materials in Teaching Russian... 79	Sedova E. S. Short Stories Studying in the Practice of Teaching Russian Literature Abroad (On the Example of the Stories "The Gentleman from San Francisco" and "Light Breathing" by Ivan Bunin)..... 132
LITERATURE. LITERATURE STUDIES. FOLKLORE	
Andreeva E. A. "Came to a Tragic end from Foreigners": The Story of Triumph and Death of Yaroslav Vsevolodovich (On the Basis of Chronicles and Historical Sources of the 19 th Century) 84	Trotskaya E. S. Suitability of Textbooks for the School Subject "Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics" to the Patterns of Moral Development in Primary School Children 137
Andrusko Y. P. "A Recluse and His Guest" by T. Williams: An Attempt at an Ontological Analysis..... 87	Filimonov A. A. System Differentiation of Project Activity 142
Bryukhanova Yu. M., Shevchenko S. A. The Self-Identity of the Poet in the Works by V. Mayakovsky and V. Polozkova 91	Chetvertnykh T. V. Teachers' Readiness for Using the Forming Assessment in the Educational Process..... 146
Pozdina I. V. The Situation of "Threshold" in the Prose Poem "Threshold" by I. Turgenev and the Story "Nastya" by V. Sorokin 95	Churkin M. K., Churkina N. I. Organization of Scientific Research Activities of Masters of "Historical Education": Reality and Prospects.... 150
PEDAGOGICS	
Antilogova L. N., Zhdakaeva E. I. Correction of Destructive Parent-Child Relations 101	Chukhin S.G. The Content and Criteria for Formation of the Scientific-Pedagogical School 153
Babikova T. V. Basic Patterns in the Development of Printed Graphics in Omsk of the 20 th Century and Art Education 105	Shvets T. P. The Quantitative Metrics Technique for Assessment of the Written Military-Technical Translation Quality in the Educational Process..... 157
Zaripova E. I. Specificity of Teaching Gifted Students: Review of Practice of Russian Universities 107	Information About the Authors 161
Ibragimova O. N. Scientific-Pedagogical Schools of Western Siberia: Research Approaches 111	Information for the Authors 163
Kuryaeva R. I. Innovations in the Work with the English Alphabet and in Learning Particular Grammar Rules 114	

ФИЛОСОФИЯ



Гемпик Е. А., Кустова К. А.

Город в координатах вертикального и горизонтального общественного договора

Гроздилов С. В.

Справедливость как плод коммуникации между членами первобытного общества

Жуков Ю. Г.

Вклад Ч. Дарвина и Г. Спенсера в становление учения об эволюционной этике

Изотов М. О.

Образ классического психоанализа в современном кино

Кассал Б. Ю.

Теротеистический культ пещерного льва: философско-религиозный комментарий

Мисюров Н. Н.

«Быть или не быть...»: дилемма «массового человека»

Николаева А. Б.

Специфика нарративно-дискурсивного поля научной биографии

Попов Д. В.

Амбивалентность биополитики в современном мире

Ромащенко А. А., Ромащенко М. А.

Онтология визуального образа и цифровая реальность современной философской визуализации

Таскаева Е. Б.

Феномен понимания в аспекте языковой деятельности: основные философские подходы

ГОРОД В КООРДИНАТАХ ВЕРТИКАЛЬНОГО И ГОРИЗОНТАЛЬНОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ДОГОВОРА*

В статье рассматриваются два основных вида общественного договора: вертикальный и горизонтальный, история их изучения. Предпринимается попытка показать, что город трансформирует вертикальные социальные инициативы в горизонтальные связи.

Ключевые слова: общественный договор, вертикальный договор, горизонтальный договор, гражданское общество, Россия.

Теория общественного договора является одной из центральных для европейской и американской политической философии. Обосновывая природу государства и законов, она исходит из того, что люди по соглашению между собой делегируют часть неотъемлемых прав государственной власти в целях упорядочивания общественных отношений.

Идея договорного установления государства выдвигалась еще древнегреческими софистами. Так, Гиппий (V в. до н. э.) считал, что государство – это результат соглашения, а законы, являясь произвольными и условными, созданы в форме общественного договора и не соответствуют природе [1, с. 122]. Теория Антифонта (V в. до н. э.) представляла собой взгляд на государство и законы с точки зрения ущемленных прав индивида: государственный порядок предстает в ней еще и как абстрактная, стоящая над человеком и подавляющая его сила, а не только как соглашение людей [2, с. 214]. Теория договорного происхождения государства и права поддерживалась и Платоном (IV–IV вв. до н. э.). В его «Государстве» четко сформулирована цель договора и понимание естественного права: «<...>люди отведали и того и другого, то есть и поступали несправедливо, и страдали от несправедливости, тогда они<...>нашли целесообразным договориться друг с другом, чтобы и не творить несправедливости, и не страдать от нее. Отсюда взяло свое начало законодательство и взаимный договор» [3]. Концепцию права, исходящую из представлений о справедливости и праве как договоре об общепольном для обеспечения индивидуальной свободы и взаимной безопасности людей в общественно-политической жизни, развивал в эпоху эллинизма Эпикур (IV–III вв. до н. э.): главная цель государства – в обеспечении взаимной безопасности людей, преодолении их взаимного страха, непричинении ими друг другу вреда.

В средние века идея общественного договора продолжала разрабатываться, в частности, к ней обращался Фома Аквинский. Однако детальную разработку эта идея получи-

CITY IN THE DIMENSION OF THE VERTICAL AND THE HORIZONTAL SOCIAL CONTRACT*

The article discusses two main types of social contract: vertical and horizontal, the history of their study. An attempt is made to show that the city is transforming vertical social initiatives into horizontal links.

Keywords: social contract, vertical contract, horizontal contract, civil society, Russia.

ла уже в Новое время в связи с выходом на политическую арену буржуа, третьего сословия, когда сложился массовый слой горожан и противопоставил себя другим сословиям.

Родоначальником теории общественного договора стал Г. Гроций (XVI–XVII вв.). По его мнению, «люди объединялись в государство не по божественному велению, но добровольно, убедившись на опыте в бессилии отдельных рассеянных семейств против насилия, откуда ведет свое происхождение гражданская власть» [4, с. 166], «государство же есть совершенный союз свободных людей, заключенный ради соблюдения права и общей пользы» [4, с. 74]. Право Г. Гроцием понималось двояко: с одной стороны, существует право человеческое, которое является «правом народов», то, которое получает обязательную силу волею всех народов или многих из них, не исходит от власти, с другой стороны – право государственное, то, которое исходит от государства [4].

Т. Гоббс (XVI–XVII вв.) разработал свою концепцию общественного договора. Он выделяет два состояния общества: естественное (догосударственное) и гражданское (искусственное). Естественное состояние общества – это состояние свободы людей, где каждый имеет право на все, но приводит это только к «войне всех против всех». Гарантию безопасности человеку, по Гоббсу, может обеспечить только отречение от этого состояния свободы и переход к гражданскому обществу: «<...>государство установлено, когда множество людей договаривается и заключает соглашение каждый с каждым о том, что в целях водворения мира среди них и защиты от других каждый из них будет признавать как свои собственные все действия и суждения того человека или собрания людей, которому большинство дает право представлять лицо всех (т. е. быть их представителем) независимо от того, голосовал ли он за или против них» [5]. Общественный договор по Гоббсу – это вертикальный контракт, суть которого заключается в абсолютном распоряжении властью делегированными ей правами.

* Статья подготовлена при поддержке РФФИ (проект 18-411-550008 p_a «Городская идентичность: антиномичность миграционных установок горожан (на материале города Омска)»).

* With the financial support of RFBR: project 18-411-550008 RA «City Identity: the Antinomy of the Migration Attitudes of the Citizens (Based on the City of Omsk)».

Идеи естественного права и общественного договора получили развитие в трудах Дж. Локка (XVII–XVIII вв.). Он выдвинул идею о том, что «из естественного состояния люди объединяются в сообщество посредством «одного лишь согласия» [6]. Локк утверждает, что человеку свойственно согласовывать свои интересы с интересами других людей. Именно для этого люди заключают социальный договор. То есть создание государства – это скорее акт разума, чем проявление крайней необходимости. Объединившись, люди отказываются от принадлежащего им ранее права самостоятельно обеспечивать выполнение законов природы в пользу государства, но они ни в коей мере не отказываются от своих естественных прав. Поэтому цель государства – общее благо [7, с. 1183]. Общественный договор по Дж. Локку называют горизонтальным контрактом. Суть такого контракта заключается в том, что общество и государство, распределяя права, действуют согласованно и на равных.

Ж.-Ж. Руссо (XVIII в.) полагал, что «от природы люди вовсе не враги друг другу» [8, с. 203]. Человек в его понимании изначально по своей природе добр, свободен и самодостаточен, но затем под воздействием общества «портится», становится злым. Следовательно, необходим общественный договор, сущность которого заключается в том, чтобы оградить «естественного человека» от дурного влияния общества путем передачи власти государству. При этом может передаваться исключительно власть, но не общая воля народа (народный суверенитет). Более того, законная власть возникает в результате добровольного соглашения свободных людей. На основе общественного договора образуется ассоциация равных и свободных людей, в которой «естественные» индивиды становятся «моральными», взяв на себя обязанность соблюдать законы, и каждый, передавая в общее достояние свою личность, «превращается в нераздельную часть целого» [9, с. 23].

Надо отметить, что в становлении и развитии договорных концепций особую роль сыграло появление и развитие городов. В античности это полисы – города-государства. Полис формировался как община граждан, это была особым образом организованная общность людей, а собственно город был ее материальным носителем.

В Средние века города начинают играть первостепенную роль в политической жизни Европы. Европейские города приобрели много важных привилегий и широкие права самоуправления. Часть из них в определенный период получили статус вольных или имперских городов, что давало им почти полную политическую самостоятельность: формирование войск, взимание налогов, иногда высший суд [10, с. 544]. Горожане выбирали из своей среды совет, его главу и других должностных лиц. Городской воздух, буквально, делал человека свободным. Статьи 1 и 2 из Городского права, дарованного императором Фридрихом Вторым городу Гослару 13 июля 1219 г., гласят:

«1. Если кто-либо проживал в городе Госларе и при жизни своей никем не был уличен в рабском состоянии, то после смерти его никто да не посмеет называть его рабом или низводить в рабское состояние.

2. Если же какой-либо чужак пришел жить в названный город и так оставался в течение года и дня, причем ни разу

ему не ставили на вид рабского состояния, не уличили его в этом и сам он в этом не признавался, то пусть он пользуется общою с другими гражданами свободою; и после смерти его никто да не посмеет объявлять его своим рабом» [11, с. 154–157].

Городская культура и городская цивилизация сделали мир таким, каким мы его знаем сегодня. «Город являет собой меру развития сущностных сил человека, поскольку именно в городе активность, социальность, субъектность, рациональность человека представлены наиболее полно, так как город является результатом и объектом творческой деятельности человека, а деятельность – максимально активным отношением человека к окружающей его реальности, которую он преобразовывает, при этом предельно проявляя свою субъектность и социальность» [12, с. 3].

И все же после Великой французской революции, ареной которой был Париж, мировая философская мысль почти 150 лет не возвращалась к теории общественного договора. Власть, закономерно опасаясь революционных последствий, всеми средствами препятствовала развитию «опасной» философской концепции. К забытой теории мыслители вновь обратились в 80-е гг. XX века. Новому витку развития в значительной мере способствовал модернизированный инструментарий современной науки, в первую очередь, математической.

В 1971 г. Дж. Ролз выпустил книгу «Теория справедливости», в которой обосновал одноименную теорию через пересмотр классической теории общественного договора, дополнив ее математической теорией игр. И если Дж. Локк рассматривал добровольное согласие людей, выраженное в виде договора между властью и народом, как основание политической власти, то Дж. Ролз перешел на более высокий уровень абстракции [13]. По мнению философа, человеческий интерес к увеличению своей и уменьшению общей доли выгоды, полученной из сотрудничества, возможно преодолеть только через выработку принципов социальной справедливости, определяющих права и обязанности основных институтов общества и распределяющих доли выгоды по устраивающему всех принципу. Теоретическим основанием теории справедливости стал деонтологический либерализм, основы которого как политической философии были заложены еще И. Кантом. Справедливость, по Дж. Ролзу, – первая добродетель общественных институтов. В противовес исчерпавшей себя этике утилитаризма ученый утверждал, что «даже самые эффективные законы и институты должны быть отвергнуты, если они несправедливы» [13, с. 267].

Договор Дж. Ролза, в отличие от предшествующей договорной традиции, применяется не для легитимации политического режима, но играет эвристическую роль теста на желательность и достижимость принципов. Философ представляет общественный договор не как реально заключенный контракт, но некоторую идеальную гипотетическую ситуацию, моделируемую людьми, выбирающими принципы справедливого социального устройства.

Основное содержание теории справедливости состоит в обосновании того, что люди в исходной позиции выберут два принципа справедливости. Согласно первому принципу «каждый человек имеет равное право на максимально

широкую систему равных основных свобод, совместимых с аналогичной системой свобод для всех» [13, с. 267]. К основным свободам относятся политическая свобода, правовое государство, свобода совести. Второй принцип формулируется следующим образом: «социальные и экономические неравенства должны быть урегулированы таким образом, чтобы они вели к наибольшей выгоде наименее преуспевающих» [13, с. 267] и «...чтобы связанные с ними должности и посты в обществе были открыты для всех при условии честного соблюдения равенства возможностей» [13, с. 267]. Принципы справедливости строго иерархичны: первый имеет приоритет перед вторым.

На развитие теории общественного договора в XX в. серьезное влияние оказал также экономист Дж. Бьюкенен. В изданной совместно с Г. Таллоком в 1962 г. монографии «Расчет согласия. Логические основания конституционной демократии» ученый провел аналогию между государством и рынком. Отношения граждан с государством рассматривались по принципу «услуга за услугу» [14]. Именно эти идеи получили дальнейшее развитие в выпущенной в 1975 г. и получившей всеобщее признание работе «Границы свободы». В своей Нобелевской лекции Дж. Бьюкенен сформулировал специфические предпосылки, на которые опирается созданная им теория общественного выбора: методологический индивидуализм, концепция «экономического человека» и анализ политики как процесса обмена [15, с. 108].

Концепция Э. де Сото, изучавшего ситуацию в развивающихся странах и странах бывшего социалистического лагеря, также основана на теории общественного договора. По его мнению, главным препятствием на пути к капиталистическому процветанию является неспособность этих районов мира создавать капитал. Э. де Сото утверждает, что большинство рассматриваемых стран уже обладают ресурсами и активами, необходимыми для процветания капитализма. Но ущербная форма этих ресурсов, невозможность их адекватного документального и правового оформления превращает все активы в мертвый капитал. Любая такая страна включает три-четыре процветающих центра, в которых есть легальность и организации, соблюдающие формальные нормы, и остальную часть – зону действия неформальных правил [16]. Таких неформальных правил множество (по количеству сообществ), и они в каких-то случаях даже схожи с формальными правилами, как бы действующими на всей территории государства. Выход из сложившейся ситуации и одновременно путь к капиталистическому процветанию Э. де Сото видит в исследовании действующих неформальных правил, развитии на их основе новых формальных правил и заключении на базе новых правил нового общественного договора.

Таким образом, западные теоретики последовательно приходят к выводу, что общественный договор служит одним из основных источников благополучия развитых капиталистических стран, и поэтому исследованию теории общественного договора уделяется много внимания.

А как обстоит дело в России? Обращаясь к истории, следует отметить традиционную непопулярность данного рода теорий и концепций. Так, Екатерина II, водив дружбу со многими французскими просветителями, крайне неприязненно относилась к творчеству Ж.-Ж. Руссо. Любопытно, что

причиной такой неприязни, помимо «опасного» характера распространяемых философом идей, стало его мнение о преждевременности петровских реформ и неготовности русского народа к уставам гражданского общества: «русские никогда не станут истинно цивилизованными, так как они подверглись цивилизации чересчур рано» [8, с. 183]. Негодующая императрица, разбирая в своем «Антидоте» описание путешествия аббата Шаппа по России, сославшегося в подтверждение своих взглядов на будущность России на мнение Ж.-Ж. Руссо, пишет следующее: «Вопреки ссылке на Руссо, сказавшего, что быть может было бы желательно, чтобы русского народа никогда не коснулось просвещение, и вопреки аббату Шаппу, я решаю, не боясь ошибиться, что он пошел бы и пошел далеко» [17].

Либерал граф М. Сперанский категорически отвергал идею о договорной природе власти [18]. Сторонники теории общественного договора в Российской империи (декабристы, публицисты-революционеры) представляли собой меньшинство, находящееся за пределами политической жизни. И только перед самым крахом империи договорная теория на некоторое время была воспринята парламентским движением. В период существования СССР о теории общественного договора вспоминали преимущественно в контексте истории буржуазной философии. И даже переходный период, начавшийся после распада СССР, не позволил теории общественного договора обрести популярность.

В. А. Чалый, анализируя доводы противников теории, сводит их к трем уровням: фактологическому, теоретическому и аксиоматическому [19]. Фактологические аргументы утверждают, что теория общественного договора опровергается самим ходом российской истории, который определялся и определяется антилиберальными и антидемократическими институтами.

Это расхожее представление, по мнению В. А. Чалого, этой же историей и опровергается. Даже самый поверхностный анализ исторических событий позволяет выделить достаточное количество фактов, свидетельствующих о практике заключения общественных договоров в России. Так, давнее начало российской государственности призывание варягов не что иное как общественный договор. «Сказали руси чудь, словене, кривичи и весь: «Земля наша велика и обильна, а порядка в ней нет. Приходите княжить и владеть нами» [20]. Новая династия Романовых взошла на престол в результате соглашения, достигнутого на Земском соборе 1613 г.

Вопреки распространенному убеждению, в Московской Руси существовали развитые формы городского общественного управления. Из посадских обществ формировалась каста действующих на общественных началах помощников, занимавшихся сбором таможенных и проездных пошлин, патрулированием городских территорий. «Да вам же давать объезжим Головам для уличных сторож, людей своих по очереди, и тем своим людям приказывать накрепко стеречь на улицах в день и в ночь... от огня и от всякого воровства, и объезжих Голов велеть им слушать» [21]. Такое перераспределение полномочий позволяло сократить численность чиновничьего аппарата и расходы на его содержание, сформировать доверительные отношения с населением.

Можно сказать, что все значительные политические кризисы в российской истории завершались общественным

договором, заключенным в той или иной форме. К примеру, к вертикальному общественному договору можно отнести Конституцию 1924 г. [19]. И, наконец, Конституция 1993 г., принятая на референдуме, несмотря на «туманную» историю ее создания, также может быть интерпретирована как вертикальный общественный договор, заключенный элитами.

Теоретическая критика договорных концепций основывается на исторической ложности акта согласия, лежащего в основе договорных теорий. Однако приведенные выше исторические факты свидетельствуют об обратном.

Кроме того, даже самые последовательные критики договорных концепций, такие как Д. Юм, в конечном итоге не оспаривали тот факт, что «согласие там, где оно имеет место, является единственным справедливым основанием государственной власти» [22].

Более сложная ситуация с аксиоматическими аргументами теории. Как заключает В. А. Чалый, антропологические аксиомы договорной теории вызывают глубокий скепсис у многих российских теоретиков и практиков политического [19]. У сторонников отрицательной антропологии вызывает сомнение способность среднестатистического человека к рациональному восприятию, целеполаганию, формированию договоренностей, способствующих максимизации результата. При рассмотрении аксиоматических аргументов следует принимать во внимание характеристики существующих видов общественного договора.

Если для горизонтального контракта действительно важны рациональное восприятие, целеполагание, формирование договоренностей и производство публичных благ без участия государства, то вертикальный контракт предполагает минимум взаимодействия граждан и решение любой проблемы «сверху». Кроме того, договоренности в их классической интерпретации могут рассматриваться только применительно к малым группам общественных интересов. Большие (латентные) группы свое согласие или несогласие с реализуемой политикой могут выражать опосредованно, переключаясь на определенный канал ТВ, или «голосуя ногами». Нарушение или неэффективная реализация властью изначальных договоренностей приводят к стремительной утечке человеческого капитала. Так, статистика миграционной убыли Омска за 2018 г. (приблизительно 34 человека в день) не что иное, как сигнал о необходимости пересмотра условий общественного договора [23].

В вопросе пересмотра договора на новых всеобщих формальных условиях немаловажной является типология реализуемой схемы устойчивости контракта. Характеризуя политическую ситуацию 2000-х, А. А. Аузан отмечает факт прохождения нескольких точек бифуркации, когда решался вопрос о вертикальном или горизонтальном контракте в России, и который, в конечном итоге, был решен в пользу первого [24].

С экономической точки зрения ученый выделяет несколько схем, придающих устойчивость вертикальному контракту. Первая: государство признает права собственности, гарантирует их, но при этом гражданские и политические права сосредоточивает у себя и проводит либеральные экономические реформы. Противники реформ сталкиваются с силой государства. Вторая: права собственности не гарантируются, зато гарантируются социальные права под лозунгом «спра-

ведливость превыше эффективности», и сила применяется, соответственно, против тех, кто мешает перераспределению. Третья: инвестиции направляются в силовые структуры. Но этот вариант предполагает либо успешную внешнюю агрессию, либо жесткую форму тоталитарного режима [24].

Анализ разнообразной и непоследовательной внешней и внутренней политической повестки последних лет позволяет сделать ряд заключений относительно применяемых схем устойчивости и трендов общественного развития. Выбор конкретной схемы устойчивости до недавнего времени не осуществлялся, попеременно принимались политические решения, которые могли быть истолкованы как попытки перехода к одной из схем: политика дебюрократизации и «дело ЮКОСа» [24], военная операция России в Сирии и т. п. Вместе с тем крупные политические заявления 2018 г., такие как Послание Президента России Федеральному Собранию, определяющее «главным, ключевым фактором развития благополучие людей» [25], национальные цели и стратегические задачи развития страны до 2024 года [26], широкомасштабно разворачиваемые национальные проекты в сферах здравоохранения, образования, жилья и городской среды, экологии и др. [27], свидетельствуют о смещении приоритета в пользу гарантированности социальных прав.

Принятые меры обеспечивают устойчивость вертикального контракта, но не исключают возможность его трансформации в горизонтальный. Источником и катализатором таких изменений является гражданское общество. Социальной средой гражданского общества является город. Соразмерность города и человека, рассмотренная в аспекте социальных отношений, является фактором, актуализирующим стремление к общественному договору [28].

В последние годы наблюдается значительное увеличение общественной активности на уровне городских сообществ: растет популярность публичных слушаний и механизмов соучаствующего проектирования, повышается интерес к партисипаторному дизайну в городском планировании, активно используются возможности городских электронных порталов типа «Активный гражданин» [29], создаются некоммерческие организации и группы, занимающиеся вопросами формирования комфортной среды на локальных территориях и общественных пространствах [30].

Уникальные социально-культурные и средовые характеристики города трансформируют государственные (по сути – вертикальные) социальные инициативы и создают условия для развития горизонтальных связей, формирования договоренностей между управленцами, жителями города и бизнес-сообществами. При условии сохранения обозначенных тенденций рост социального капитала, в конечном итоге, приведет к возникновению новых точек бифуркации и постановке вопроса о переходе к горизонтальному контракту.

Вместе с тем, рассматривая вопрос о приемлемости, социальной и экономической эффективности той или иной схемы социального контракта, следует принимать во внимание готовность преобладающей части населения осознанно и рационально принимать решения, нести связанное с этим бремя ответственности, что возвращает нас к полемическому тезису Ж.-Ж. Руссо о готовности россиян к уставам гражданского общества.

1. Федотова О. А. Общественно-политические взгляды софиста Гиппия // Проблемы политической истории античного общества. Л., 1985. 257 с.
2. Федотова О. А. Договорная теория возникновения государства и права (старшие софисты) // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2010. № 1. С. 210–216.
3. Платон. Государство. Перевод с древнегреческого А. Н. Егунова // Библиотека Максима Мошкова. URL: http://lib.ru/POEEAST/PLATO/gosudarstvo.txt_with-big-pictures.html (дата обращения: 29.11.2018).
4. Гроций Г. О праве войны и мира. М. : Ладомир, 1994. 868 с.
5. Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Электронная библиотека «Гражданское общество». URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Gobbs_Leviafan.pdf (дата обращения: 29.11.2018).
6. Локк Дж. Два трактата о правлении // Электронная библиотека «Гражданское общество». URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Lokk_Traktaty_2.pdf (дата обращения: 29.11.2018).
7. Мельниченко А. А. Общественный договор как основа политической концепции Дж. Локка // Молодой ученый. 2015. № 24. С. 1182–1184.
8. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре : трактаты / пер. с фр. М. : КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998. 416 с.
9. Иванский В. П. Общественный договор как информационно-квантовый результат конституирования состояний правосознания homo juridicus // Электронное приложение к Российскому юридическому журналу. 2015. № 6. С. 17–34.
10. Цит. по: О роли городов в европейской цивилизации. К причинам отличия России от Запада // Сноб. URL: <https://snob.ru/profile/30617/print/117369> (дата обращения: 10.12.2018).
11. Средневековое городское право XII–XIII веков : сб. текстов: [Перевод] / под ред. С. М. Стама. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1989. 178 с.
12. Горнова Г. В. Антиномичность городской культуры : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Омск, 2011. 41 с.
13. Ролз Джон. Теория справедливости / под ред. В. В. Целищева. Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. 532 с.
14. Нобелевские лауреаты по экономике. Джеймс Бьюкенен // Нуреев Рустем Махмутович. URL: <http://rustem-nureev.ru/wp-content/uploads/2011/01/143.pdf> (дата обращения: 30.11.2018).
15. Бьюкенен Дж. Конституция экономической политики. Нобелевская лекция 1986 г. // Вопросы экономики. 1994. № 6. С. 104–114.
16. Сото Э. де. Загадка капитала // Некоммерческая библиотека e-reading. URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=137496> (дата обращения: 30.11.2018).
17. Екатерина II и Жан-Жак Руссо // Восточная литература. URL: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Russ/XVIII/EkaterinaII/Istorieskij_vestnik/3/text.htm (дата обращения: 30.11.2018).
18. Руководство к познанию законов. Сочинение графа Сперанского // Президентская библиотека. URL: <https://www.prilib.ru/item/711410> (дата обращения: 30.11.2018).
19. Чалый В. А. Значение теорий общественного договора для развития политической философии в России // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/znachenie-teoriy-obshchestvennogo-dogovora-dlya-razvitiya-politicheskoy-filosofii-v-rossii> (дата обращения: 30.11.2018).
20. Повесть временных лет в переводе Д. С. Лихачева // Древнерусская литература. URL: <http://old-russian.chat.ru/01povest.htm> (дата обращения: 30.11.2018).
21. Закон Князя Алексея Михайловича № 467. Именной, сказанный Стольникам, Стряпчим и всяких чинов людям, на постельном крыльце. О наблюдении в домах предосторожности от огня // Полное собрание законов Российской империи. URL: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения: 11.12.2018).
22. Юм Давид. О первоначальном договоре // Издательство «Социум». URL: http://econlibrary.ru/books/104/111/hume46_of%20original%20contract.html (дата обращения: 30.11.2018).
23. Более 30 человек в день навсегда покидают Омск. URL: <https://www.omskinform.ru/news/125965> (дата обращения: 30.11.2018).
24. Аузан Александр. Вертикальный контракт неустойчив // Отечественные записки 2001–2014 годов : журнал. URL: <http://www.strana-oz.ru/2004/6/vertikalnyy-kontrakt-neustoychiv> (дата обращения: 29.11.2018).
25. Послание Президента Федеральному Собранию // Официальный сайт Президента России. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/56957> (дата обращения: 29.11.2018).
26. Президент подписал Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Официальный сайт Президента России. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 29.11.2018).
27. Приоритетные программы и проекты // Официальный сайт Правительства России. URL: <http://government.ru/rugovclassifier/660/events/> (дата обращения: 29.11.2018).
28. Горнова Г. В. Соразмерность города и человека: категорический императив градостроительства // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. № 2 (11). С. 22–25.
29. Активный гражданин // URL: <https://ag.mos.ru/> (дата обращения: 29.11.2018).
30. Город решает – развитие общественных пространств // URL: <https://vk.com/gorodreshaet> (дата обращения: 29.11.2018).

© Гемпик Е. А., Кустова К. А., 2018

СПРАВЕДЛИВОСТЬ КАК ПЛОД КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ ЧЛЕНАМИ ПЕРВОБЫТНОГО ОБЩЕСТВА

В статье показывается, что идея справедливости является плодом социальной коммуникации людей в процессе их общественно-трудовой практики. Проблема справедливости как объективного свойства межличностных отношений берет свое начало в эпоху становления человеческого общества. Уже на ранних стадиях человеческой цивилизации эта проблема имела место при распределении в процессе совместного производства. Она заявляла о себе и в случаях нарушения членами первобытного коллектива сформировавшихся правил совместного бытия людей.

Ключевые слова: мораль, обычай, право, распределение, социальные отношения, социальная стратификация, справедливость.

Возникновение справедливости как объективного свойства межличностных отношений может быть отнесено к тому периоду времени, когда коммуникация между нашими предками стала приобретать социальный характер, то есть к эпохе становления человеческого общества. Ее историческое оформление в проблему социальных отношений, ее осознание и эволюция связаны и отражают эволюцию всей системы общественных отношений. И поскольку представления о справедливости складывались и эволюционировали от первобытнообщинного строя до наших дней, что получило отражение и в философских трудах разных эпох и народов, то важно установить, осмыслить генезис и становление феномена справедливости в далеких первобытных условиях.

До сих пор среди исследователей нет однозначного мнения о том, существовало ли понимание справедливости в первобытнообщинном обществе. Одни из них, занимающиеся разработкой проблемы справедливости, считают, что первоначальное понимание сложилось уже в эпоху первобытного строя [1, с. 23], другие (это наиболее распространенная точка зрения) уверенно утверждают, что представления о справедливости возникают в период распада родоплеменных отношений и становления классов и государства. Существует и точка зрения, согласно которой справедливость уже имела «у развитых животных как бы всегда» [2, с. 362], авторы которой, по всей видимости, забывают, что о справедливости уместно вести речь как о явлении только человеческого общества или, еще точнее выражаясь, о явлении, связанном с деятельностью людей. Социальность, конечно, присуща и животным, но, во-первых, животным прежде всего коллективным (общественным), а во-вторых, социальность животных всецело зиждется на инстинктах и не носит сознательного характера. Кроме того, выводы исследователей достаточно сомнительны, ибо «теория первобытного общества» в меньшей мере основана на фактах и в большей — на мнениях и предположениях.

JUSTICE AS THE OUTCOME OF COMMUNICATION BETWEEN MEMBERS OF THE PRIMITIVE SOCIETY

The article substantiates the position that the idea of justice is the fruit of social communication of people in the process of their social and labor practices. The problem of justice as an objective property of interpersonal relations originates in the era of human society. Already in the early stages of human civilization this problem took place in the distribution of the joint production process. It declares itself in cases of violations by members of the group formed the primitive rules of common life of people.

Keywords: morality, custom, law, distribution, social relations, social stratification, justice.

О какой же справедливости здесь можно говорить? Только об очень условно понимаемой...

Французский философ Клод Гельвеций занимал в этом вопросе взвешенную позицию и подчеркивал, что «дикарь... не имеет в своем сердце ни идеи справедливости, ни слов для выражения ее в своем языке. Какую идею мог бы он составить себе о ней и что такое в действительности несправедливость? Для него это нарушение некоторого соглашения или закона, созданного для выгоды возможно большего числа людей. Несправедливость не может предшествовать установлению узкого соглашения, закона или общего интереса» [3, с. 196]. Гельвеций приходит к выводу, что до закона не существует несправедливости: «Si non esset lex, non esset peccatum» (Если бы не существовало закона, то не существовало бы и греха). «Справедливость неизвестна одинокому дикарю, а цивилизованный человек, если имеет некоторую идею справедливости, то это потому, что он признает законы» [3, с. 198].

Очевидно, что Гельвеций абсолютизирует идею справедливости, не отличая ее от справедливости как объективного свойства общественных отношений, тогда как авторы вышеуказанных противоположных точек зрения, по-видимому, весьма преувеличивают способность первобытного человека в социальном познании, его способность противопоставить себя роду, что является необходимым предварительным условием оценки данного отношения.

Основу отношений внутри первобытного рода составляло простое следование принятому порядку, что на практике означало быструю и неотвратимую кару — как наказание за нарушение общей нормы. Социальная ответственность сразу же подкреплялась определенными социальными санкциями. Если оставить проступок безнаказанным, то он откроет дорогу для такого же рода действий, что может привести к гибели всей общины. Но справедливость принятых норм или несправедливость наказания за их нарушения в те далекие времена просто не могла осмысливаться. Сознание

древнего человека не оперировало такими абстракциями, как проступок, вина, правосудие и т. п. Соблюдение правил как объективное принуждение вытекало из необходимости выживания в роде, а также из необходимости воспроизводства самого рода. Такое соблюдение было стихийным. Люди соблюдали обычай, твердо веря в его правильность, иначе немедленно отказались бы от него, так как неверный обычай стал бы разрушительным для их первобытного мира. Более того, существовало правило талиона — как должное следование установленному родом порядку вне всяких обсуждений, а справедливость выступала как воздаяние за нарушения общеобязательной социальной нормы [4, с. 248], под которой в современном ее понимании мыслится исполнение обязанностей членами коллектива.

Талион в первую очередь представлял собой наиболее существенный механизм ограничения произвола и «укрощения мстительности» первобытного человека. Он, по словам французского исследователя Поля Лафарга, восходит к архаическому обычаю кровной мести с его правилом наказания за совершенное преступление, по которому возмездие должно строго соответствовать нанесенному ущербу. Индивид еще не представляет себя вне существования своего племени, составной частью которого он является, поэтому индивидуальная обида превращается в обиду коллективную. «И мечь, — акт индивидуальной защиты и самосохранения, — становится актом коллективной защиты и коллективного самосохранения» [5, с. 77]. Лафарг полагает, что человеческими источниками идеи справедливости являются жажда мести и чувство равенства [5, с. 72].

Однако действия по модели соразмерности и взаимности поддерживались не только талионом как правилом возмездия. Стоит взглянуть на возмездие как на карающий случай ответного действия, воздаяния вообще — как рядом, в противоположность возмездию, откроется место для ответного положительного действия [6]. В качестве обобщения по поводу правила талиона А. Диле приводит максимум: «плати добром за добро и обидой за обиду» [7, с. 80]. Получается, что талион и есть исторически первая форма справедливости, которая «может дать полное удовлетворение чувству равенства первобытных коммунистических народов» [5, с. 77].

Но были ли объективно справедливыми подобные отношения? Такие взаимоотношения еще не могли восприниматься членами рода как справедливые или несправедливые, поскольку первобытные люди, удовлетворяясь равенством, «не имели при этом ни малейшего подозрения о социальном значении своего акта; так люди переваривают пищу, не зная ничего о химических процессах пищеварения, а пчелы строят ячейки улья по самым строгим правилам геометрии и механики сопротивления и экономии пространства, не подозревая о существовании геометрии и механики» [5, с. 78]. Скорее, такие взаимоотношения «рассматривались как часть мирового порядка, как нечто вполне естественное» [8, с. 266]. Ведь первоначальное представление человека об окружающем мире состояло в том, что мир устроен предельно гармонично и может лишь «портиться», развиваться от первоначально «хорошего» к последующему «плохому» состоянию. И виной тому мог быть сам человек, который не соблюдал законов космоса. А потому все

представления, которые можно было бы в тех первобытных коннотациях связать со справедливостью и основанные на ней законы были призваны не допустить искажения первоначальной гармонии мира. Более того, «существует нечто вроде «обратной связи», обеспечивающей восстановление единства и упорядоченности мира, в том случае если они нарушаются» [9, с. 170]. Человек, нарушивший вселенское равновесие, должен был получить наказание, посредством которого положение должно было «выравниваться». Именно таким образом можно объяснить суть первоначальных законов, построенных по принципу «душа за душу, око за око, зуб за зуб...» (Исход: XXI, 23–25). Нарушитель претерпевает тот же самый ущерб, который он наносит окружающему миру, прежде всего олицетворенному другим человеком. Так поддерживаются отношения внутри человеческого общества, сохраняя его от возможного развала, от уничтожения людьми друг друга. Именно так ограничивалась и агрессия человека, направленная на себе подобных и на блага, существенные для всей общины. Таким образом, справедливым считалось поддерживать мир и жизнь человеческого социума в том прежнем, как казалось тогда, незыблемом состоянии.

Справедливость в первобытном обществе проявлялась в модусе равенства, обусловленного весьма малыми потребностями человека, низким уровнем организации труда и его низкой индивидуальной производительностью. Чарльз Дарвин рассказывает, как фиджиец, которому дали шерстяное одеяло, разорвал его на полосы одинаковой ширины для того, чтобы каждый индивид его группы получил по куску, поскольку дикарь не может допустить, чтобы одни члены его рода были наделены чем-либо больше других. Тем не менее социальные различия обнаруживаются уже здесь, на самых ранних этапах истории человечества. Более высокий статус имели вожди, наиболее сильные воины, а также жрецы, шаманы и т. п. Учитывались личностные особенности индивида и его роль в данной группе людей. Сильный берет наилучшую часть добычи, бдительно охраняет свое место в иерархии племени. Распределение происходило по принципу — «в первую очередь наиболее важному члену коллектива — остальные потом». В противном случае не победишь врагов, не будет добычи на охоте ни для себя, ни для своего рода, племени, а значит, существует возможность гибели для всех.

В противоположность сформировавшейся элите, уделом больных и старых было весьма низкое социальное положение. Но и здесь наличествовал главный закон первобытного общества, нацеленный на выживание. Первобытный закон направлен не на отдельно взятого индивида, а на всю общность. Отдельный индивид или животное в одиночку не выживает, и лишь группа гарантирует сохранение и воспроизводство, продолжение рода. Парадоксально, но первая социальная поддержка и забота о «стариках» обнаруживается в эпоху палеоантропов, в тот момент эволюционного развития, когда происходил переход от человека прямоходящего (Гомо эректус) к человеку современного типа (Гомо сапиенс). Об этом свидетельствуют археологические исследования. В пещере Шанидар в Ираке был обнаружен скелет мужчины, страдавшего, как выяснилось, целым комплексом тяжелых болезней. Он не мог самосто-

ятельно передвигаться и добывать себе пропитание, однако достиг глубокой старости. По неандертальским меркам его возраст оценивается в 40 лет. Выжить при таких заболеваниях можно было, только имея социальную поддержку. Интересно, что рядом с ним было обнаружено еще восемь его сородичей, и все они умерли не вследствие своего преклонного возраста, а, как установлено, от обвала в пещере [10]. Таким образом, «старость, окруженная почтительностью, есть первая привилегия, появляющаяся в человеческом обществе; она – единственная привилегия у дикого племени» [5, с. 78].

Многие исследования посвящены попыткам разобраться в социализированных взаимоотношениях между первобытными людьми. Но все они носят только гипотетический характер. В течение тысячелетий медленно происходил эволюционный процесс ограничения биологических инстинктов первобытного человека, который был связан с формированием норм поведения, обязательных для всех членов первобытного стада. Однако не стоит сильно идеализировать эти отношения. Происходящие убийства в тот исторический период дряхлых и нездоровых членов общины – дело обычное. Такие действия главным образом были связаны с тем, что в те трудные времена просто физически нельзя было прокормить старых и больных.

В любом случае социальные взаимоотношения в первобытном человеческом обществе постепенно усложнялись. Конрад Лоренц, один из основоположников науки этологии, установил, что закон стаи направлен на передачу лучшего генофонда и его экспансию. Он предположил, что справедливое есть наиболее выгодное для всего вида в его совокупности [11, с. 20]. Естественно, что речь здесь идет об условном понимании справедливости, каковой еще очень и очень далеко до справедливости в ее субъективном должностовании, то есть человеческом измерении. Таким образом, первая социальная стратификация в уже человеческом бытии, в обществе и сообществах людей возникает у истоков человеческого рода. Поэтому все интуитивно признавали – «так справедливо». И в то же время люди со временем осознали необходимость заботы о слабых и больных. Следовательно, и справедливость в отношениях между людьми, в их связях и взаимодействиях проявляется уже как истинно социальная, очеловеченная.

По мере усложнения человеческих отношений в первобытном коллективе вместе с принципом возмездия начинает действовать принцип возмещения. Происходит это с развитием отношений обмена и утверждением принципа эквивалентности, когда появляется новый способ восстановления нарушенного порядка, и тем самым происходит примирение, заключающееся теперь не в нанесении ущерба виновной стороне, а возмещении этой стороной эквивалентно нанесенного ущерба. Если одна сторона по вине другой потеряла члена общности, то виновная сторона могла возместить нанесенный ущерб выплатой дароплатежа [12, с. 218]. Сознание индивида претерпевало изменения в результате усложнения его коммуникации с другими индивидами. Человек должен был взвесить материальный, а может, и моральный ущерб, причиненный стороне отношения, но в то же время должен был взвесить и выгоду, которую доставит им передача тех или иных материальных благ, то

есть «он должен был определить количество и эквивалент вещей, не имеющих между собой прямой материальной соизмеримости. <...> Новые понятия, в свою очередь, породили в его мозгу идею «воздающей справедливости», чья задача состоит в том, чтобы соразмерять, возможно точнее, возмещения с убытком» [5, с. 87].

Таким образом, «кровь с воцарением частной собственности не требует уже больше крови: она требует себе собственности» [5, с. 84]. Следовательно, законы талиона преобразуются, а первичный инстинкт самосохранения сменяется захватническим инстинктом, который обуздать человечество, судя по всему, не может до сих пор. Более того, с усложнением социальных отношений, выделением отдельных семей из рода, возникновением семейной собственности появляются и новые ограничения. «Раздел земель мог иметь место только при условии полного удовлетворения завистливого чувства равенства, наполнявшего душу первобытного человека. Это чувство повелительно требовало, чтобы все имели те же вещи» [5, с. 90], но постепенно между членами единого коллектива накапливались различия. Теперь собственность нуждается в охране и защите не только от внутренних недоброжелателей, но и от внешних врагов. Отныне уже «инстинкт самосохранения, первичный и самый повелительный из инстинктов, толкает дикаря, как и его предка – животное, к захвату вещей, в которых он нуждается. Все, что он в состоянии схватить, он захватывает для удовлетворения – безразлично голода или прихоти» [5, с. 87]. Другими словами, индивид начинает себе присваивать блага и ценности и не только. Он присваивает себе право поступить подобным образом и полагает, что так и нужно для него, для его первобытной группы. Именно поэтому источником зарождения несправедливости можно считать стремление человека к непропорциональному, необоснованному присвоению.

Во времена межплеменных столкновений и войн в плен людей, как правило, не брали. Их, в зависимости от условий времени и местности, убивали либо съедали. Но могли принять и в победившее племя; иногда пленников оставляли в живых и заставляли работать. В первобытном обществе по той же причине низкого уровня организации и производительности труда рабство в межчеловеческих отношениях практически отсутствовало, а если оно и было, то не носило массового характера [13]. Вопрос о справедливости или несправедливости таких отношений даже в голову не мог прийти древнему человеку, но, по мнению К. Гельвеция, «когда люди начинают отличать удовольствие от страдания, когда они испытывают зло и причиняют зло, имеется уже некоторое понятие о справедливости» [3, с. 197].

После укрощения в какой-то мере инстинкта мстительности человечеству необходимо было обуздать и ограничить свои захватнические порывы, что, по всей видимости, было намного сложнее. Так с течением времени начал складываться уровень будущего цивилизованного общества. В той или иной степени идея о справедливости еще только предстоит завладеть умами людей. До поры до времени эта идея еще не осознается. Но саму справедливость следует уже рассматривать как явление, имманентно присущее общественной жизни и социальным отношениям, обладающим своей логикой развития. Таким образом, этот социальный

феномен стал результатом развивающейся коммуникации между людьми. Именно в этой связи, как следствие усложняющейся коммуникации, обнаруживается прямая зависимость между уровнем развития культуры и качественными характеристиками справедливости, которые присущи конкретному обществу в данный исторический момент. В ходе исторического процесса человек вынужден был подчинить свои желания и действия интересам всей группы. Морально-нравственное сознание отражало в первобытном социуме общие интересы. Социальные требования, предъявляемые ко всему коллективу, не противоречили запросам отдельного члена общности, поэтому под воздействием всего уклада первобытной жизни устанавливается некое соотношение обязательного, должного в поступках, действиях людей, что впоследствии будет становиться основой справедливости.

1. Агошков А. В. Социальная справедливость: История и методология // Вопросы культурологии. 2007. № 11. С. 21–27.
2. Веллер М. И. Человек в системе. М.: Астрель, 2010. 574 с.
3. Гельвеций К. А. О человеке // Соч.: в 2 т. М.: Госполитиздат, 1974. Т. 2. С. 7–568.
4. Гроздилов С. В. Становление и особенности проявления проблемы справедливости в социально-политических

учениях докапиталистического общества // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. Январь – март. С. 248–250.

5. Лафарг П. Экономический детерминизм Карла Маркса. М.: Московский рабочий, 1923. 331 с.

6. Апресян Р. Г. Талион и золотое правило (Критический анализ сопряженных контекстов) // Вопросы философии. 2001. № 3. С. 72–84.

7. Цит. по: Гусейнов А. А. Социальная природа нравственности. М.: МГУ, 1974. 156 с.

8. Ионин Л. Г. Социология культуры: Путь в новое тысячелетие. М.: Логос, 2000. 431 с.

9. Мелетинский Б. М. Поэтика мифа. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. 407 с.

10. Дробышевский С. В. Культура палеоантропов // Антропогенез.ру: [сайт]. URL: <http://antropogenez.ru/zvenosingle/64/> (дата обращения: 13.04.2018).

11. Лоренц К. Агрессия. М.: Издат. группа «Прогресс», 1994. 272 с.

12. Звизжова О. Ю. Первобытная преступность // Общество и право. 2010. № 4. С. 214–218.

13. Ингрэм Д. К. 1896. История рабства от древнейших до новых времен. СПб.: Паровая скоропечатня А. Пороховщикова, 1896. 338 с.

© Гроздилов С. В., 2018

УДК 17.024

Ю. Г. Жуков
Yu. G. Zhukov

ВКЛАД Ч. ДАРВИНА И Г. СПЕНСЕРА В СТАНОВЛЕНИЕ УЧЕНИЯ ОБ ЭВОЛЮЦИОННОЙ ЭТИКЕ

В рамках эволюционно-эпистемологической парадигмы в статье рассматривается проблема возникновения морали в концепциях Г. Спенсера и Ч. Дарвина. Анализ работы Г. Спенсера позволяет обобщить феномены повседневного морального опыта как высшие проявления адаптивной способности живого существа. В своей работе Г. Спенсер дает подробное описание происхождения морального поведения. Важный аспект в решении данного вопроса – это отвержение сверхприродного и сверхразумного начала, объясняющего происхождение морали. Также в статье рассмотрена точка зрения Ч. Дарвина, дополняющая позицию Г. Спенсера. Ч. Дарвин показывает, что социальные инстинкты, служащие для общего блага группы у животных, могут преобразовываться в нравственные заповеди у человека и регулируют его поведение, формируя у него такое социальное чувство, как совесть. Таким образом, эволюционное понимание морали как адаптивной способности дополняется пониманием ее как социального регулятора жизни общества.

Ключевые слова: эволюционная этика, социальный инстинкт, происхождение морали, Чарльз Дарвин, Герберт Спенсер, Иммануил Кант, эволюция, общество, заповеди, нравственность, сверхприродное.

CH. DARVIN'S AND H. SPENSER'S CONTRIBUTION TO THE FORMATION OF EVOLUTIONARY ETHICS THEORY

The article deals with the problem of the emergence of morality in the concepts of G. Spencer and Charles Darwin in the framework of the evolutionary-epistemological paradigm. Analysis of the work of H. Spencer allows us to generalize the phenomena of everyday moral experience as the highest manifestations of the adaptive ability of a living being. G. Spencer gives a detailed description of the origin of moral behavior in his work. An important aspect in solving this issue is the rejection of a supernatural and supramental principle, which explains the origin of morality. Also, the article examines Charles Darwin's point of view, complementing the position of G. Spencer. C. Darwin shows that social instincts that serve for the common good of a group in animals can be transformed into moral commandments in man and regulate his behavior, forming in him such a social feeling as conscience. Thus, the evolutionary understanding of morality as an adaptive capacity is supplemented by an understanding of it as a social regulator of society's life.

Keywords: evolutionary ethics; social instinct; the origin of morality; Herbert Spencer; Charles Darwin; Kant Immanuel; evolution; society; commandments; morality; supernatural.

Эволюционная этика является разновидностью этической теории, согласно которой мораль коренится в природе человека. Основанная на естественнонаучных концепциях эволюционная этика объясняет происхождение морали как развитие необходимого механизма, возникающего в процессе эволюции.

Впервые биологи сделали шаги к естественнонаучному объяснению нравственных категорий человека в середине XIX в. Именно в это время в работах Ч. Дарвина и Г. Спенсера мы видим попытки объяснить такие понятия, как совесть, долг, нравственное чувство, в опоре не на философские умозаключения или авторитет Бога, а на «позитивную» науку.

Наука к тому времени уже успела доказать свою практическую значимость и экономическую целесообразность. Появились первые паровозы, теплотходы и механические станки, благодаря которым научная деятельность все больше и больше завоевывала себе общественный авторитет и популярность. Происходило формирование новых мировоззренческих установок, в которых не было место сомнительным и бесполезным утверждениям. Наука старалась провести границу между собой и философией, предъявляя к научному знанию как минимум два требования:

1. Знание должно быть фактическим, точным, полезным и достоверным.

2. Отношения между явлениями должны иметь повторяющийся характер, только такое отношение можно назвать научным законом.

Термин «позитивный» О. Конт применял как характеристику научного знания. Позитивное в его трактовке – это реальное, достоверное, точное и полезное знание в противоположность «смутным, сомнительным и бесполезным утверждениям и представлениям, которые часто имеют хождение в обыденном сознании и метафизических рассуждениях» [1, с. 14].

Соблюдение этих требований положительно сказалось на формировании методологии науки и, в частности, на естествознании, в котором доминирующее положение еще занимала физика с ее объяснением внешнего мира. Но в научных кругах уже созревала теория, которую еще было трудно выразить, оформить и доказать, но которая в дальнейшем будет наилучшим образом объяснять происхождение, рост и развитие живых организмов. В биологии еще только формируются фундаментальные теоретические основания, которые смогут единообразно описать огромное количество процессов, протекающих в неживой и живой природе. Несомненный вклад в концептуальные положения биологии внес Герберт Спенсер.

Г. Спенсер оказал огромное влияние на умы современников главным образом своей *идеей развития*, которая лежала в основе его теории познания и которую он распространил на свои взгляды в биологии, психологии и этике. Эта идея стала важной чертой в общей картине социальной и биологической эволюции. Он почерпнул ее у естествоиспытателя Фридриха Вольфа и одного из основоположников эмбриологии Карла Бэра. Она заключалась в переходе всякого органического развития из *состояния однородности в состояние разнородности*. Важным в этой идее является то, что переход от однородного состояния к разнород-

ному касается и душевных качеств, значение и появление которых можно выяснить в контексте эволюции. Душевные качества, такие как эмпатия и бескорыстие, – тоже результат эволюции, механизмы, которые появились как ответ на внешние вызовы и помогают человеку лучше приспособиться и выжить.

Г. Спенсер категорически отвергает сверхприродные и сверхразумные предпосылки объяснения морали. Мораль вытекает из самой сущностной природы человека: наслаждение, стремление к личному и общественному счастью естественно для человека, это часть его природы. Дальше цепь его рассуждений сводится к следующему положению: «Нельзя составить верной идеи о части без верной идеи о соответствующем целом» [2, с. 424]. Поэтому для понимания той части поведения, которая касается морали, мы должны изучить человеческое поведение в целом. Также и для полного понимания человеческого поведения в целом мы должны изучить его как часть более обширной сферы, а именно сферы поведения живых существ вообще. Здесь мы наглядно видим в работе индуктивистскую модель обобщения опытных данных, которую позитивисты считают наиболее приемлемым методом научного познания.

По мнению Г. Спенсера, прогресс в эволюции поведения от самых низших одушевленных существ к самым высшим заключается в более многочисленных и более совершенных приспособлениях действий к целям. Например, если сравнить инфузорию с червем, рыбу со слоном, обезьяну с диким человеком, а дикого человека с цивилизованным, то мы увидим улучшенное приспособление действий к целям, которое помогает продлению жизни.

Из этого следует, что хорошее или моральное поведение помогает самосохранению, а дурное поведение ведет к саморазрушению. Например, «родительское поведение является хорошим или дурным, судя по тому, увеличивает оно или уменьшает своим влиянием на потомство шансы вида на выживание» [2, с. 425].

Таким образом, важно подчеркнуть, что такие понятия, как приспособление и мораль, тесно соединены в концепции Г. Спенсера; мораль связана со способностью человека к приспособлению, которое помогает ему не только качественно улучшить жизнь, но и продлить ее. Идея перехода от однородного состояния к разнородному помогает лучше понять зарождение душевных качеств в контексте эволюции.

Очень показательна статья Г. Спенсера «Этика Канта», в которой он также раскрывает свои взгляды на происхождение морали, анализируя знаменитое высказывание немецкого философа: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне» [3, с. 499]. Слова Канта наводят Г. Спенсера на размышления о том, что в 1788 г., когда Кант писал эту работу, у него не было достаточного количества антропологических данных о человеке, было мало представлений о нравственных устоях диких племен и восточных племен, которые постепенно пополнялись из отчетов путешественников: «Описаний путешествий было сравнительно немного, и заключающиеся в них факты касательно человеческого ума у различных рас

не были еще надлежащим образом сопоставлены и обобщены. В наше время понятие совести, изучаемое индуктивным путем, не имеет уже ни того универсального смысла, ни того единства, которые присваивает ему кантовское положение» [4, с. 1112]. Зная, что у диких племен Африки убийство, прелюбодеяние и преступления не считаются грехом, а у восточных народов, наоборот, встречаются племена, где легко прощают обиды, сильно развито чувство долга, взаимовыручка и поддержка, возможно, располагая этими фактами, И. Кант предположил бы, что совесть подверглась некоторой эволюции так же, как звездное небо, и отличается от кажущейся природы.

Как мы видим, Г. Спенсер пытался объяснить происхождение морали с позиции естественнонаучной, показать, что мораль и душевные качества такие же механизмы эволюции, как и другие, служащие для лучшей адаптации человека. Современник Г. Спенсера Чарльз Дарвин, основоположник эволюционного учения, упоминает ученого как одного из своих предшественников и человека, который повлиял на формирование его взглядов. Ч. Дарвин, располагая более широким фактическим материалом, строил свои гипотезы на нем и, рассматривая происхождение человека, в целом не мог обойти темы происхождения нравственных качеств.

В своей работе «Происхождение человека и половой отбор» Ч. Дарвин уделяет две главы вопросу возникновения нравственных качеств у человека. Вначале он рассматривает поведение высших «общезительных» животных и первое, на что обращает внимание ученый, – это объединение особей в группы под воздействием естественного отбора: «...те особи, которые находили наибольшее удовольствие в обществе своих, всего легче избегали различных опасностей, тогда как те, которые мало заботились о своих товарищах и держались в одиночку, погибали в большем числе» [5, с. 73]. Таким образом, находиться в группе для животного было жизненно важным, и это качество должно было усиливаться путем естественного отбора.

Второй момент как раз указывает на то, что взаимодействие между собой животных в группе является необходимым, потому что, объединившись, животные могут оказывать друг другу такие важные услуги, как: предупреждение о грозящей опасности, совместная охота, оборона, сочувствие – все это подразумевает определенную степень сплоченности. И те группы животных, которые обладали этим качеством, «имели наибольшее число сочувствующих друг другу членов, должны были процветать и оставлять после себя более многочисленное потомство» [5, с. 74]. Данный аспект заслуживает внимания, потому что показывает, как под влиянием естественного отбора формируются механизмы, подталкивающие животных к взаимосогласованным действиям.

Следует заметить, что у любого социального животного есть склонность следовать за своим предводителем, быть покорным, другими словами, выполнять обязательства, требования, которые связаны с занимаемым местом в группе. Выполнение их или невыполнение ведет к одобрению или порицанию со стороны группы, потому что от этого может зависеть как ее способность к пропитанию, так и выживание всей группы. Можно привести множество примеров того, как влияет одобрение и порицание на поведение животных.

Важным является именно то, что поощрение и осуждение выступают в качестве правила или регулятора поведения, которому должны следовать другие члены группы.

Все эти три аспекта: объединение в группы, сплоченность и оказание взаимных услуг, одобрение и порицание – являются общей чертой для животных и далеких предков людей. У человека мы наблюдаются схожие черты, а именно: потребность объединяться перед решением общей проблемы, склонность быть верным своим товарищам, повиноваться вождю племени – это свойственно всем социальным животным.

Рассматривая вопросы одобрения и порицания в социальной группе, Ч. Дарвин считает, что человек находится под сильным влиянием мнения общества, и именно это влияние оказывается той силой, которая толкает его на благородные поступки. «Даже когда мы остаемся совершенно одни, как часто помышляем мы с чувством удовольствия или скорби о том, что думают о нас другие о воображаемом их одобрении или осуждении, а ведь все это вытекает из симпатии, представляющей основу общественного инстинкта» [5, с. 78].

То есть главным оказывается в регулировании поведения социальных животных поддержка или осуждение поступков со стороны группы. И действительно, если мы нарушим правило, которое является священным в глазах всего «племени», то мы немедленно испытаем нравственные мучения. Не здесь ли рождается совесть? То самое чувство, определение которому затрудняются дать многие философы и сегодня. Не тогда ли мы чувствуем ее угрызания, когда нас осуждают наши «соплеменники», справедливо или нет – не важно. Не тогда ли, когда мы нарушаем обычный распорядок своей жизни или делаем что-то не соответствующее нашим понятиям, тому, во что мы верим? Возможно, ответив на эти вопросы, мы будем меньше испытывать угрызания того социального чувства, что называется совестью.

Согласно предположениям Дарвина, социальные инстинкты человека и животных развивались по одним и тем же законам, целью которых было общее благо группы. Эти же социальные инстинкты были источником желания помогать друг другу, развились в чувство симпатии и заставили принимать в расчет одобрение и осуждение членов своей группы, служа мерилом добра и зла.

Нравственное чувство говорит нам, что мы должны делать, а совесть укоряет нас в случае неповиновения. Добродетели, которым следовали первобытные люди или дикари, до сих пор считаются важными, потому что помогают ужиться людям в обществе. «Никакое общество не ужилось бы вместе, если бы убийство, грабеж, измена были распространены между его членами, вот почему эти преступления в пределах своего племени клеймятся вечным позором» [5, с. 81], – говорит Ч. Дарвин. Эти правила являются общими для всех народностей и племен, и даже при беглом взгляде на историю философских и религиозных учений мы увидим, что на разных континентах и в разные исторические эпохи нравственные заповеди обладают характером универсальности.

Но у этого же положения есть и обратная сторона. Все эти правила работают только в пределах своего общества, а за его пределами, где чужие и незнакомые люди, можно и обманывать, и убивать, и за это не только не будет ника-

го осуждения, но, наоборот, такое двойственное отношение, присущее не только первобытным племенам, которые описывали Г. Спенсер и Ч. Дарвин, но и нашему современному обществу, будет приветствоваться и поощряться. Какими бы развитыми мы себя ни считали, у нас до сих пор существует эта двойственность в отношениях: своих мы не трогаем, а чужих на войне убивать можно. Возможно, если посмотреть пристальней, в этой двойственности можно рассмотреть такое качество характера, как ксенофобия, которая эволюционно также имеет древние корни в нашей психике, как страх и ненависть к чужаку, присущие нашим древним предкам.

Конечно, в движении человечества вперед по пути цивилизации социальные инстинкты все равно распространяются, объединяя небольшие племена в большие сообщества. Преодолеваются различия между людьми с разными обычаями и традициями. Несмотря на то, что история показывает нам, что для того чтобы чужой человек стал своим, нужно много времени, этот процесс объединения кажется необратимым и распространяется за пределы человечества, на всех животных и всех живых существ. Все это свидетельствует о том, что уровень нравственности растет сравнительно с ранним периодом истории человечества. Это отмечал и Ч. Дарвин, и его современники, и в наше время исследования также подтверждают этот факт.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что становление социальных инстинктов человека и животных происходило по одним и тем же ступеням, и в процессе становления были разные периоды. Существовал такой этап эволюции социальных животных, когда никаких понятий о морали не существовало, однако в поступках животных можно усмотреть такие свойства, которые иначе как моральными или нравственными назвать нельзя. Ч. Дарвин приводит такой пример: «Павианы взобрались уже на противоположащую гору, а другие были еще в долине. На последних напали собаки, тогда старые самцы немедленно сбежали с горы и, раскрыв широко рты, подняли такой страшный рев, что собаки обратились в поспешное бегство. Собак вскоре опять удалось натравить на павианов, но к этому времени последние уже взобрались на гору, кроме одной молодой, приблизительно шестимесячной обезьянки, которая с громким и жалобным криком вскочила на обломок скалы и была немедленно окружена собаками. Тогда самый большой из самцов, настоящий герой, снова спустился с горы, медленно подошел к детенышу, приласкал его и торжественно увел с собой. Собаки были так удивлены, что им не пришло в голову броситься на него» [5, с. 69–70]. И еще один интересный случай: «Орел схватил молодую обезьянку, но не мог ее унести, потому что та уцепилась за ветку. Обезьянка громко звала на помощь. Услышав ее крики, остальные члены общества с шумом бросились на выручку, окружили орла и так усердно принялись таскать ему перья, что он позабыл думать о добыче и был рад убраться подобру-поздорову» [5, с. 70].

Конечно, социальные животные не имеют никаких представлений о морали, но важно здесь другое, а именно то, что поступки эти указывают нам, что корни морали находятся в природе человека, и наши далекие предки совершали такие действия, которые мы оценили бы сегодня как высоко моральные, действия, совершавшиеся задолго до того, как появилась речь, не говоря уже о первых понятиях о морали.

Потом, намного позднее, когда у первобытных людей развилась речь, способность к рассуждению, социальные инстинкты получили свое развитие и стали облагораживаться, а каждый член группы смог ясно выражать свое желание, тогда появилось и общественное мнение, которое стало руководить поступками людей ради общего блага, выражая желание общества сначала устно, а потом и письменно.

В середине XIX в. в науке меняются подходы в изучении окружающего мира и решении научных проблем, на первый план выходит полезное, ясное и точное знание, находящее подтверждение в опыте, в то время как сомнительные и бесполезные утверждения отходят на второй план. Такой «позитивный» подход мы видим и в работах Г. Спенсера и Ч. Дарвина, которые в своих исследованиях касались в том числе и вопроса происхождения морали. Если Г. Спенсер говорил о морали как об еще одном механизме адаптации, который помогает человеку выживать, то Ч. Дарвин показал в своей работе «Происхождение человека и половой отбор», как образуется мораль из социальных инстинктов. Социальные инстинкты развивались по одним и тем же этапам у животных и человека и включали в себя такие механизмы поведения, как формирование групп, сплоченность и взаимовыручка, одобрение и порицание как формы выражения мнения всей группы. Все это мы встречаем и у животных, и у человека, только у человека социальные инстинкты получили дальнейшее развитие. С появлением речи и развитием умственных способностей общественное мнение стало таким же руководителем поступков, как и у животных, только уже в устной, а затем и в письменной форме, постепенно формируя в человеке такое социальное чувство, как совесть. В заключение приведем цитату Ч. Дарвина: «Может быть, нравственное чувство представляет наилучшее и самое высокое различие между человеком и низшими животными; но я не считаю нужным говорить об этом, так как я старался показать, что общественные инстинкты, первое основание нравственного склада человека, – с помощью деятельных умственных способностей и влияния привычки естественно ведут к золотому правилу: «как вы хотите, чтобы люди поступали с вами, так поступайте и вы с ними», а это составляет основание нравственности» [5, с. 88].

1. Степин В. С. История и философия науки : учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. Изд. 3-е. М. : Академический проект, 2014. 424 с.

2. Спенсер Г. Синтетическая философия / пер. с англ. Киев : Ника-Центр, 1997. 512 с.

3. Кант И. Критика практического разума // Сочинение в шести томах / под общей ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. М. : Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 1. С. 439–500.

4. Спенсер Г. Этика Канта / Опыты научные, политические и философские. Т. 1. Нравственность и нравственные чувства / пер. с англ. под ред. Н. А. Рубакина. Минск : Современ. литератор, 1999. 1408 с.

5. Дарвин Ч. Происхождение человека и половой отбор. М. : Книга по требованию, 2013. 464 с.

© Жуков Ю. Г., 2018

ОБРАЗ КЛАССИЧЕСКОГО ПСИХОАНАЛИЗА В СОВРЕМЕННОМ КИНО

Статья посвящена описанию образа классического психоанализа в кинематографе. Автором выделяются причины популярности психоаналитической проблематики для современной киноиндустрии.

Ключевые слова: психоанализ, бессознательное, кино, метод свободных ассоциаций, толкование сновидений.

Классический психоанализ входит в число самых значимых направлений европейской философии XIX–XX вв., оказавших огромное влияние не только на научное и философское знание, но и на культуру в целом. Созданные в рамках этой психологической школы идеи и концепции человеческой психики, общества и культуры благодаря своей самобытности и уникальности и по сей день вызывают огромный интерес.

В частности, в последние годы пристальное внимание к психоаналитической проблематике проявляется со стороны кинематографии. Был снят целый ряд картин, в которых сюжет выстраивается вокруг истории и основных идей психоанализа, например, таких как: «Когда Ницше плакал» режиссера П. Перри, «Опасный метод» режиссера Д. Кроненберга, «Убить Фрейда» режиссера Х. Ористеля и др. В результате чего складывается возможность осмысления классических психоаналитических концепций сквозь призму киноискусства.

В книге «Сновидения кино и психоанализа» В. Мазина выдвигается идея о неразрывной связи кино и психоанализа, которые, как отмечает исследователь, даже одновременно появились в 1895 г. Выбранная дата, в частности, связывается со следующими событиями: с годом выхода в свет совместной с Йозефом Брейером книги «Исследования истерии», в которой Зигмунд Фрейд впервые говорит о вытеснении, бессознательном, переносе и других аналитических понятиях, и с первым публичным киносеансом, устроенным братьями Люмьер в «Гран Кафе» на бульваре Капуцинок в Париже, и введении ими в оборот понятия «кинематограф». В. Мазин отмечает, что хотя у Фрейда и была неприязнь к кино, он понимал неизбежность появления фильма о психоанализе вопреки его сопротивлению. В одном из писем своему другу и коллеге Шандору Ференци Зигмунд Фрейд писал: «Похоже, что фильм о психоанализе становится столь же неизбежным, как у женщин стрижка под мальчика. Но сам я не дам подстричь себя таким манером» [1, с. 20].

Если у основоположника психоанализа новый вид искусства вызывал только негативную или пренебрежительную оценку, то сам психоанализ, наоборот, на протяжении всей своей истории обладал огромной привлекательностью для деятелей киноиндустрии. И в течение XX – начала XXI вв. было снято много фильмов о психоаналитиках и об их идеях.

THE IMAGE OF CLASSICAL PSYCHOANALYSIS IN MODERN CINEMATOGRAPHY

Article is devoted to the analysis of an image of classical psychoanalysis in cinema. The author allocates the main reasons for popularity of psychoanalysis for the modern film industry.

Keywords: psychoanalysis; unconscious; cinema; method of free associations; interpretation of dreams

Привлекательность психоанализа для киноиндустрии можно объяснить особенностями его исторического развития, которые позволяют выстраивать эффектные сюжетные линии. Само появление психоанализа и деятельность его основоположника носили революционный характер. Первые открытия З. Фрейда вызвали в обществе бурную и противоречивую реакцию. Смелые и неожиданные идеи Фрейда потрясли нормы и ценности современной ему Европы. Одновременно вызывая как восторг, так и острую критику, они в короткий срок приобрели широкую известность и завоевали популярность. Как отметил С. Цвейг, Фрейд открыл дверь в тайники человеческой души, что воспринималось его современниками как дерзкий вызов, который брошен пуританской эпохе, пытавшейся «выжечь извечный инстинкт сладострастия раскаленным железом» [2, с. 248]. В девятнадцатом веке замалчивались некоторые грани человеческой природы, в первую очередь не принято было открыто говорить о страстях и пороках. Обнажив эту «животную» («сладострастную») сторону природы человека и заставив общество заговорить о ней, Фрейд вызвал сенсацию, что само по себе является хорошей сценарной идеей. Такая реакция общества выпукло отражена в картине режиссера Х. Ористеля «Убить Фрейда» (2004). Один из персонажей фильма, испанский психиатр Леон Пардо, сначала увлекавшийся фрейдизмом, а потом резко поменявший свое мнение по отношению к новому явлению в психиатрии, задумал убить Фрейда, когда тот впервые посетил в 1913 г. известную своими консервативными взглядами Испанию. Этот персонаж объяснял мотивы своего поступка следующими словами: «Я собираюсь убить Фрейда, рано или поздно мир мне скажет спасибо... Если я позволю ему продолжить, то он уничтожит человечество, каким мы его знаем, кто-то должен его остановить».

Вторым привлекательным моментом психоанализа для кино явились острые дискуссии и жесткая полемика между Фрейдом и его последователями. Фрейд часто подчеркивал, что он своими открытиями только открыл новую область исследований, которую должны были продолжать изучать его ученики. Однако самые талантливые из них, такие как К. Г. Юнг, А. Адлер и др., стали не только развивать теоретические постулаты своего учителя, но и выдвигали собственные концепции, зачастую этим постулатам противоречащие. Так, если в 1908 г. состоялся первый конгресс Международной психоаналитической ассоциации, кото-

рый способствовал распространению фрейдизма и росту его популярности среди психологов и психиатров, то уже в 1911 г. А. Адлер подверг критике целый ряд центральных положений концепции своего учителя. Далее в 1913 г. и Юнг высказал кардинальное несогласие с идеями Фрейда, в результате чего Юнг основал собственную школу аналитической психологии. А в 1920–1930 гг. сформировался неопрейдизм, выдающимися представителями которого стали Г. Салливан, Э. Фромм и К. Хорни. История противоречивых отношений между Фрейдом и Юнгом является одной из центральных в сюжетной линии картины режисера Д. Кроненберга «Опасный метод» (2011).

В качестве третьей причины привлекательности психоанализа для современного кино можно выделить то, что психоаналитический метод направлен на постижение и раскрытие тайных желаний людей. Исходя из положения о том, что «психические процессы сами по себе бессознательны, сознательны лишь отдельные акты и стороны душевной жизни» [3, с. 25], Фрейд смог раскрыть сексуальный характер мотивации действий человека, осознать это и помочь многим людям освободиться от гнета своих комплексов, желаний и неврозов. По мнению теоретика кино К. Метца, эта особенность психоаналитической теории сближает ее с искусством кинематографа. Сюжет кино хотя и является вымыслом, но в то же время содержит в себе скрытый смысл, «оказывается своего рода защитой от травматичной действительности, когда создаются ее иллюзорные образы, в которых ключевым оказывается не соответствие какой-либо действительности <...> но желание стать объектом желаний» [4, с. 13]. Искусство кино, как и психоанализ, обращается к внутреннему миру человека, и поэтому психоаналитическая проблематика является достаточно популярной в кинематографе. В фильмах о психоанализе центральной темой становится столкновение и борьба людей с их комплексами, деструктивными влечениями и т. д. Например, в картине режисера П. Перри «Когда Ницше плакал» (2007) показывается, как З. Фрейд помог своему другу доктору Й. Брейеру совладать с собой, побороть навязчивое желание вступить в интимную связь со своей пациенткой Бертой Паппенгейм и восстановить пошатнувшиеся из-за этого желая отношения в семье.

Смелые и неожиданные для своего времени идеи З. Фрейда по-прежнему вызывают живой интерес уже у наших современников, что способствует обращению кинематографа к психоаналитической проблематике. Психоанализ как психологическое направление появился в результате разработок методов изучения и лечения неврозов. З. Фрейд и его последователи в процессе накопления клинических данных неоднократно вносили изменения в собственные методы лечения пациентов и на этой основе корректировали свои теоретические обобщения. В фильмах, связанных с психоаналитической проблематикой, уделяется большое внимание показу разработанных психоаналитиками методик лечения неврозов.

На самых ранних порах своей медицинской практики Фрейд предпочитал использовать в основном общепринятые для того времени лечебные процедуры, а именно: массаж, водолечение, электростимуляцию и т. д. Недовольный результатами, получаемыми от этих методик,

он стал прибегать к гипнозу, обучившись ему в 1887 г. у Ж.-М. Шарко.

Начало разработок собственно психоаналитических методик лечения неврозов связано с совместной работой Фрейда и психиатра Й. Брейера. Их совместная исследовательская деятельность показана в фильме режиссера П. Перри «Когда Ницше плакал» (2007). Катартический метод лечения истерий был направлен на пробуждение воспоминаний о событии, спровоцировавшем истерический симптом. В фильме воспроизводится классический эпизод лечения пациентки Анны О., когда Й. Брейер с помощью гипноза пытался заставить ее вспомнить травматическое, негативно воздействующее на психику событие, вследствие чего у пациентки наблюдалось временное исцеление.

Сам Брейер, кроме этого методологического приема лечения истерий, ничего не разработал, но в ходе совместной исследовательской деятельности с Фрейдом оказалось, что пациент во время рассказа о травмирующем психику случае временно избавлялся от душевного страдания и начинал освобождаться от таких психопатологических проявлений, как тики, заикание и т. д. После этих открытий, начиная с 1889 г., основоположник психоанализа стал прибегать к методу гипнотического внушения для достижения у пациента состояния катарсиса. Однако уже в 1892 г. он решил отказаться от этой практики по следующим причинам: сам Фрейд не очень хорошо владел техникой гипноза; оказалось, что во время гипноза терапевт может подавлять психику пациента; в ходе практики Фрейд пришел к выводу, что пациентов можно побудить вспомнить забытые события и в бодрствующем состоянии.

Фрейд предположил, что его пациенты все знают о травмирующей их ситуации, и задача психотерапевта состоит в том, чтобы побудить рассказать об этом, вызвать воспоминания о патогенной ситуации. В 1892 г. Фрейду удалось вылечить методом внушения первую пациентку, находящуюся во время сеанса в бодрствующем состоянии.

Дальнейшая стадия развития психоаналитических методик связана с созданием теории сновидений и разработкой метода свободных ассоциаций. Сновидения на протяжении всей истории человечества оставались предметом изучения оккультных теорий и эзотерических практик. Фрейд, утверждая, что «любое сновидение предстает полным смысла психическим образованием, которое в надлежащем месте может быть включено в душевную деятельность в состоянии бодрствования» [5, с. 22], впервые предпринял попытку научного подхода к исследованию явления сновидений. Сон стал рассматриваться как одна из скрытых форм проявления бессознательного, которое можно исследовать следующим образом: человек, видевший сон, подробно рассказывает его психоаналитику, а тот, применяя метод ассоциаций, вскрывает сновидения и открывает пациенту доступ к осознанию своей бессознательной душевной жизни. Теория толкования сновидений занимает одно из самых важных мест в психоанализе Фрейда. Абсолютно во всех фильмах, посвященных психоанализу, показаны примеры техники психоаналитической интерпретации сновидений.

Вторым основным методом психоанализа наряду с толкованием сновидений стал метод свободных ассоциаций. В 1889 г. пациентка Эмма фон Н. упрекнула Фрейда в том,

что он в ходе сеанса прерывает ее и вмешивается в процесс изложения мыслей. Фрейд понял, что свободное продуцирование ассоциаций дает богатый материал для анализа душевной жизни пациента, и сделал метод свободных ассоциаций основой лечебной практики. Процедура выглядит следующим образом: «Не оказывая какого-либо давления, аналитик предлагает пациенту лечь удобно на софе, тогда как сам он сидит на стуле за ним, вне поля зрения пациента. Он даже не просит его закрыть глаза и избегает любых прикосновений, так же как избегает любых других процедур, которые могут напомнить о гипнозе. Сессия, следовательно, проходит как беседа между двумя людьми... Для того чтобы добиться таких идей и ассоциаций, аналитик просит пациента «позволить себе войти» в такое состояние, «как если бы они беседовали бесцельно, бессвязно, наугад» [6, с. 27–28]. Свободная ассоциация остается основным методом коммуникации пациента и аналитика в ходе психоаналитического лечения. В кино этот процесс воспроизведен в фильме режиссера Д. Кроненберга «Опасный метод» (2011). В частности, в этой картине показано, как К. Г. Юнг проводил психологические консультации с пациенткой Сабиной Шпильрейн и в итоге вылечил ее от истерии.

Метод свободных ассоциаций позволяет выстраивать доверительные отношения между пациентом и доктором. Сама необходимость создания таких отношений ярко воспроизводится кинематографом, примером чего является показанный в фильме режиссера П. Перри «Когда Ницше плакал» (2007) процесс лечения доктором Й. Брейером философа Фридриха Ницше. По сюжету этой картины, знаменитый немецкий философ обладал непростым характером, мало доверял другим людям, и его лечащему врачу пришлось приложить немало усилий, чтобы добиться доверия у своего пациента. В результате Брейеру удалось наладить необходимый контакт с Ницше, что способствовало не

только получению положительного результата в лечении пациента, но и установлению дружбы между ними.

Стоит отметить, что З. Фрейд признавал, что в процессе сближения с терапевтом может возникать ряд сложных и этически неоднозначных моментов (феномены трансфера, проекции, сопротивления и т. д.). Например, это может привести к ситуации, когда пациент становится сексуально зависимым от своего врача. Это спекулятивная тема многих кинолент, в частности, именно на этом построен сюжет фильма «Опасный метод».

Таким образом, можно отметить, что современный кинематограф по-прежнему обращается к историям о личности психоаналитиков, о возникновении психоанализа, к отображению психоаналитических методик и технологий лечения неврозов, благодаря которым человек может разрешать свои душевные проблемы.

1. Мазин В. Сновидения кино и психоанализа. СПб. : Скифия-принт, 2012. 256 с.
2. Цвейг С. Зигмунд Фрейд // Цвейг С. Собрание сочинений : в 10 т. / пер. с нем. М. : ТЕРРА, 1996. Т. 6. С. 247–350.
3. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ // Фрейд З. Собр. соч. : в 10 т. М. : ООО «Фирма СТД», 2006. Т. 1. С. 18–437.
4. Метц К. Воображаемое означающее. Психоанализ и кино. СПб. : Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2013. 334 с.
5. Фрейд З. Толкование сновидений // Фрейд З. Собр. соч. : в 10 т. Т. 2. М. : ООО «Фирма СТД», 2004. 682 с.
6. Гринсон Р. Р. Техника и практика психоанализа / пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2003. 478 с.

© Изотов М. О., 2018

УДК 130.2

Б. Ю. Кассал
B. Yu. Kassal

ТЕРОТЕИСТИЧЕСКИЙ КУЛЬТ ПЕЩЕРНОГО ЛЬВА: ФИЛОСОФСКО-РЕЛИГИОЗНЫЙ КОММЕНТАРИЙ

В статье демонстрируется, что 45 000–10 000 лет назад между пещерным львом и человеком существовали отношения хищничества и прямой и опосредованной трофической конкуренции. Это сформировало основу для теротеистического культа пещерного льва, в основе которого проявлялось отвращение к зверю и стремление уничтожить его, выражаемое в арт-объектах плейстоцена. После вымирания пещерного льва в раннем голоцене вместо былой вражды и соперничества человек стал выстраивать свое сакральное родство со львом и стало возможным формирование тотемистического культа с проявлениями почитания зверя.

Ключевые слова: теротеизм, мировосприятие, пещерный лев, арт-объект.

THE CAVE LION CULT IN TERATISM: THE PHILOSOPHICAL-RELIGIOUS COMMENTARY

The article shows that 45 000–10 000 years ago, the relations of the cave lion and man were characterized by relations of carnivorous and direct and indirect trophic competition. This formed the basis for the theroteistic cult of the cave lion, which was based on aversion to the beast and the desire to destroy it, expressed in art objects of the Pleistocene. After the extinction of the cave lion in the early Holocene, instead of the former enmity and rivalry, a human began to insist on a sacred relationship with the lion, and it became possible to form a totemic cult with manifestations of reverence for the beast.

Keywords: philosophy of teroteism, world perception, cave lion, art object.

Сущностным свойством философии является рациональность: любое философское рассуждение, какими бы неожиданными ни были его посылки, строится рационально, в соответствии с некими принципами мышления, например, логикой. Рациональность рассуждения отличает философское мышление от мифологического мышления и религиозного мышления, которым свойственны супранатурализм и вера в сверхъестественное [1, с. 4; 2, с. 84; 3, с. 394]. Это не означает, что философия не допускает сосуществования с религией: нередко религия принималась в качестве предпосылки философской системы, и рациональный философский аппарат использовался далее для развития тех областей знания, которые не были покрыты каноном этой религии. Человек времен плейстоцена был рационалистом, о чем свидетельствует его биологически точная наскальная живопись и другие артефакты [4, с. 110; 5, с. 609; 6, с. 106; 7, с. 105; 8, с. 120; 9, с. 450; 10, с. 36], но при этом он исповедовал тотемизм и, в частности, его раннюю форму – теротеизм (зоолатрию, анимализм) [11, с. 253]. Поэтому философия включает в себя философию религии на самых ранних стадиях ее развития – теротеизм.

Тотемизм – некогда весьма распространенная и до сих пор еще существующая религиозно-социальная система, в основании которой лежит своеобразный культ так называемого тотема [11, с. 253; 12, с. 75], которому поклоняются, с которым считают себя родственно связанным и по имени которого себя называют; наиболее распространенными и древними тотемами были животные. Культ пещерного медведя, существовавший в плейстоцене и имеющий отголоски до настоящего времени [13, с. 145], изучен достаточно хорошо; культы других крупных хищников плейстоцена остаются неизвестными даже на уровне теротеизма, предшествующего тотемизму.

Целью работы является оценка арт-объектов плейстоцена с изображениями пещерного льва как основы теротеизма. Для достижения цели были поставлены следующие задачи.

1. Оценить известные арт-объекты плейстоцена с изображениями пещерного льва как основы теротеизма.
2. Оценить биотические отношения пещерного льва и человека разумного на территориях совместного обитания в плейстоцене.

3. Оценить уровень развития теротеизма относительно пещерного льва.

Методами работы стали графическое исследование, вербальное моделирование и анализ, включающие описательные и графические элементы, их интерпретация с современных биологических позиций. В качестве иллюстративного материала использована лишь часть известных арт-объектов палеолита и мезолита с изображениями пещерного льва, фотографии из открытых интернет-источников [14].

Филогенетический анализ результатов изучения ДНК от 52 экземпляров из современного и бывшего разнообразия львов показал три отличных группы [15, с. 1671]. В Европе около 700 тыс. лет назад обитал мозбахский лев *Panthera leo fossilis*, по размерам соответствующий лигру *Panthera leo griffis* (гибриду льва и тигрицы) и достигавший в длину до 2,4 м без учета хвоста. От него около 300 тыс. лет назад произошел пещерный лев *Panthera leo spelaea*, распространившийся по всей Северной Евразии и проникавший далеко на север как в относительно теплые эпохи, так и в эпохи оледенений, в том числе максимальных. Скелетные признаки льва пещерного для неспециалиста трудно отличимы от признаков современных львов и тигров. Ископаемые отпечатки лап пещерных львов встречаются рядом с отпечатками северных оленей даже в субполярных регионах. На основании анализа ДНК пещерный лев был однозначно определен как европейский подвид льва [16, с. 904; 17, с. 844]. На северо-востоке Евразии он образовал отдельный подвид пещерный лев восточносибирский *Panthera leo vereshchagini*, который через Берингов мост (сухопутное соединение между Чукоткой и Аляской того времени) проник в Америку, вплоть до современного Перу, сформировав американского льва *Panthera leo atrox*. Пещерный лев европейский *Panthera leo spelaea*, вымерший подвид современных львов, существовал в период плейстоцена 300–10 тыс. лет назад.

Стало известно, что самый древний человек современного вида был обнаружен в Северной Евразии (Россия, Омская область, окрестности с. Усть-Ишим) 45 000 лет назад [18, с. 1417], и длительное время (около 35 тыс. лет) был современником пещерного льва [19, с. 264; 20, с. 11; 21, с. 23] (рис. 1).

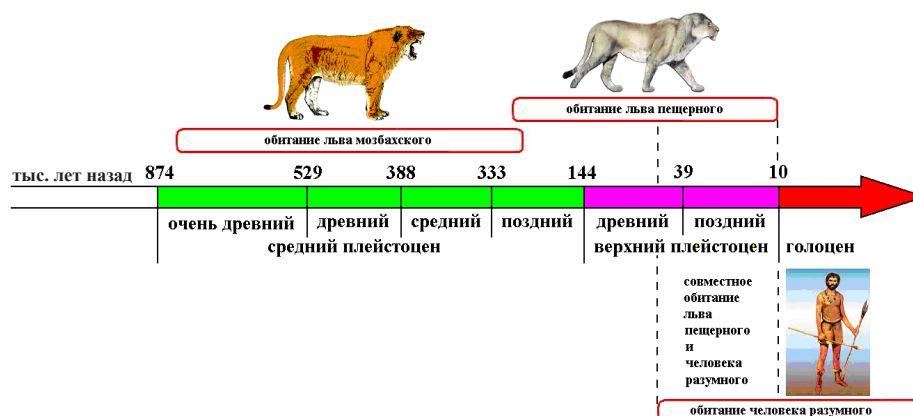


Рис. 1. Хронография обитания мозбахского льва *Panthera leo fossilis*, пещерного льва *Panthera leo spelaea* и человека разумного *Homo sapiens* на территории Северной Евразии (авт.). Хронология дана по шкале [22, с. 9]. Фигуры показаны в едином масштабе. Линейки соответствуют геологической продолжительности существования видов. Пунктирная линия отмечает появление в Западной Сибири человека разумного и его совместное существование с пещерным львом

Очевидно, что конфликт человека разумного и пещерного льва начался с момента появления людей в уже сформированном ареале пещерного льва (рис. 2). По результатам изучения ДНК были обнаружены доказательства серьезного обеднения генофонда у популяции пещерного льва около 45 000 лет назад, добавляя новые доказательства к имеющимся свидетельствам по бизонам, мамонтам, лошадям и бурым медведям: мегафауновые популяции в период последнего интерстадиала всюду подверглись существенным генетическим изменениям, потенциально предвещая процессы, связанные с последующими массовыми вымираниями в конце плейстоцена [15, с. 1674]. Однако связь этого процесса с распространением человека разумного в Северной Евразии остается лишь предположительной.

Пещерный лев по размерам в среднем на 5–10% превосходил современного африканского льва. Масса пещерного льва составляла от 160 кг (молодые самки) до 350 кг (взрослые самцы) [23, с. 179; 24, с. 68]. В Среднем Прииртышье известны находки костных останков пещерного льва, определенные таксономически [25, с. 87; 26, с. 547], но с неустановленным геохронологическим возрастом. Наряду с более чем тремя сотнями находок костных останков пещерного льва на территории Северной Евразии известно определенное количество скульптурных и живописных изображений представителей этого вида художниками плейстоцена. Изображения пещерных львов периода 40–11 тыс. лет назад были найдены на территории современных Франции (пещеры Шове, Ла Марш, Ла Ваче, Алден, Комбарель, Ласко, Трех братьев), Германии (Гроты Истурица, Фогельгерд, Ульм), Чехии (Долне Вестонице), России (Костенки-1) и в других местах.

Львы являются суперхищниками, численность которых не регулируется другими хищниками, и занимают верхнее

положение в пищевой цепи. Добычей пещерного льва были крупные копытные того времени: северный олень *Rangifer tarandus*, большерогий олень *Megaloceros giganteus* и марал *Cervus elaphus*, степной тарпан *Equus gmelini* и лошадь Пржевальского *Equus ferus przewalskii*, кулан *Equus hemionus*, дикий бык *Bos primigenius* и первобытный степной бизон *Bison priscus*, овцебык *Ovibos moschatus*, сайгак *Saiga tatarica*, винторогие антилопы *Tragelaphini*, верблюды *Camelus*, детеныши малого пещерного медведя *Ursus (Spelaeartcos) rossicus* и большого пещерного медведя *Ursus spelaeus*, а также молодые особи носорога Мерка *Diceros merki* и шерстистого носорога *Coelodonta antiquitatis*, степного мамонта *Mammuthus trogontherii* и волосатого мамонта *Mammuthus primigenius*. В результате исследования коллагена из костей более 370 особей пещерного льва из 25 регионов Евразии установлено, что он питался в основном северными оленями, а также молодыми пещерными медведями. Остальные виды жертв, в том числе и человек разумный *Homo sapiens*, составляли незначительную долю его рациона. При этом некоторые особи проявляли трофическую специализацию [27, с. 255]. Даже современные африканские львы не охотятся на людей целенаправленно, но случаи людоедства у них наблюдаются очень часто [28, с. 36; 29, с. 1012; 30, с. 57]. Появление среди львов людоедов на протяжении всего плейстоцена и, особенно, на границе позднего плейстоцена и раннего голоцена не могло не формировать соответствующего отношения к этому факту со стороны людей, в том числе выраженного в соответствующих арт-объектах. При понимании изображенных особенностей на этих арт-объектах они могут расцениваться как свидетельства теротеизма [11, с. 253; 12, с. 75].

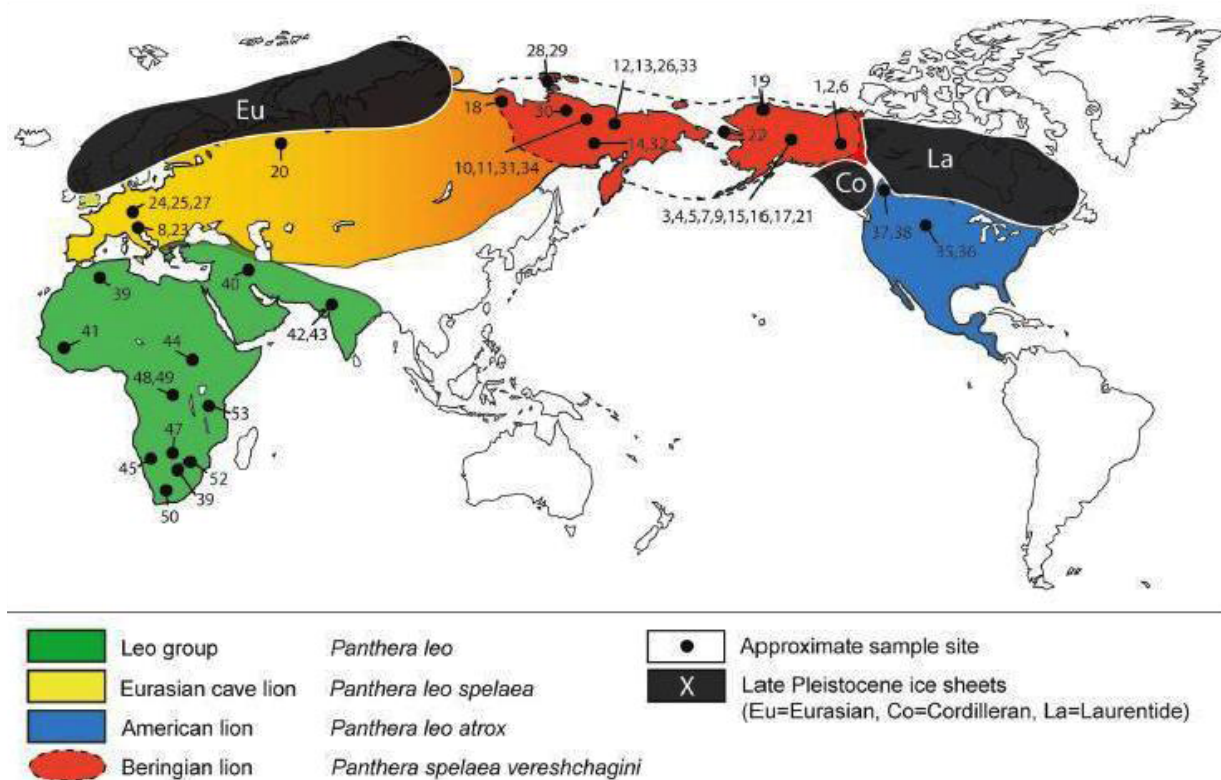


Рис. 2. Филогеография львов различных таксонов [15, с. 1672]. Числами указаны места диагностических находок

Специфическими чертами теротеизма являются либо почитание и сохранение объекта теротеизма, либо отвращение к нему и стремление уничтожить. Основным понятием сформированного теротеизма является то, что животное считается родоначальником определенной группы людей, их кровным родственником, сородичем каждого члена группы. Люди ожидают особых отношений животного с их группой: оно должно щадить ее членов, быть жертвенным хранителем от голода и напастей, для этого люди ритуально поклоняются животному: исполняют специальные танцы, надевают маски и шкуры этого животного, называют себя его именем и считают, что после смерти каждый человек обращается в это животное. При этом отдельные особи приобретают культ индивида, превращающегося в антропоморфное существо, что наиболее показательно на примере рассыпавшейся и собранной из фрагментов статуэтки человека-льва из мамонтовой кости, хранящейся в городском музее г. Ульма (Ulmer Museum), Германия (рис. 3).



Рис. 3. Человек-лев – статуэтка из мамонтовой кости, 30 см, городской музей г. Ульм (Ulmer Museum), Верхняя Швабия, Южная Германия, 40 000–32 000 лет назад [31]

К костным останкам животного проявляется особо почитательное отношение, их собирают, складывая с ориентацией по частям света, защищают от разрушения, возносят, как объект поклонения. То, что в пещерах Европы находят черепа пещерного льва и не находят других костей его скелета, может свидетельствовать о том, что люди приносили черепа в пещеру специально.

Среди известных изображений животных живописные и скульптурные изображения пещерного льва особым образом не выделяются, давая возможность построения гомологичных рядов из живописных и скульптурных образов биологических видов, отраженных в произведениях художников плейстоцена [4, с. 110; 5, с. 609; 6, с. 106; 7, с. 105; 8, с. 120]. Это позволяет предположить существование если не тотемического культа, то плейстоценового теротеизма относительно пещерного льва, подобного хорошо изученному теротеизму/тотемизму относительно пещерного медведя. При этом обращает на себя внимание тот факт, что пещерный лев, венчающий плейстоценовую трофическую пирамиду в качестве суперхищника, в природной среде не мог быть многочисленным, однако в изображениях художников плейстоцена он встречается неоправданно часто, что

дает возможность сделать предположение о его особой роли в жизни людей того времени.

Знание образа жизни пещерного льва в прайдах и одиночных особей, сходство его поведенческих актов [32, с. 109–110; 33, с. 38] с поведением людей, не могло не способствовать формированию представлений о нем, как об антропоморфном существе, которое живет такой же родовой жизнью, с институтами мести, кровных договоров, ведет кровавые распри с чужими родами и т. д. Несомненно, хищничество и сила пещерного льва, его вызывающая ужас физическая мощь определяли отношение к нему людей как к врагу, травмирующих контактов с которым лучше избегать.

В качестве защиты от нападений люди использовали части животных в качестве оберегов; наиболее известны подвески и ожерелья из когтей и зубов хищников (рис. 4), но было вероятно использование и других частей, не сохранившихся до настоящего времени.



Рис. 4. Зубы различных животных, в том числе пещерного льва *Panthera leo spelaea*, – компоненты ожерелий и подвесок, Долне Вестонице (Dolní Věstonice), Моравия, 25 000–30 000 лет назад [34]

Однако пещерный лев был одним из основных соперников плейстоценовых охотников в борьбе за пищевой ресурс, и это делало его еще и пищевым конкурентом, способным отнимать добычу у людей и прямо, и опосредованно. Хищничество относительно человека и трофическая конкурентность превращали пещерного льва в чужеродца, от которого следовало защищать свои охотничьи угодья и стремиться либо изгнать из них прочь, либо уничтожить. Примером этому служат некоторые арт-объекты, до настоящего времени не имеющие полноценной биологической интерпретации.

На костяной фигурке пещерного льва из грота Истурица обращает на себя внимание то, что отверстия, символизирующие поражение зверя, выполнены не только в области сердца/легких и кишечника, но и в области нижней челюсти и передних лап – того, чем расправлялся зверь с человеком.

Помещение в отверстия заостренных палочек, имитирующих охотничьи копья, придавало несомненное сакральное значение этим деталям костяной фигурки (рис. 5).

Аналогичное значение имеет скульптурное изображение головы самки пещерного льва из обожженной глины, с воспроизведенными местами ранения над ухом и в левом глазу. Сакральное значение самой фигурки и проделанных в ней отверстий очевидно: известны изображения глазной щели животного в виде продолговатого углубления, но не

известно ни одного другого случая изображения глаза в виде глубокого отверстия, в которое так удачно входит имитация охотничьего копья (рис. 6 и 7).

Костяные фигурки из Костенок-1, изображающие львиные лапы, имеют в себе по четыре сквозные прорези, в которые, по нашему предположению, вставлялись колючки или другие объекты, имитирующие смертоносные львиные когти II–V пальцев пещерного льва. Сакральное значение этих фигурок также несомненно (рис. 8).



Рис. 5. Фигурка пещерного льва, вырезанная из рога северного оленя, грот Истурица (groth Isturitz), Центральные Пиренеи, Германия, 30 000 лет назад [34]

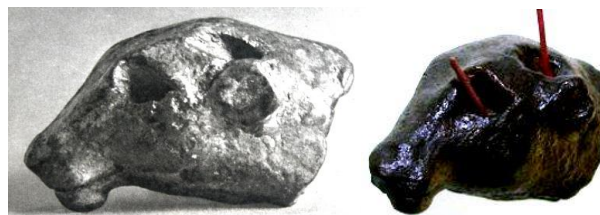


Рис. 6. Скульптурное изображение головы самки пещерного льва *Panthera leo spelaea* из обожженной глины, длина 4,5 см, Долне Вестонице (Dolnı Věstonice), Моравия, 25 000–30 000 лет назад [34]; над ухом и в левом глазу изображены места ранения



Рис. 7. Скульптурное изображение головы самки пещерного льва *Panthera leo spelaea* из обожженной глины, длина 6 см, Долне Вестонице (Dolnı Věstonice), Моравия, 25 000–30 000 лет назад (в центре) [34]; прорисовка изображения (справа); фотография африканского льва *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (слева); на арт-объекте на брови и в правом глазу льва изображены места ранения



Рис. 8. Передние лапы африканского льва *Panthera leo leo* с втянутыми когтями (слева); стилизованные лапы пещерного льва *Panthera leo spelaea*, изготовленные из мамонтовой кости, длиной 15 см и 7,5 см, из Костенок-1, 29 000–22 000 лет назад [34] (ранее интерпретировались как «шпатели»)

Неприязнь к хищнику и трофическому конкуренту человека проявляется в изображении охотничьих сцен, где объектом охоты выступает пещерный лев (рис. 9). Таких изображений относительно немного, значитель-

но меньше, чем изображений поражаемого дротиками первобытного степного бизона или волосатого мамонта. Это может служить косвенным свидетельством того, что пещерный лев не был основным охотничьим объектом

людей плейстоцена, но охота на него в ряде случаев производилась.

Очень ярко неприязнь к пещерному льву выражена в наскальном рисунке с изображением сцены охоты в пещере Ласко. На рисунке изображены три львицы, пораженных копьями. При этом фигура слева сдвоенная, фигура справа схематичная и неполная; наиболее полно представлена средняя фигура. Она отображает львицу в состоянии глубокой котности, о чем свидетельствует характерным образом отвисшее большое брюхо; вследствие множественных ранений копьями в области легких изо рта у нее обильно изливается кровь; одновременно происходит окот (своевременный или преждевременный вследствие ранений и болевой стимуляции), с отхождением послета и тянущейся из влагалища пуповиной (рис. 10).

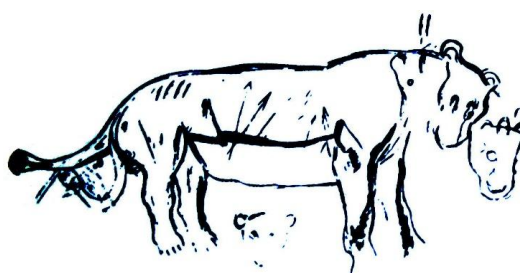
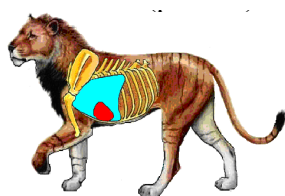


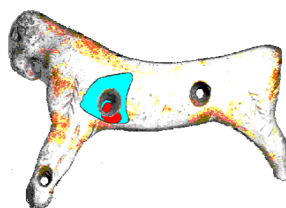
Рис. 9. Одна из двух самок пещерного льва *Panthera leo spelaea*, пораженная дротиками, гравировка на сталактите, пещера Трех братьев (Les Trois-Freres), Франция, около 15 000 лет лет назад (слева) [34] и прорисовка изображения (справа)



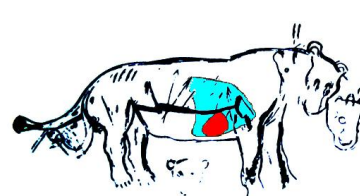
Рис. 10. Охота на пещерных львов *Panthera leo spelaea*. Фрагмент наскального рисунка из пещеры Ласко (Grotte de Lascaux), плато Перигор, Франция, 20 000–17 000 лет назад [35]



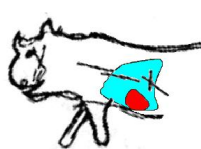
А.



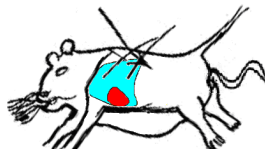
Б.



В.



Г.



Д.



Е.

Рис. 11. Изображение пещерного льва *Panthera leo spelaea* как объекта охоты человека времен плейстоцена, с прорисовкой области легких и сердца (авт.): А – на реконструкции самца; Б – на контуре фигурки из гота Истурица (groth Isturitz), Германия; на гравюре из пещеры Трех братьев (Les Trois-Freres), Франция; Г, Д, Е – на фрагментах рисунка из пещеры Ласко (Grotte de Lascaux), Франция

Ситуация относительно равновесных отношений между пещерным львом и человеком разумным была нарушена на границе плейстоцена и голоцена 12–10 тыс. лет назад. Тогда произошли резкие климатические изменения, приведшие к увеличению влажности, расширению полосы таежных лесов и увеличению глубины снежного покрова, повлекших быстрое вымирание видов представителей мамонтовой фауны, приспособленных к обитанию в относительно сухой тундростепи, степи и лесостепи (волосатый мамонт, шерстистый носорог, первобытный степной бизон, тур, большерогий олень, малый пещерный медведь), бывших трофическими объектами пещерного льва, и сокращению численности выживших (степной тарпан, лошадь Пржевальского, кулан, сайгак, овцебык, северный олень), процесс вымирания которых растянулся до настоящего времени. Их место в Северной Евразии было занято другими видами (европейский лось *Alces alces*; сибирская косуля *Capreolus capreolus*; марал *Cervus elaphus*; кабан, дикая свинья *Sus scrofa*; заяц беляк *Lepus timidus*; бурый медведь *Ursus arctos*; обыкновенная рысь *Lynx lynx*; волк *Canis lupus*; россомаха *Gulo gulo*), среди которых крупноразмерных животных было немного, а составлявших сотенные и тысячные стада не было вовсе.

При этом место главного трофического конкурента и врага пещерного льва занял человек разумный, численность которого, с адаптацией известных способов охоты и изобретением новых, в том числе с использованием новых видов оружия, начала возрастать. Одновременно происходило усиление антагонизма между пещерным львом и человеком разумным, что было обусловлено факторами прямой и обратной связи в многокомпонентной системе «хищник – жертва». С одной стороны, происходило сокращение количества животных объектов, бывших добычей пещерного льва, и распространение объектов, которые ранее не добывались пещерным львом ввиду неэкономичности или добывались случайно: расход энергии при преследовании объекта охоты мог не покрываться приходом энергии с добываемой пищей. Поэтому голодание особей пещерного льва не только ослабляло их физически, но и создавало социальные напряжения в прайдах, что вело к повышению конфликтности, травматизма и еще большему снижению выживаемости особей; это сопровождалось снижением показателей репродукции и уменьшением численности популяций. С другой стороны, увеличение в Северной Евразии численности человека разумного не только создало конкуренцию пещерному льву за охотничьи объекты, но и поставило зверя на позиции врага, охотившегося за людьми.

Сложившееся к этому времени жизненно-практическое миропонимание человека опиралось на опыт предыдущих поколений, когда пещерный лев еще не был врагом, а лишь трофическим конкурентом. Однако изменение условий существования сформировало мировоззренческие проблемы, с которыми плейстоценовый человек не справлялся. Для их решения, как на уровне человека, так и на уровне общества, потребовался более высокий, критико-рефлексивный уровень отношения к миру. Взаимное истребление пещерных львов и людей разумных на временной границе поздний плейстоцен – ранний голоцен, в совокупности с дефицитом доступной и энергетически целесообразной

добычи для пещерного льва, привело сначала к резкому сокращению численности зверя, а затем к его вымиранию.

Эти изменения повлекли за собой изменение формы общественного сознания, направленной на всеобъемлющее рациональное осмысление мира и бытия человека в нем, сущностных характеристик человеческого отношения к природе, обществу и духовной жизни [37]. Очевидно, что с накоплением знаний об окружающем мире изменялось отношение к фундаментальным принципам реальности и познания, к пониманию отношений человека и мира, в том числе за счет критического подхода к познанию всего сущего, применимого к переосмыслению роли пещерного льва в человеческом бытии. На границе позднего плейстоцена / раннего голоцена пещерный лев влачил жалкое существование, и поэтому в процессе биологического вымирания из реальной угрозы для людей он постепенно превратился сначала в героя теротеистических мифов и страшных сказок, а затем, после окончательного вымирания, в символ памяти о бывшей вражде и соперничестве – в полноценный объект тотемизма, на сакральном родстве с которым стал настаивать человек.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В период 45 000–10 000 лет назад отношения пещерного льва и человека характеризовались отношениями хищничества и прямой и опосредованной трофической конкуренции. Это сформировало основу для теротеистического культа пещерного льва.
2. В основе теротеистического культа пещерного льва в период совместного обитания находится отвращение человека к нему и стремление уничтожить, что находит свое выражение в арт-объектах плейстоцена.
3. После вымирания пещерного льва в раннем голоцене былую вражду и соперничество сменило представление о сакральном родстве человека со львом, стало возможным почитание зверя и формирование тотемистического культа.

1. Росенко М. Н. Предмет философии. Антропоцентризм как мировоззренческий и методологический принцип современной философии // Основы современной философии. СПб. : Лань, 1999. С. 3–19.

2. Алексеев П. В., Панин А. В. Философия. М. : Проспект, 2005. 604 с.

3. Moore B. N., Bruder K. Philosophy. The Power of Ideas. 6th edition. McGraw Hill, 2005. 579 p.

4. Кассал Б. Ю. Этологическая информативность палеолитических изображений проявления агрессивно-оборонительного поведения у представителей рода *Bison* // Омская биологическая школа. Ежегодник. Вып. 5 : Межвуз. сб. науч. тр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2008. С. 100–111.

5. Кассал Б. Ю. Проявления агрессивно-оборонительного поведения у представителей рода *Bison* на палеолитических изображениях // Эволюция жизни на земле : материалы IV Международ. симпозиума. 10–12 ноября 2010 г. / отв. ред. В. М. Полбина. Томск : ТМЛ-Пресс, 2010. С. 607–610.

6. Кассал Б. Ю. Произведения искусства палеолита – свидетельство полового диморфизма представителей рода *Bison* // Вестник Омского государственного педагогического

университета. Гуманитарные исследования : научный журнал. 2014. № 1 (2). С. 102–107.

7. Кассал Б. Ю. Палеолитические изображения представителей рода *Bison*: зоологическая оценка одного аспекта // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования : научный журнал. 2014. № 3 (4). С. 103–106.

8. Кассал Б. Ю. Двурогие носороги – арт-объекты реалий плейстоцена // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования : научный журнал. 2015. № 5 (9). С. 112–121.

9. Кассал Б. Ю. Реинтерпретация арт-объектов археологии в современной практике зоологической идентификации // XII Конгресс антропологов и этнологов России : сб. материалов. Ижевск, 3–6 июля 2017 г. / отв. ред. : А. Е. Загребин, М. Ю. Мартынова. Москва ; Ижевск : ИЭА РАН, УИИ-ЯЛ УрО РАН, 2017. С. 450.

10. Кассал Б. Ю. Возможности зоологической интерпретации арт-объектов археологии // Полевые исследования в Прииртышье, Верхнем Приобье и на Алтае в 2016 году: археология, этнография, устная история. Вып. 12 : материалы XII Международ. науч.-практ. конф., Омск, 24–25 марта 2017 г. Омск : Полиграфист, 2017. С. 34–36.

11. Тотемизм // Философский словарь / под ред. Э. Л. Радлова. СПб. : Тип. Акц. Общ. Брокгауз-Ефрон, 1911. С. 253.

12. Семенов Ю. И. Тотемизм, первобытная мифология и первобытная религия // Скепсис. № 3/4. 2005 (Весна). С. 74–78.

13. Житенев В. С. Культ медведя в палеолите Европы : дис. ... канд. истор. наук. М., 2000. 172 с.

14. Африканский лев (Электронный документ). URL: http://go.mail.ru/search_images?q (дата обращения: 08.08.2018).

15. Phylogeography of lions (*Panthera leo* ssp.) reveals three distinct taxa and a late Pleistocene reduction in genetic diversity / R. Barnett, B. Shapiro, I. Barnes, Y. W. No Simon, J. Burger, N. Yamaguchi, T. F. G. Higham, H. T. Wheeler // Molecular Ecology. 2009 (April). Vol. 18. Issue 8. P. 1668–1677.

16. Burger J. Molecular phylogeny of the extinct cave lion *Panthera leo spelea* // Molecular phylogeny of cave lion. – 2003 (April). V. 26. P. 904.

17. Molecular phylogeny of the extinct cave lion *Panthera leo spelaea* / J. Burger, W. Rosendahl, O. Loreille, H. Hemmer, T. Eriksson, A. Gütherström, J. Hiller, M. J. Collins, T. Wess, K. W. Alt // Molecular Phylogenetics and Evolution. 2004 (March). V. 30. P. 841–849.

18. Gibbons A. Oldest *Homo sapiens* Genome Pinpoints Neandertal Input // www.sciencemag.org / SCIENCE: AAAS. Vol. 343. 28 марта 2014. P. 1417. (<http://science.sciencemag.org/content/343/6178/1417>) (дата обращения: 08.08.2018).

19. Мочанов Ю. А. Древнейшие этапы заселения человеком Северо-Восточной Азии. Новосибирск : Наука, 1977. 264 с.

20. Верещагин Н. К. Барышников Г. Ф. Палеоэкология поздней мамонтовой фауны в Арктической зоне Евразии // Бюлл. МОИП. Отд. биол. 1980. Т. 85. Вып. 2. С. 5–19.

21. Верещагин Н. К., Барышников Г. Ф., Кузьмина И. Е. История териофауны четвертичного периода // Палеонтолог. журн. 1985. № 1. С. 18–26.

22. Shackleton N. J. The Stratigraphic Record of Deep-Sea Cores and Its Implications for the Assessment of Glacials, Interglacials, Stadials, and Interstadials in the Mid-Pleistocene // After the Australopithecines. Stratigraphy, Ecology, and Culture Change in the Middle Pleistocene. Hague : Mouton Publishers, 1975. P. 1–24.

23. Kurten B. The Pleistocene lion of Beringia // Annales Zoologici Fennici. 1985. V. 22. P. 171–191.

24. Kurten P. A. Pleistocene mammals of Europe // The World Naturalist. London : Wiedenfeld and Nicolson, 1968. Vol. 8. 317 p.

25. Бондарев А. А., Кассал Б. Ю. История и перспективы развития териофауны Среднего Прииртышья // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 2009 (июнь). № 6 (100). С. 86–88.

26. Кассал Б. Ю. Лев пещерный // Энциклопедия Омской области : в 2 т. Т. 1. А – М / под общей ред. В. Н. Русакова. Омск : Ом. кн. изд-во, 2010. С. 547.

27. Isotopic evidence for dietary ecology of cave lion (*Panthera spelaea*) in North-Western Europe: Prey choice, competition and implications for extinction / H. Bocherens, D. G. Drucker, D. Bonjean, A. Bridault, N. J. Conard, C. Cupillard, M. Germonpré, M. Höneisen, S. C. Münzel, H. Napierala, M. Patou-Mathis, E. Stephan, H. Uerpmann, R. Ziegler // Quaternary International. Vol. 245. Issue 2. 2011, 6 December. P. 249–261.

28. Kerbis P. J. C., Gnoske T. P. The Science of Man-eating // Journal of East African Natural History. 2001. № 90 (1&2). P. 1–40.

29. Packer C., Ikanda D., Kissui B., Kushnir H. Conservation biology: lion attacks on humans in Tanzania // Nature. 2005 (August). № 436 (7053). P. 927–1028.

30. Frump R. R. The Man-Eaters of Eden: Life and Death in Kruger National Park // The Lyons Press. 2006. P. 55–59.

31. Человек-лев (Электронный документ). URL: <http://www.archeolog-home.com/medias/images/lion-man-ulg.jpg> (дата обращения: 08.08.2018).

32. Rudnai J. A. The social life of the lion: a study of the behaviour of wild lions (*Panthera leo massaica* [Newmann]) in the Nairobi National Park, Kenya // Medical and Technical Pub. Co. Michigan, 1973. 122 p.

33. Кассал Б. Ю. Пещерный лев – арт-объект реалий плейстоцена // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования : научный журнал. 2015. № 4. С. 30–39.

34. Артефакты // Chuchotezvous (Электронный документ). URL: <http://www.chuchotezvous.ru/images/joomgallery/originals> (дата обращения: 08.08.2018).

35. Пещера Ласко (Электронный документ). URL: <http://www.esacademic.com/pictures/eswiki/76/Lascaux-diverticule-f%C3%A9lins> (дата обращения: 08.08.2018).

36. Данильян О. Г., Тараненко Е. М. Философия. М. : ЭКСМО, 2005. С. 12–14.

37. Степин В. С., Юдин Э. Г., Бернштейн В. С., Эдельман В. А. Философия // Центр гуманитарных технологий. URL: <http://gtmarket.ru/concepts/6862> (дата обращения: 08.08.2018).

**«БЫТЬ ИЛЬ НЕ БЫТЬ...»: ДИЛЕММА
«МАССОВОГО ЧЕЛОВЕКА»**

Рассматриваются сложившиеся в философии решения проблемы человека, гармонизации его отношений с миром. В сопоставлении различных философских парадигм описывается самопознание «теоретического» и «конкретного» человека. Утверждается, что самосознание связано с освобождением от противоречий и «нерациональности» действительности; показывается, что обретение человеком своей «подлинности» возможно лишь путем принципиального разрыва с «наличным» бытием. Анализируются факторы и обстоятельства, обусловившие изменение статуса индивидуума. Доказывается, что «свободный выбор» субъекта существенно ограничивается воздействием на него «имманентных» сил (экономики, политики, массовой культуры); навязанные обществом обезличенные каноны мышления и стереотипы социального поведения мешают человеку сохранить «непредубежденное» отношение к миру.

Ключевые слова: философская парадигма, достоверность бытия, самосознание и самопознание, массовый человек.

«Что такое человек?» – ключевой философский вопрос. Почти все наиболее интересные вопросы таковы, отмечал Б. Рассел, что наука не может дать на них ответа, а уверенные ответы теологов больше не кажутся нам убедительными [1, с. 122]. Онтологическая трактовка единства человека с миром, весьма характерная для современной философской парадигмы, сконцентрирована в афоризме «Человек есть то, что он есть в своем мире». В итоге проведенной «поздним» Э. Гуссерлем феноменологической редукции мир стал коррелятивным сознанию, произошла переориентация с объекта познания на субъект. Отношение человека к миру – это «понимание»; анализируя окружающую действительность (и природную, и социальную), субъект находит в предметном мире инобытие другого субъекта. Однако опыт «Другого» зачастую приводит «усталую рациональность» (по выражению К. Леви-Стросса) к опустошению самого «Я». Но каковы сущностные формы взаимодействия познающего субъекта с постигаемым миром? Для «теоретического» человека действительность определяется и рассматривается в первую очередь как мир неких абстрактных объектов и предметов. Человек «конкретный» конституирует и структурирует мир как совокупность личностных ценностей и благ, способных удовлетворять его потребности. Однако определяются ли потребности исключительно субъективно, способствуют ли потребности развитию и благополучию человека либо вредят ему – вопросы дискуссионные.

Задача философии состоит в осмыслении и обосновании подлинности мира. Сознание есть свойство человеческого индивида, личности, включенное в сложную систему природных и социокультурных связей. Человеческая свобода выбора в условиях глобализации мира, оскудения культурной традиции, усреднения социальных стандартов и ук-

**“TO BE, OR NOT TO BE ...”:
THE DILEMMA OF “MASS MAN”**

The article discusses the proposed modern philosophy of solving the problem of harmonization of human relations with the world. In comparing the various philosophical paradigms described self-knowledge “theoretical” and “specific person”. It is argued that consciousness is associated with exempt from contradictions and “irrationality”; the indwelling person of their “authenticity” is only possible through a fundamental break with the “cash” being. Analyses the factors and circumstances giving rise to the change in the status of the individual. It is proved that “free choice” subject substantially confined to the effects of the “inherent” powers (economy, politics, popular culture); imposed by society impersonal canons of thought and social behavior patterns interfere with a person to preserve the “open-minded” attitude to the world.

Keywords: philosophical paradigm, reliability being, consciousness and self-knowledge, a massive man.

лада жизни, торжества «психологии масс» (по выражению И. А. Ильина) и господства «посредственности» (по выражению Х. Ортеги-и-Гассета) превращается в химеру. Вместо нее – лишь роли и функции. Индивидуум выпал из привычного миропорядка, лишился критериев, определявших значение и смысл его жизни, оказался покинутым и заброшенным, предоставленным самому себе или же всецело подчиненным власти коллективных структур и бюрократической машине современного государства, различных коммуникативных практик (вербальных и невербальных). Одни философы утверждают, что гармонизация взаимосвязей человека с миром потенциально возможна, подчеркивают внутреннюю сущностную связь человека с объективным бытием, так как его разумность обусловлена божественной природой происхождения. Другие философы заявляют, что обретение человеком своей подлинности возможно лишь путем принципиального разрыва с наличным бытием. Наше самосознание, считал Э. Фромм, связано с освобождением от нашего социально-экономического образа жизни: «Насколько наша жизнь на практике свободна от своих противоречий и нерациональности, именно настолько наше отображение действительности может соответствовать реальности» [2, с. 8]. Ориентация на «иметь» (фатальный путь развития личности) типична для «массового человека»; такая установка коренится в экономических, политических и социальных, а также культурных «структурных» реалиях современного индустриального общества – «общества потребления».

Экзистенциализмом в свое время был задан тон философского обсуждения вопроса о том, насколько автономна человеческая личность. Мир признается враждебным человеку, природная и социальная действительность со всех сторон ужимают пространство индивидуальной свободы человека; существует постоянная опасность растворения

человеческой личности во «всеобщих структурах» современного «открытого» общества (не забудем при этом, что, по К. Попперу, у него немало врагов). Смыслом человеческого бытия многие философы и теологи называют счастье. Это довольно абстрактное понятие охватывает разные и зачастую взаимоисключающие потребности человека, в конечном итоге вопрос цели и смысла жизни приводит нас неизбежно к проблеме природы человеческих потребностей. В ряду гомогенно неравноценных потребностей есть и такие, которые коренятся глубоко в изначальной природе человека и мотивируют его не только к повышению социального статуса, но и к самореализации. Однако навязываемые обществом обезличенные и стереотипные каноны мышления и социального поведения зачастую мешают человеку сохранить «непредубежденное» отношение к миру.

В знаменитой шекспировской «трагедии мысли и воли» (по определению советского литературоведа А. А. Аникста) принц Гамлет вопрошает неразлучных «друзей», призванных ко двору следить за ним, об их жизненном кредо. Сами они аттестуют себя «безразличными сынами земли» (многосторонне образованному переводчику М. Лозинскому «ранний» экзистенциализм был известен). Одолеваемого философской рефлексией Гамлета интересует, где они оба обитают как лишенные собственной подлинности субъекты: у «подшвы башмаков» Фортуны или в «средоточии ее милостей» (скользкая двусмысленность). На что они простодушно отвечают: «Право же, мы занимаем у нее скромное место» [3, с. 177]. Любопытно, что в известной пьесе современного английского драматурга Т. Стоппарда «Розенкранц и Гильденстерн мертвы» (1966) герои принимают абсурдный мир таким, каков он есть. Незадачливые и несчастные, они падают жертвами королевской интриги, в которую они позволили себя втянуть: молодые придворные, без толку учившиеся в Виттенберге, труды Г. Марселя и А. Камю не читали, но философские мучения их вполне экзистенциальны. Что тогда муки «мыслящего тростника» принца Датского?

Р. Декарт, полагаясь на мыслительную потенцию человека, считал, что познающий субъект способен волевым актом разума удержать сущее. М. Хайдеггер полагал, что чем «субъективней» субъект, тем «объективней» воспринимаемый человеком мир. Бытие сущего открывается человеку в силу возможности мыслить; однако субъект не столько управляет процессами познания, сколько подчиняется им, поскольку сам создан «представлением представления» [4, с. 68]. «Метафизическая ценность» человека, согласно Г. Марселю, проявляется даже в «нереализованных возможностях» его жизни. Объектом познания, согласно В. Дильтею, выступает «жизненный опыт», не сводимый к разуму и даже иррациональный. Объективный мир в таком случае невозможно постигнуть через субъективные индивидуальное «жизненные откровения». Человек, по определению Ж.-П. Сартра, есть «проект, который переживается субъективно» [5, с. 323]. «Пересоздание» самого себя и окружающего мира как внутренний процесс зависит от характера и условий протекания процессов внешних (социально-политических и экономических отношений, духовной жизни и конфессионального выбора, диалога культур и субкультур и т. д.). Данный процесс самоорганизации человека протекает с разным успехом в «среде обитания»; практическая и теоретическая активность человека, согласно

Ч. Пирсу, направлена непосредственно к личному успеху, но свободный выбор корректируется при этом прямым отождествлением «интересов одного» с «интересами безграничного сообщества». Опыт объявляется «познавательным предприятием» (определение Ч. Дьюи). В прагматической трактовке не «знание» (знание явлений и законов окружающего мира) является результатом «познания», а только способность различать то, что помогает, и то, что не помогает достижению практических целей индивида. Действие, направленное на выживание и приспособление к среде, оказывается более важным, нежели внутренний опыт; отношение субъекта познания к миру реализуется в процессе выдвижения частных целей и поиска средств их достижения и осуществления. Такое конструирование является результатом осознанной или интуитивной ориентации на определенные культурно-исторические стандарты, превращаемые субъектом в смысловые конструкты собственной реальности. В этом плане онтологическая реальность на уровне общих представлений достаточно условна.

Обесценивание определенных крайне важных для самоопределения субъекта точек опоры, согласно С. Кьеркегору, связано с кризисом рационалистической традиции. Если построение философии рационализма как универсального метода познания, конечной целью которой объявлялось знание (исследование «что же такое мы»), – весомый вклад Р. Декарта в науку, то его механицизм фактически возвращал философию на путь схоластики. В нашем бытии как мыслящего существа нас убеждает не опыт, подчеркивал он, а лишь «отчетливое разложение» непосредственного факта самосознания на два одинаково неизбежных «представления» (идеи) – мышления и бытия. Умы Просвещения абсолютизировали понятие внутренней свободы человека, опьянев от успехов в покорении природы и в революционном переустройстве общества, субъект перестал считаться с истиной и справедливостью; разум, как средство обнаружения истины и проникновения в сущность явлений, уступил место интеллекту – простому инструментарию манипулирования вещами и людьми. Наука, увлекшаяся механизмами, утратила свой главный предмет – человека; ценностные суждения объявили устаревшими метафизическими понятиями. Сознание сделалось предметом исследования не философии, но психологии. Известное высказывание З. Фрейда – «Истина делает вас свободными» – возвели в руководящий принцип прикладной терапии! Сам кризис научного знания почему-то был обозначен в духе нового язычества – «сумерки богов». Кризис западной цивилизации в протестантской философской парадигме, например, в диалектической теологии К. Барта, толкуется как неустрашимый и извечный кризис человеческого существования вообще. Человеку нашего времени требуется немалое мужество, считал П. Тилих, чтобы преодолеть печальные последствия крушения «автономной культуры» [6, с. 287]. Приобщение к культурным ценностям остается привилегией меньшинства, основная масса людей вынуждена довольствоваться потреблением суррогатов массового искусства. «Массовый человек» – продукт всех этих процессов.

«Человек создал новый мир, со своими законами и судьбой. Оглядывая свое творение, он может сказать: воистину, это хорошо. Но что он скажет про самого себя? Приблизился

ли он, – писал Э. Фромм в одной из работ послевоенного десятилетия, – к осуществлению другой мечты человеческого рода – совершенству самого человека? Человека, любящего ближнего своего, справедливого, правдивого и осуществляющего то, что он есть потенциально, как образ божий? Неловко даже задавать этот вопрос – ответ слишком ясен» [7, с. 144]. Цель жизни человека, как она обоснована в его известном труде «Иметь или быть?» (1977), определяется тем, что сегодняшняя ориентация на «иметь» – массовое явление, укоренившееся в экономических и социальных реалиях современного общества, которое «владеет слишком многим», отдельный индивид не может устоять перед соблазном обладания. Но нельзя поддаваться утилитарным ложным ценностям. «Быть означает давать выражение всем задаткам, талантам и дарованиям, которыми наделен каждый из нас. Это значит преодолевать узкие рамки своего собственного «я», развивать и обновлять себя и при этом проявлять интерес и любовь к другим, желание не брать, а давать» [2, с. 139]. Это не морализаторство, это позиция истинного философа, отдающего себе отчет в том, насколько философия ответственна за судьбу «массового человека». Если фундаментальная структура человеческого бытия есть «бытие в мире», то человек и мир внутренне зависят друг от друга, должны соответствовать своему онтологическому статусу. Универсальность бытия предполагает соотносительность человеческой личности с общей онтологической структурой мира. Все совершенное им является не только его личным достоянием, но определяет качество его «единичной конкретности», демонстрирующей наглядность всеобщего (принадлежности к роду человеческому), соотносимое с качеством общей

онтологической структуры бытия. Возможно, что именно это состояние Ф. Ницше называл метафизическим комфортом.

Нельзя абсолютизировать индивидуальную форму человеческого бытия, также непродуктивно отрывать ее от соответствующих объективных сфер общественной и культурной жизни, следует рассматривать и понимать ее как величину коррелятивную по отношению к объективным началам. Может быть, шекспировские Розенкранц и Гильденстерн не такие уж и простаки? «Скромное место», занимаемое у Фортуны «массовым человеком», вполне можно философски рассматривать осознанным прагматичным, пусть и не совсем свободным выбором.

1. Рассел Б. История западной философии / пер. с англ. М. : Директ-Медиа, 2009. 1894 с.

2. Фромм Э. Иметь или быть / пер. с англ. М. : Астрель, 2010. 320 с.

3. Шекспир У. Гамлет // Шекспир У. Трагедии / пер. с англ. М. : Правда, 1983. С. 128–267.

4. Хайдеггер М. Лекции о метафизике / пер. с нем. М. : Издат. дом «ЯСК», 2016. 175 с.

5. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов : сб. пер. М. : Политиздат, 1990. С. 319–345.

6. Буржуазная философская антропология века : сб. М. : Наука, 1986. 296 с.

7. Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов : сб. пер. М. : Политиздат, 1990. С. 143–222.

© Мисюров Н. Н., 2018

УДК 130.2

А. Б. Николаева

A. B. Nikolaeva

СПЕЦИФИКА НАРРАТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО ПОЛЯ НАУЧНОЙ БИОГРАФИИ

Статья актуализирует проблему современной научной биографии в аспекте ее текстуальных трансформаций. Анализируются основные нарративно-дискурсивные особенности научно-биографического произведения, которые рассматриваются в качестве нарративно-дискурсивного поля научной биографии.

Ключевые слова: научная биография, нарратив, дискурс.

SPECIFICITY OF THE NARRATIVE-DISCURSIVE FIELD OF SCIENTIFIC BIOGRAPHY

This article actualizes the problem of modern scientific biography in the vector of its textual transformations. The main narrative-discursive features of the scientific and biographical work are analyzed, which are considered as the narrative-discursive field of scientific biography.

Keywords: scientific biography, narrative, discourse.

Научно-биографический текст, овеществляя творческую мысль его автора, обладает не просто свойством письменной речи, ограниченной законами жанра. Текст научной биографии иллюстрирует творческое мышление ее автора, особенности его обращения как к деятельности ученого, так и к анализу его личностных качеств, характерные повороты общей линии повествования, возможный переход к полусюжетности изложения фактов и сведений. Основываясь на этом, можно выделить биографическую дискурсивность и биографическую нарративность, с помощью которых оче-

виднейшим образом раскрывается философско-исторический смысл понятия научно-биографического текста. Дискурс традиционно понимается как речевая система, обладающая собственными принципами и закономерностями, которые влияют на вектор репрезентативности реальности, представленной в тексте. Другими словами, дискурс является системой анализа, рассуждения и текстуального осмысления. Классическая философия детерминировала его как переход от одного семантического этапа в содержательной текстовой структуре к другому. Французский постмодер-

низм несколько иначе характеризовал дискурс – в качестве духовно-идеологических сентенций, также текстуально воплощенных и поэтому погруженных в социально-культурные, историко-философские и семиотические связи. На этой основе сформировалось понятие дискурсивного поля – социально-интеллектуальной платформы взаимодействия текста и процесса его практического осмысления.

Чаще всего современный дискурс определяется как мыслительно-речевой акт познания, что существенно сближает его с текстом, однако сохраняет различие между этими явлениями в их масштабе. Дискурс – многогранная коммуникация, когнитивная иерархия факторов, необходимых для понимания текста. Особенно ценна эта факторная иерархия в раскрытии триады биографического текста: автор – адресат – реципиент, на которую мы неоднократно обратим внимание в данной статье. Дискурс оказывается семантическим аккумулятором текста и языка: их соизмеримость выражается в акте понимания и интерпретации, а сам дискурс поддается присоединению к нему почти любых эпитетов, дополнительно детализирующих его сущность: биографический, герменевтический, политический и философский. Здесь можно упомянуть и об особом биографическом языке, взаимодействующем с биографическим текстом: сам факт взаимодействия и представляет собой дискурсивное поле, дискурс-анализ. Дискурсивная система осмысления текста в научно-биографическом пространстве понимания и интерпретации обуславливает обращение к нарративу, который согласуется с текстом и языком, с системой коммуникативных актов и процедурами текстуального осмысления. Нарратив является обобщающей характеристикой культуры: в каждой ее сфере и в каждой отдельной культуре существует этот акт коммуникации, способный к транслированию опыта миропознания путем запечатления его в мифах, историях, легендах и в других, более современных формах оречевления происходящего, например, в рекламе. Нарратив, как отмечал П. Рикер, повествователен и сказителен по своей сути – несмотря на значительные интеллектуально-ментальные модификации современного мира и реальности, нарратив трансформировался только во внешнем оформлении, но не утратил собственную первооснову [1].

Г. В. Белая, К. И. Симонов качественно обобщают нарратологические теории XX в.: «теории русских формалистов (В. Пропп, Б. Эйхенбаум, В. Шкловский), диалогическая теория нарратива (М. Бахтин), теории «новой критики» (Р. П. Блэкмер), неоаристотелианские теории (Р. С. Грейн, У. Бут), психоаналитические теории (К. Берк, Ж. Лакан), герменевтические и феноменологические теории (Р. Ингарден, П. Рикер, Ж. Пуле), структуралистские семиотические теории (К. Леви-Строс, Р. Барт, Ц. Тодоров, А. Греймас, Ж. Жетт, Х. Уайт), теории читательского восприятия (В. Айзер, Х. Р. Яусс), постструктуралистские и деконструктивистские теории (Ж. Деррида, П. де Ман)» [2, с. 1252]. С учетом этих теорий можно сказать, что научная биография, особенно в настоящее время, создается, как нам думается, по рикеровскому принципу особого смещения смысла, семантической инновации в метафорической интриге [1, с. 7]. Вполне вероятно, что «смещение смысла» в научно-биографическом пространстве не происходит намеренно и в осознанном соответствии тезису П. Рикера, однако современные транс-

формации в канонах жизнеописания объяснимы прежде всего с этой позиции. Научная биография на сегодняшний день открыта стилистическим, повествовательным и структурным изменениям, что объясняет наличие некоторой интриги, о которой писал Рикер: «она сводит вместе и объединяет в целостную законченную историю разнообразные разрозненные события...» [1, с. 8], феноменолого-эпистемологической проблемы, связывающей методы семиотики, истории и герменевтики. Научно-биографический дискурс и нарратив взаимосвязан не только с методом исторического объяснения и герменевтической интерпретации, но и позволяет современному жизнеописанию обрести особый, частично художественный стиль повествования, столь ценный широкой аудиторией. Рикеровское толкование нарратива указывает на референциальную и дескриптивную функции, которые способствуют философскому анализу категорий времени и пространства, составляющих основу процесса и создания, и интерпретации научной биографии. Язык как таковой, а соответственно, и текст, обладает временностью или своего рода властью над временем: текст вбирает его в себя, текст выражает его и воплощает в себе. Именно на этом утверждении Рикера можно выстраивать историческую грань научной биографии – ее темпоральность очевидна не только в макромасштабе, т. е. в масштабе текстуального пространства, но и в масштабе жизнеописания отдельной личности. Важно отметить, что Рикер указывает на отсутствие будущего и прошлого в пространстве текста, объясняя его наличие исключительно настоящим временем – текст создавался в настоящем времени (к примеру, для автора-биографа), текст понимается и интерпретируется читателем также сегодня. Измерение времени осуществимо и в любом тексте, и в тексте научной биографии, особенно в том случае, что последний, как мы уже отмечали, обращен одновременно к истории персоны, к истории конкретного периода отдельной страны, к истории культурных, ментальных и научных трансформаций, так или иначе связанных с личностью героя биографии. «Царство нарратива» и представлено в интенциях от прошлого к будущему как временам воспоминания и ожидания, в переходе от истории персоны ко всеобщей истории – такой характер настоящего времени в текстуальном пространстве биографии становится доказуемым именно путем дискурсивной наррации. Исторический дискурс, как отмечает А. Агафонов, двуполусен [3, с. 73], поскольку он метафоричен и метонимичен. Эти свойства исторического дискурса и формируют его репрезентативность и нарративность, дополнительно доказывая внутреннюю взаимосвязь в данном факторе научной биографии. Что касается философского дискурса, который также отмечается в исследуемом нами пространстве, то он есть «речение Бытия», а не «рассуждение о Бытии» [4, с. 78]. Философский дискурс научной биографии не только персонализирует (как и исторический) последнюю, но и придает субъекту (герою) статус центра мыследеятельности. Мало того, историко-философский дискурс научной биографии видит в роли мыслящего субъекта не только героя жизнеописания, но и его автора.

Сравнение мифа и нарратива у Рикера может стать качественной основой для сопоставления нарратива и домысла (вымысла) в биографии, что вновь актуализирует проблему художественного стиля и проблему психологизма, уже

освещенную в предыдущем факторе. Также научно-биографический домисел становится довольно острым, поскольку ставит вопрос об авторской интриге, так как нарратив связан с человеческим действием, и «то, что переживает зритель, должно быть сначала создано в произведении» [1, с. 63]. Дискурсивно-нарративный фактор обуславливает упоминание феномена катарсиса и мимесиса – даже в границах научной биографии акт чтения и акт ее непосредственно конструирования предполагает возможную интригу и художественно-психологический опыт биографа. Интрига в современной научной биографии играет роль замысла всей книги, обогащенного разрешенной долей домисла, а также конфигурирует методы исторического нарратива и герменевтического дискурса, которые способствуют, в свою очередь, структуризации жизнеописания.

Нарратив научной биографии, как и любой другой, обладает функцией темпорально-событийной репрезентации и пространственного решения описываемых действий. «Концепт нарратива не просто сохраняет ценность многообразия – это форма, в которой находит свое воплощение специфичность и научность исторического исследования, в которой историк конституирует и осуществляет процедуру схватывания в единое целое некоторой серии эпизодов» [5]. Поэтому научно-биографический нарратив изначально историчен: он «представляет собой совокупность моделей прошлого и метафорических заявлений об отношениях сходства между этими моделями и типами историй, которыми люди конвенционально связывают события своей жизни со значениями и структурами своей культуры» [2, с. 1255]. Г. В. Белая, К. И. Симонов указывают главные черты нарративного подхода в истории: «ретроспективность» (рассмотрение событий прошлого через призму настоящего и будущего); «перспективность» (зависимость исторической оценки событий от мировоззрения историка); «избирательность» (отбор релевантной информации); «специфичность» (влияние исторического знания на формирование идентичности); «коммуникативность» (воздействие культурного дискурса на историческое знание); «фиктивность» (зависимость исторических интерпретаций от социальных условий, в рамках которых они играют роль ориентира в практической жизни, и сближение художественной и научной типизации на основе единства объекта познания и сходства типического образа, который содержит общие и индивидуальные признаки)» [2, с. 1256]. Хочется отметить, что в основном все выявленные черты нарратива в истории соответствуют и научно-биографическому нарративу, который, в свою очередь, обязательно открыт дискурсивному повороту.

Согласно Ю. Хабермасу, жизненный мир является основным предметом всех гуманитарных наук: научно-биографическое текстуальное пространство обладает для этого требуемой нарративной тональностью, тонко вливающейся в ведущий голос дискурсивности. Нарратив и дискурс в своей взаимосвязи создают любопытную триаду, о которой уже упоминалось выше и которая существует в текстуальном поле научной биографии: «автор – адресат – реципиент» (плюс персонаж, или герой биографии). Здесь важно указать на ситуацию биографического диалога, монолога и полилога, конструируемую именно с учетом авторско-адресной парадигмы жизнеописания. «Прочтение текста и его интер-

претация есть самоосуществление бытия текста. Вне субъекта – читателя – интерпретатора текст есть небытие. Таким образом, текст есть: процедура самоосуществления субъекта, порождающего знания о предмете; носитель информации» [6, с. 205]. Биографический диалог-полилог конституирован только в текстуально-дискурсивном и текстуально-нарративном отношении, а факт существования текста, как видим, невозможен вне анализируемой триады. Это особенно очевидно в научно-биографическом пространстве: актуализируется проблема культурной дистанции между биографом и его героем, между читателем и биографом, между автором и реципиентом. Между тем важно отметить, что эта дистанция должна быть и может быть сокращена в диалоге автора и адресата, автора и читателя, в полилоге автора, адресата и реципиента, в монологе автора-биографа. В момент чтения биографического текста читающий вступает в виртуальный диалог с автором, занимая перформативную установку: он участник данного диалога. По словам Ю. Хабермаса, именно реципиент отвечает на прочитываемый им текст, и этот ответ сознания воплощается в процессе сомнения, вопрошания, согласия или возражения. Что касается действий интерпретатора, то он обращается к рассмотрению авторской позиции, при которой для последнего по каким-то причинам (их также выявляет интерпретатор) являются ценными определенные аргументы и нормы. С другой стороны, «интерпретаторы понимают значение текста лишь в той мере, в какой им удается постичь, почему автор чувствовал себя вправе высказывать (в качестве истинных) определенные утверждения, признавать (в качестве правильных) определенные ценности и нормы, выражать (в качестве правдивых) определенные переживания либо приписывать их другим» [7, с. 49–50].

Другими словами, понимание, интерпретация и объяснение текста жизнеописания ученого мыслится только в присутствии или при наличии его автора – в ином случае это будет распутывание текста, но не процедура его осмысления. М. Фуко говорит об обязательном, безусловном текстуальном представлении индивидуальности, так как именно в этом случае появляется возможность видения и жизненных ценностей личности, и временной ментальности, в качестве отражателя которой, несомненно, представлена личность. А основная составляющая текстуализма в биографии – это биографическое письмо как пересказ истории жизни человека, анализ его личностных качеств. А. Валевский добавляет, что «исследователь только в том случае создаст биографию, если сможет разобрать значения, выраженные в языке чьей-либо культуры, которые и скажут ему об индивидуальности, о характере изучаемой им личности» [8, с. 81].

В данном случае также логично вновь указать на концепцию Э. Гуссерля и Ю. Хабермаса о жизненном мире индивида, очевидным образом сопутствующую научно-биографической нарративизации, дискурс-анализу и процессу понимания данного типа текста, письма и повествования. «Над жизненным миром появляется своеобразная «надстройка», которую Ю. Хабермас называет системой, к субъективному восприятию которой также открывает доступ биографический нарратив» [9, с. 45]. Однако Э. Гуссерль исследовал жизненный мир индивида с феноменологических позиций, выходя тем самым на интересующий уровень, т. е. в сферу трансцендентального сознания. Хабермас, в отличие от Гуссерля, акцентировал свое исследование

на акте коммуникации, а не на индивидуальном сознании, поскольку последнее, как и жизненный мир в целом, формируется и развивается именно в коммуникативном процессе.

Итак, отметим, что любой шаг в пространстве научной биографии так или иначе связан с его текстуальным представлением и сопутствующими ему аспектами нарратива, дискурса, герменевто-философского понимания и интерпретации, адресно-авторской и диалоговой парадигмы. Научно-биографическая мысль проявит себя в полной мере лишь благодаря тексту, поддающемуся дискурс-анализу и герменевтической интерпретации.

1. Рикер П. Время и рассказ. Интрига и исторический рассказ. СПб.: Унив. книга, 1998. Т. 1. 313 с.

2. Белая Г. В., Симонов К. И. Гносео-онтологическая интерпретация дихотомии «нарратив – текст» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Вып. 4–5. Т. 11. С. 1250–1258.

3. Агафонов В. В. Дистинкция истории и историцизма в нарративной философии истории // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2010. Вып. 2. С. 72–83.

4. Герасимова Ж. В. Научный и философский дискурсы как актуальные формы рационально-рефлексивного сознания человека // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. Вып. 29. С. 73–79.

5. Сыров В. Н. Современные перспективы философии истории: поворот к нарративу. URL: <http://любому.рф/index.php/stati/80-sovremennye-perspektivy-filosofii-istorii-povorot-k-narrativu> (дата обращения: 20.03.2018).

6. Васильева К. К. Текст как самоосуществление ментальности и его интерпретация // Текст, восприятие, информация, интерпретация: сб. докладов I междунар. науч. конф. Рос. ун-та. М.: РохНОУ, 2002. С. 203–211.

7. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2001. 380 с.

8. Валиевский А. В. Основания биографики. Киев: Наукова думка, 1995. 113 с.

9. Дивисенко К. С. (Авто)биографический нарратив как коммуникационное действие и репрезентация жизненного мира // Социологический журнал. 2001. № 11. С. 36–52.

© Николаева А. Б., 2018

УДК 177, 323+327

Д. В. Попов
D. V. Popov

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ БИОПОЛИТИКИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

На основе антропологических исследований современных дисциплинарных социальных институтов осуществляется попытка различения негнантиропных (человеко-отрицающих) и конфирмантропных (человеко-утверждающих) биополитических стратегий. Если геополитика выражает интенцию эксплозивного пространственного расширения, то биополитика заключает в себе потенциал имплозивного схлопывания личностного пространства. Парадоксальным образом витальная стратегия поиска жизненного пространства нередко оборачивается негнантиропной стратегией подавления человека. Будущее человечества зависит от реализации конфирмантропных биополитических стратегий. Артикуляция и анализ биополитических стратегий важны для современного мира ввиду наличия потенциальной возможности реванша танатальных негнантиропных биополитических стратегий.

Ключевые слова: антропология, биополитика, право, политика, разум.

AMBIVALENCE OF BIOPOLITICS IN THE MODERN WORLD

Based on anthropologic studies of discipline social institutes, in this article is realized an attempt to differ negantropic (human-deny) and confirmantropic (human-affirm) biopolitic strategies. If geopolitics demonstrates intention of explosive territory expansion, biopolitics shows potential of implosive collapsing of human selfish space. Area expansion vital strategy sometimes becomes negantropic destruct strategy of human suppression. Nevertheless future of human being depends on confirmantropic strategies realization. Modeling and describing of biopolitics strategies is quite important to avoid revenge of inhuman negantropic biopolitics strategies.

Keywords: anthropology, biopolitics, law, politics, ratio.

Последние два с небольшим столетия – время стремительного роста населения на планете. Если в 1820 г. на Земле проживал 1,042 млрд человек, то в 2003 г. население планеты составило 6,279 млрд человек [1, с. 113]. Впечатляют изменившиеся темпы роста населения. Если с начала новой эры¹ по 1820 г. население выросло чуть

менее чем пятикратно, то за последующие 180 лет произошло шестикратное увеличение численности населения. Десятикратно меньшее время дало превосходящий численный рост населения! В 2030 г. на Земле будут проживать 8,175 млрд человек (оценка) [1, с. 506]. Благодаря синергии многих факторов (медицина, образование, технология, экономика, политика, право) произошел качественный скачок в темпах роста населения. Увеличение населения не могло не сформировать сложные прямые и обратные связи со всеми без исключения значимыми

¹ NB: с 1 г. н.э. (0,226 млрд чел.) по 1000 г. н.э. (0,267 млрд чел.) наблюдается и вовсе незначительный – почти нулевой – рост населения [1, с. 113].

социальными институтами. Массы людей следует накормить, создать сносные условия жизни, обучить, вылечить (если потребуется), интегрировать в экономику и т. д. Необходимо или управлять этими процессами, или (и) запустить механизмы самоорганизации.

Опыт политического регулирования процесса включения возрастающей массы людей в сложившееся исторически социальное пространство в условиях научно-технического прогресса следует рассматривать как биополитику. М. Фуко отмечал: «Биополитика»: я понимаю под этим то, как начиная с XVIII в. пытались рационализировать проблемы, поставленные перед правительственной практикой феноменами, присущими всем живущим, составляющим население: здоровье, гигиена, рождаемость, продолжительность жизни, потомство... Мы знаем, какое все возрастающее место занимают эти проблемы начиная с XIX в. и какие политические и экономические цели они конституируют по сей день» [2, с. 405]. Биополитика воздействует на науку, технологию, экономику; демографию, экологию и сама трансформируется в результате достигнутых изменений.

Следует оговориться: масштаб проблем, охватываемых биополитикой, простирается за пределы собственно сферы политики. Биополитику следует рассматривать не только как феномен власти, но и с точки зрения философской антропологии. Биополитика – полномасштабное вторжение в сферу формирования человека. Биополитическое давление изменило человека.

Неизбежный и обвальнй рост народонаселения привел к изменению масштабов всего, что знала история. Случились невиданные войны, появилось массовое производство, возросли миграционные потоки, потребовались невиданные усилия по борьбе с эпидемиями, изменились средства коммуникации. Биополитика оказалась качественно разнообразной, включая диаметрально противоположные тенденции. Безусловно, биополитика существенно расширила диапазон социальных практик, непосредственно связанных с вмешательством в жизнь человека во всех ее проявлениях. Крайние пределы диапазона вмешательства – концентрационные лагеря, ядерные бомбардировки как акты абсолютного устрашения, эксперименты над людьми (например, печально знаменитый «отряд 731»¹), геноцид (например, массовая гибель людей в ходе культурной революции в Китае, деятельность красных кхмеров в Камбодже, резня в Руанде), с одной стороны; евгеника, геронтологические исследования (например, деятельность Фонда Мафусаила (Methuselah Foundation)²), эксперименты в области редактирования генома человека, перспективные исследования с целью сканирования структуры головного мозга человека и последующей «загрузки сознания», с другой. Гипертанатальные и гипервитаальные стратегии.

Парадоксальным образом крайние полюсы – стремление к жизни и обречение на смерть – способны породить синтез. В пронзительном романе нобелиата К. Исигуро «Не отпускай меня»³ воспитанники интерната Хейлшем – порождение

и заложники прогресса медицины, основанной на достижениях трансплантологии. Будучи клонами представителей социальных низов общества, воспитанники интерната с неизбежностью тенью проходят по дороге своей «псевдо-жизни»: получают качественное образование в интернате, проводят два года творческого отпуска, учатся на ассистента донора, ассистируют донорам, становятся донорами, подвергаются хирургическому вмешательству с целью «выемки» внутренних органов (от одного до четырех раз), умирают. Выхода из этого круга нет. Общество закрывает глаза на человеческий биологический материал – выгоды перевешивают издержки, ставя человечество по ту сторону добра и зла.

Внутри диапазона, очерченного крайностями, находятся многочисленные инструменты, оказывающие воздействие на сознание и тело человека. Речь идет о разнообразных культурных формах, пронизывающих современный социум. Первенство среди них принадлежит инструментам политическим.

«Не составляет труда найти признаки пристального внимания к телу – телу, которое подвергается манипуляциям, формированию, муштре, которое повинует, реагирует, становится ловким и набирает силу. Великая книга о Человеке-машине создавалась одновременно в двух регистрах: анатомо-метафизическом – первые страницы были написаны Декартом, последующие медиками и философами; и технико-политическом, образованном совокупностью военных, школьных и больничных уставов, а также эмпирических и рассчитанных процедур контроля над действиями тела или их исправления. Это совершенно разные регистры, поскольку речь в них идет, с одной стороны, о подчинении и использовании, с другой – о функционировании и объяснении: теле полезном и теле понимаемом. И все-таки у них есть точки пересечения. «Человек-машина» Ламетри – одновременно материалистическая редукция души и общая теория муштры, где в центре правит понятие «послушности», добавляющее к телу анализируемому тело манипулируемое. Послушное тело можно подчинить, использовать, преобразовать и усовершенствовать» [3, с. 198–199].

Все это время цивилизация осциллировала между двумя различными видами социального опыта. Один требовал самоорганизации, другой – управления: «самоорганизации снизу» и «властной опеки сверху» (И. А. Ильин). У И. А. Ильина это выражено в терминах противостояния начал учреждения и корпорации на пути постепенного взросления человечества. Для М. Фуко в центре внимания проблема экономики власти: «Либерализм пронизан принципом: «Правления всегда слишком много» – или по крайней мере всегда нужно подозревать, что управления слишком много. Управление не должно осуществляться без «критики» не более радикальной, чем опыт оптимизации. Оно должно задаваться вопросом не только о лучших (или наименее дорогостоящих) средствах достижения своих результатов, но и о возможности и самой законности своего проекта достижения результатов... Идея

романа Исигуро не столь фантастична, как может показаться. В современном Непале распространенным явлением является донорство ради выживания. См.: URL: <https://chudesa.site/dolina-pochki-nepalskaya-derevnya-v-kotoroj-pochti-kazhdyy-prodal-odnu-iz-svoix-pochek> (дата обращения: 02.07.2018).

¹ См. : Акияма Х. Особый отряд 731. М., 1958.

² С идеями Фонда можно ознакомиться: URL: <https://www.mfoundation.org> (дата обращения: 02.07.2018).

³ Исигуро К. Не отпускай меня. М., СПб., 2007. Идея

общества – это то, что позволяет развивать технологию правления, исходя из принципа, что оно уже само по себе... «чрезмерность», «излишество» – или по крайней мере выступает дополнением, о котором всегда можно и должно спрашивать, необходимо ли оно и для чего оно нужно» [2, с. 407].

Контрапунктом биополитических стратегий становится власть как таковая – качественное и количественное измерения употребления власти. Нужно ли использовать потенциал биополитики для достижения политических целей или ограничить вмешательство государства в область жизни человека определенными рамками. Следует отметить, что XX век пошел по пути интенсификации биополитических практик. XXI век стоит на распутье: с одной стороны, в «электронную эпоху» (Г. М. Маклюэн) велик соблазн применить достижения новейших компьютерных технологий для контроля над социальными процессами; с другой стороны, еще свежи в памяти последствия идеологического «делирия», кульминацией которого стали 2-я Мировая война и Холодная война.

Геополитический и биополитический потенциал можно обнаружить в кредо различных держав. Например, девиз Британской империи – *Dieu et mon droit* (Бог и мое право) – геополитическая и биополитическая формула сборки *Rex Britannica*: протестантизм, право и политика, исходящая из приоритета интересов метрополии (все-таки именно *mon droit*, а не право туземцев). «Православие, самодержавие, народность». Знаменитая формула С. С. Уварова, в которой угадываются три важнейших параметра государства: власть духовная, власть светская, подданные. Население – необходимая материальная основа государственности. Власть светская – сфера государственной власти, в рамках которой можно выделить как геополитику – расширенный и технологизированный вариант внешней политики государства, так и биополитику – систематизированный и технологизированный вариант управления жизнью. Самодержавие в Российской империи приобрело геополитическое измерение, православие обладало огромным биополитическим потенциалом как фактор, оказывающий прямое и косвенное воздействие на духовный мир и телесную жизнь человека.

Биополитика и геополитика образуют синкретическое единство. Геополитика и биополитика действительно неразрывны, как неразрывны внешнее и внутреннее. Всякая внешняя политика государства должна опираться на поддержку внутри страны. Преследование геополитических интересов предполагает наличие достаточной энергии и возможностей в достижении заявленных целей. Если государство исходит из политики силового давления и придерживается принципа, что война – это продолжение политики другими средствами (К. фон Клаузевиц), то должен быть решен комплекс проблем, обеспечивающих эффективную военную кампанию. Но это предполагает создание целой метамилитарной оболочки: легитимная власть, идеология, промышленность, благоприятная атмосфера в СМИ, престижность военной службы, лояльность населения и т. д. Одним словом, серьезные геополитические претензии должны быть обеспечены последовательной реализацией целого биополитического проекта, ментально, морально и физически готовящего население к жизни в радости и горе, к испытаниям, в том числе военного времени. Ярким современным примером подобного двуединства политической парадигмы является, например, КНДР.

Неподкрепленные биополитически геополитические устремления сулят катастрофу. Широкая геополитическая повестка государства предполагает интенсификацию биополитики, целенаправленное изменение биополитики неминуемо приведет к трансформации геополитической стратегии. Крайние геополитические стратегии – особенно борьба за мировое господство – ведут к предельной индокринации, гипертрофированной милитаризации, бюрократизации, интенсификации, трансформации социальных институтов. Третий рейх, СССР (как оплот перманентной мировой революции), *Le Premier Empire* Наполеона Бонапарта, Британская империя продемонстрировали подобный парадигмальный сдвиг в тандеме геополитики и биополитики.

Узкая геополитическая повестка порождает различные биополитические стратегии. Спектр широк: патриархальный традиционализм, смешение в различных пропорциях традиционализма и модернизации, атипичные режимы, с различной степенью интенсивности проводящие политику «обработки» собственного населения. Может дойти и до людоедства тонтон-макутов «Папы Дока» Дювалье. Отсутствие (малозначительность) геополитических устремлений может как соответствовать сложившемуся традиционному способу воспроизводства жизни, так и превратиться в изолированный биополитический эксперимент.

Итак, геополитика и биополитика комплементарны.

Чтобы лучше понять суть явлений, сравним геополитику и биополитику. Геополитика направлена вовне, она милитарна, агрессивна, витальна (вспомним концепт *Lebensraum im Osten* – «жизненного пространства на Востоке»). Биополитика направлена вовнутрь, носит полицейский характер, аутоагрессивна, в пределе – полярно разнонаправлена: как гипервитальна, так и танатальна (полное раскрытие жизненных сил человека на одном полюсе, замкнутое пространство концентрационного (или трудового) лагеря (лагеря смерти) – на другом). Геополитические цели связаны с завоеванием и контролем над пространством, биополитические цели связаны с контролем над индивидом. Геополитика намечает цели. Биополитика поставяет средства.

Биополитика включает в свой арсенал муштру тела. Впервые муштра – «роботизация» солдата – была введена в обиход европейских армий в Республике Соединенных Провинций Нидерландов в конце XVI в. Геополитические победы и независимость Республики Соединенных Провинций напрямую связана с новаторством Мориса Нассау, создавшего регулярную армию, в повседневный обиход которой входили тренировки по отработке владения оружием, строевых навыков, боевых перестроений.

«Человеком, установившим новые стандарты подготовки, был Морис Нассау, принц Оранский». Он стал автором ряда нововведений, изменивших европейские армии. «Совершенствование систематической строевой выучки было... самым важным нововведением... Он заставил мушкетеров отрабатывать приемы перезарядки оружия... Он также наладил маршировку – подразделения стали ходить в ногу по заданному маршруту в разных направлениях, перестраиваясь из колонн в линию и обратно... Третье нововведение Мориса сделало муштру более действенной и само, в свою очередь, выиграло от постоянной отработки действий... Принц Оранский разделил войска на меньшие по численности подразделения...

Подобным образом армия превратилась в совершенный организм с центральной нервной системой, обеспечивавшей более или менее осмысленную реакцию на непредвиденные обстоятельства. Каждый маневр достиг беспрецедентного уровня точности и быстроты; действия как отдельного солдата, так и целых батальонов могли быть predeterminedены и проконтролированы с невиданной прежде точностью... Войска, обученные по методу принца Оранского, автоматически приобретали превосходство в бою...» [4, с. 152–154].

Подобные нововведения биополитического толка задали совершенно иную геополитическую перспективу. Эпоха широкомасштабных войн стала возможна благодаря муштре тела – биополитической технологии управления солдатом. Попутно отметим, что биополитика не гнушается и муштрой сознания. Конец XVIII в. – время рождения современных идеологий – форм индоктринации личности, ставящей ее под знамена определенной системы взглядов. Массовые идеологии сумели навязать человеку определенные когнитивные привычки в оценке событий, сравнимые с привычками тела.

Биополитика разнообразна в своих проявлениях. «Индекс качества жизни», «индекс счастья» – тоже биополитика. Р. Брегман отмечает, что новые показатели, обобщающие самые разные стороны бытия человека, вытесняют односторонний ВВП. «Идея, будто ВВП по-прежнему является точной мерой общественного благосостояния, – один из самых распространенных мифов нашего времени. Даже политики, которые спорят между собой буквально обо всем, всегда соглашаются на том, что ВВП должен расти» [5, с. 45]. Но «настала пора для нового набора показателей. Так какие у нас есть альтернативы? Два претендента – индикатор подлинного прогресса (ИПП) и индекс устойчивого экономического благосостояния (ИУЭБ), учитывающие загрязнение, преступность, неравенство и добровольную работу» [5, с. 49].

Стратегии, важные в эпоху войн и подготовки к ним, в мирное время уступают конструктивным программам взаимодействия. Схизмогенез ожесточенной конкуренции вытесняется моделями поиска взаимных выгод и компромисса как вариантов достижения комплементарности. Но тогда биополитика предлагает широкий диапазон программ: витальных, нейтральных, танатальных.

Биополитика, сосредоточенная на ограничении в экономических возможностях и политических свободах, не улучшающая экологические, образовательные и медицинские стандарты, базирующаяся на муштре, околпачивании и оболванивании, – танатальная биополитика, в которой жизненный потенциал населения расходуется энтропийно, бессмысленно, зазря. Индикатором преобладания танатального над витальным в биополитике является господство *экстрактивных*, а не *инклюзивных* политических и экономических социальных институтов [6].

Если инклюзивные социальные институты вовлекают население в политику и экономику и обеспечивают сравнительно равномерное распределение ресурсов, то экстрактивные институты раскалывают общество на бенефициаров от политики и экономики (успешное меньшинство) и фракцию обреченных на неудачи (большинство) в условиях асимметричного деления «общественного пирога». В отличие от экстрактивных инклюзивные политические институты плюралистичны и централизованы.

Экстрактивные политические и экономические институты прямо и обратно связаны между собой. «Экстрактивные политические институты концентрируют власть в руках элиты и не ограничивают ее в том, как и на что это власть может употребляться. В свою очередь, эта элита конструирует экстрактивные институты, которые позволяют ей эксплуатировать остальное население. Таким образом, экстрактивные экономические институты естественным образом возникают в условиях действия экстрактивных политических институтов. На самом деле первые не могут выжить без вторых» [6, с. 95–96].

Поскольку отношения «между экстрактивными экономическими и экстрактивными политическими институтами способствуют их взаимному укреплению», то «экстрактивные политические и экстрактивные экономические институты поддерживают друг друга и поэтому отличаются устойчивостью» [6, с. 95–96]. Подобное положение создает условия для долговременного функционирования системы, в рамках которой «непрерывная взаимная поддержка этих институтов (экстрактивных. – Д. Г.) порождает порочный круг: те, кто выигрывает от сохранения статус-кво, лучше организованы и располагают более значительными ресурсами, что позволяет им блокировать любые важные изменения, угрожающие их экономическим привилегиям и доступу к власти» [6, с. 123]. Экстрактивность в политике и экономике усиливает деструктивный вектор биополитики. В условиях господства экстрактивных социальных институтов социальная поддержка жизнедеятельности большинства населения убывает.

Напротив, сосредоточение государства на приоритетах увеличения продолжительности жизни, защите материнства и детства, качестве и доступности образования и медицинского обслуживания, поддержке здорового образа жизни, увеличении доходов населения (вплоть до введения безусловного базового дохода) демонстрирует положительный биополитический потенциал государства, делающего ставку на жизнеспособность и энергию населения. Такой биополитике соответствуют инклюзивные политические и экономические социальные институты.

«Инклюзивные экономические институты появляются в результате работы инклюзивных политических институтов, которые распределяют власть среди широкого круга граждан и накладывают ограничения на ее произвольное применение. Они также затрудняют узурпацию власти какой-либо одной группой и препятствуют разрушению собственных основ... Инклюзивные экономические институты тем временем распределяют доходы и активы среди более широкого круга лиц, что обеспечивает устойчивость инклюзивных политических институтов» [6, с. 94–96].

В свою очередь инклюзивные институты запускают циклический процесс усиления благотворной биополитики: «Инклюзивные институты... запускают свой собственный «круг благоразумия» (*virtuous circle*) – механизм самовоспроизводства и самоусиления» [6, с. 130].

Инклюзивные социальные институты имеют неоспоримое преимущество, поскольку конструктивно используют человеческий потенциал для достижения общественных целей, соответствующих индивидуальным целям отдельных граждан. Это – пример витальной, «конфирмантропной» (человеко-утверждающей) биополитики.

Экстрактивные социальные институты искажают подобный порядок. Общественное подменяется частным. Интересы, преследуемые элитой, не соответствуют интересам основной массы населения. Возникает разность потенциалов. Человеческий потенциал элиты стремительно возрастает, возникает ситуация реализации невиданных возможностей. По закону сообщающихся сосудов, подобное положение дисбалансирует систему, все больше лишая массы возможности удовлетворения потребностей на приемлемом уровне, положение масс ухудшается. Это – пример танатальной, «негнотропной» (человеко-отрицающей) биополитики.

Среди прочего это приводит к имплозии политического пространства.

«В мире происходит процесс исчезновения политики. Это... фундаментальный, очень важный процесс, не поняв который очень сложно понять, что вообще происходит и что такое насилие, которое разворачивается вне конфронтации групп, борющихся за свои интересы»¹. Политическое исчезает, пребывая в режиме имитации. Ведется своеобразная фейк-политика. Элита стремится сохранить статус-кво. Активно работает пропагандистская машина, создающая псевдополитический дискурс. И есть население, которое пребывает в состоянии кататонического субступора, вызванного когнитивным диссонансом².

УДК 101:378.1

ОНТОЛОГИЯ ВИЗУАЛЬНОГО ОБРАЗА И ЦИФРОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФСКОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

В статье затрагиваются вопросы преподавания философии в современной системе подготовки инженеров. Показывается, что философия направлена на формирование трех аспектов личности человека: абстрактного мышления, воображения и способности к обобщению. Визуализация философских понятий и терминов способствует формированию данных аспектов. Отмечается, что философская визуализация имеет два аспекта: визуализация как презентация и онтологическая визуализация. Даны примеры онтологической визуализации, ее преимущества и применения в учебном процессе.

Ключевые слова: онтология визуального образа, визуализация, цифровая философия, презентация, Лакан, Анаксимандр, абстрактное мышление, воображение.

Современное общество, уровень технического развития которого претерпевает существенные изменения, создает

¹ См.: Тефлоновое насилие. Культурные формы? Михаил Ямпольский vs редакция Gifter.ru: скайп-конференция: URL: http://gifter.ru/archive/24483#disqus_thread (дата обращения: 02.07.2018).

² Окончание статьи – в следующем номере.

1. Мэддисон Э. Контуры мировой экономики в 1–2030 гг. Очерки по макроэкономической истории / пер. с англ. Ю. Каптурневского; под ред. О. Филаточевой. М.: Изд. Института Гайдара, 2012. 584 с.

2. Фуко М. Рождение биополитики: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1978–1979 учебном году // М. Фуко; пер. с фр. А. В. Дьяков. СПб.: Наука, 2010. 448 с.

3. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с франц. В. Наумова, под ред. И. Борисовой. М.: Ad Marginem, 1999. 482 с.

4. Мак-Нил У. В погоне за мощью. Технология, вооруженная сила и общество в XI–XX веках / пер. с англ. Т. Ованнисяна; предисловие Г. Дерлугьяна; научная редакция и послесловие С. А. Нефедова. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2008.

5. Брегман Р. Утопия для реалистов: Как построить идеальный мир / пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2018. 412 с.

6. Аджемоглу Д., Робинсон Дж. А. Почему одни страны богатые, а другие бедные. Происхождение власти, процветания и нищеты / [пер. с англ. Д. Литвинова, П. Миронова, С. Сановича]. М.: АСТ, 2015. 575 с.

© Попов Д. В., 2018

А. А. Ромащенко, М. А. Ромащенко
A. A. Romashchenko, M. A. Romashchenko

ONTOLOGY OF THE VISUAL IMAGE AND DIGITAL REALITY OF MODERN PHILOSOPHICAL VISUALIZATION

In article the questions of teaching philosophy in the modern system of training of engineers are raised. It is shown that the philosophy is directed to formation of three aspects of the identity of the person: abstract thinking, imagination and ability to generalization. Visualization of philosophical concepts and terms contributes to the formation of these aspects. It is noted that philosophical visualization has two aspects: visualization as presentation and ontologic visualization. Examples of ontologic visualization, its advantages and applications in educational process are given.

Keywords: ontology of a visual image, visualization, digital philosophy, presentation, Lakan, Anaximander, abstract thinking, imagination.

для профессионального образования новые вызовы, сопряженные с самим характером высшего образования в России, его ценностью и путями дальнейшего развития. Переход многих сфер современного общественного развития на цифровые технологии подталкивает участников современного образовательного процесса к осознанию необходимости изменений в самом учебном процессе, влекущих к переосмыслению специфики преподавания многих дисциплин.

Если в отношении того корпуса предметов, который по своей природе сопряжен с цифровыми технологиями, а также с математическими способами моделирования, дело обстоит гладко, то с дисциплинами, ориентированными на формирование личностных качеств обучаемого, общекультурных компетенций, внедрение цифровых технологий ограничивается использованием демонстрационных материалов, презентаций, посредством которых до обучаемого доводится лишь внешняя, историческая составляющая преподаваемой дисциплины либо та часть предмета, которая направлена на развитие эрудированности. Однако цифровые технологии, используемые в рамках гуманитарных дисциплин, способны на большее, нежели то, в каких формах они сейчас используются. Более того, современные цифровые технологии, предоставляющие пользователю широкий спектр возможностей, способны сегодня не только расширить горизонт способов преподавания, но также во многом сделать видимым то, что ранее скрывалось в тени. В данном случае имеется в виду наряду с визуальными возможностями современных цифровых технологий также онтологические и эвристические формы применения математических и цифровых форм визуализации. В свете этого среди современных методов преподавания философии приобретает особую популярность корпус цифровых методов – Digital Philosophy, а также сумма наук о духе, преломленная сквозь призму цифрового мастерства – Digital Humanities [1; 2; 3].

Вопрос применимости цифровых технологий в учебном процессе преподавания философии сопряжен с вопросом о целесообразности нахождения дисциплины «Философия» в учебных планах бакалаврских направлений, а также зачастую – магистерских программ. В последнем случае философия для магистрантов раскрывается в более детальном виде, сопряженном с профилем того или иного направления. К сожалению, как это очень часто бывает, в рамках учебного процесса у студентов технических и естественнонаучных направлений складывается ошибочная убежденность в том, что философия в их профессиональной деятельности не найдет себе места, а отчетность по данному предмету представляет собой либо этап в учебной деятельности, который следует преодолеть и забыть, либо, в худшем случае, прихоть министерства. С одной стороны, к такому пониманию философии и ее роли в учебной деятельности самих студентов часто подталкивают сотрудники выпускающих кафедр, воспитанные, как это ни печально звучит, в условиях идеологизированного характера философии советского периода и, как следствие, имеющие весьма антипатичный к ней настрой. С другой стороны, сами преподаватели философии зачастую имеют такое отношение к своему предмету, которое выливается в весьма формальный подход к учебной деятельности. Итогом формализации философии становится негативное отношение к ней со стороны студентов, подкрепленное негативным же отношением к философии со стороны преподавателей выпускающих кафедр. Таково, к сожалению, на сегодняшний день положение, отражающее место философии в учебном процессе у студентов технических и естественнонаучных направлений.

Негативное отношение к философии, однако, можно преодолеть, сформировав внутри учебного процесса основополагающий вектор, направленный не на формирование истори-

ческой эрудированности студента (как это, впрочем, зачастую и прописано в образовательных стандартах), а на практическую применимость философии, на раскрытие не только ее формализованных сторон, но во многом ее эвристических качеств. В последнем случае место философии внутри учебного процесса у студентов негуманитарных направлений содержит в себе ряд основополагающих принципов.

Первым принципом становится тот, в соответствии с которым философия понимается как особый предмет в учебном плане, формирующий важную сторону личностных качеств обучаемого – способность к абстрактному мышлению. Как это ни удивительно, студенты, нацеленные на получение профессионального образования, зачастую лишены данной способности. Даже усиленные занятия математикой и геометрией не дают в итоге того результата, который отвечал бы всей полноте абстрактного мышления. Это происходит потому, что математический компонент высшего образования зачастую направлен не на понимание сути математических понятий и объектов, а на его прикладной характер. Результатом такого прикладного понимания математики становится убежденность студента в том сомнительном факте, что математика – это не что иное, как исключительно инструмент расчета. Дополнительным негативным следствием такого утилитарного понимания математики является закрытость и невозможность для обучаемого (а зачастую и для преподавателя!) понимания природы числовых и геометрических объектов. А именно это и является (вспомним Платона) первым шагом на пути к истине. Математика зиждется исторически на различии между чувственно воспринимаемым предметом и его сверхчувственным количественным представлением, его формой; философия, в свою очередь, вырастает из различия между математическим характером представления о предмете как протяженности, конечности, формальности, с одной стороны; и онтологическим представлением о первоисточке, Начале и формальных условиях этой протяженности – с другой.

Тем самым одной из существенных задач для математики внутри учебного процесса должно стать формирование у студента четкого представления о разнице между чувственно воспринимаемыми предметами и их сверхчувственным представлением в количественной и формальной плоскостях. В обратном случае философия оказывается заложницей недоформированной способности абстрагироваться, что делает невозможным сущностное понимание студентом философских понятий, идей и объектов.

Как следствие такой ситуации, философия воспринимается в качестве, мягко говоря, надуманной, далекой от «реальной» жизни (рассчитать что-либо, используя философские методы, нельзя) науки, чья задача сводится лишь к словесным экзерсисам. Хотя именно способность к абстрактному мышлению, способность к обобщению не чувственно-материального характера предметной области, а сверхчувственных сторон (количество, форма, протяженность) и является, по сути, способностью к созданию чего-либо нового, креативной составляющей настоящего инженерного мышления.

Вторым принципом философии, актуализирующим место и цель данной дисциплины внутри учебного процесса у студентов негуманитарных направлений, становится способность к воображению. Этот принцип связан с предыду-

щим, поскольку воображение является следствием наличия абстрактного мышления, и одно без другого существовать не может. Именно эта способность должна являться минимумом сформированной личности. Отвлечение и воображение (хотя, как кажется, именно за это очень часто в гипотетической начальной школе и ругают учителя своих нерадивых «двоечников») выступают основой для креативности, поскольку первый враг этой креативности – повторение, слепое копирование, второй – страх нового и самостоятельного: «Несмотря на то, что такая задача, как развитие воображения, не выступает в наши дни в качестве приоритетных задач высшей школы, она является таковой по умолчанию. И не только потому, что воображение является основой формирования «всесторонне развитой личности»: многие образовательные стратегии сегодня вообще отказались ставить этот вопрос, полагая такой путь излишним по отношению к своей непосредственной программе. Последняя сводится к тому, чтобы подготовить нужное число пригодных к производительному труду специалистов, востребованных обществом в определенных производственных нишах. Хотя подобный прагматизм выглядит обоснованным (особенно там, где отсутствуют «излишки» финансирования образования и культуры), остается весьма спорным его прагматическая ориентация» [4, с. 67]. По мнению М. В. Силантьевой, развитие у обучающегося навыков плодотворного воображения – это приоритетная задача высшего образования, направленная на формирование не только всесторонне развитой личности, но конкретного способного инженера: «Именно продуктивное воображение определяет развитие проективного воображения – то есть той сферы познавательной активности, которая предполагает выработку соответствующих знаний, умений и навыков, позволяющих развить саму способность к моделированию действий и процессов. А также совершенствовать инженерное мышление, столь необходимое для решения непосредственных задач современного производства» [4, с. 67].

При этом воображение как основа творческой личности как бы «закаливается», проходя через среду философских терминов и проблем, осуществляя восхождение от способности обобщать (что является собственно третьим принципом философии) чувственно-материальный комплекс явлений и предметов к построению самостоятельных и независимых сверхчувственных категорий (в том числе и формально-логических). В данном случае обобщение как особая способность обучаемого формируется как на уровне его знакомства с математикой, так и в процессе его знакомства с философией. В отношении последней, так же как и с математикой, способность к обобщению формируется как результат наличия абстрактного мышления. Для философии данная способность представляет собой основу рационально-логического мышления.

Таким образом, три принципа философии, необходимых в учебном процессе: наличие абстрактного мышления, способность к воображению и обобщению, – представляют собой основополагающую форму всестороннего развития личности. Все три принципа философии сегодня способны получить дополнительный толчок к своему развитию в контексте так называемой цифровой философии (Digital Philosophy), у которой по существу имеется две стороны.

С одной стороны, цифровая философия вполне ожидаемо фокусируется на визуализационном характере современного высшего образования. Использование стендов, моделей, презентаций, схем в контексте преподавания философии существенно облегчает задачу преподавателя. Немалую часть в этом пространстве визуализации занимают, конечно, произведения изобразительного искусства, на чем примере формальной исторической эволюции можно продемонстрировать различие между чувственно воспринимаемым конкретным предметом (его отражением в соответствующем «разделе» истории визуального искусства) и его абстрактной моделью, также нашедшей место в определенной нише изобразительного искусства. Однако ограничивать визуализацию философии только схемами распределения влияния того или иного философского течения [1; 2] либо презентацией философско-художественного образа не вполне правомерно, поскольку отношения между процессом визуализации и философским рефлексивным мышлением гораздо сложнее и глубже. Такое ограничение раскрывает лишь формальную сторону философии в ее схематичной ипостаси.

С другой стороны, философская визуализация имеет онтологический статус, заключающийся в трансформации визуального образа от его символическо-образного понимания к онтологии смысла и идеи. В философии на протяжении всей ее истории такие попытки, действительно, существовали. Причем те философско-визуальные объекты, которые можно встретить в истории философии, либо сами собой являются формой рецепции того или иного философского объекта, либо нуждаются в визуализации. Примером последнего может быть сложный как для понимания, так и для преподавания объект философии из ранней ее истории – анаксимандров «апейрон», представляющий собой первую форму абстрактного мышления Начала. В случае если мыслить «апейрон» в том виде, в каком он представлен на страницах большинства учебников, становится обманчиво очевидным как своеобразный разрыв в историко-философском сюжете (на фоне материалистической традиции ранней ионийской философии, философия Анаксимандра оказывается понятийно, методологически и онтологически «выдвинута» из общей традиции), так и неоднозначный характер самой анаксимандровой философии. Однако, применяя методы математической (геометрической) визуализации, противоречивость и изолированность анаксимандровой философии снимается. Геометрическая визуализация делает наглядными противоположные элементы данной философской традиции: апейрон, имеющий такие черты, как бесконечное, бесформенное, беспредельное, противоположен (и определяет соответственно онтологический статус) конечному, формальному, предельному. Абстрактная модель геометрической визуализации предельного – протяженности, являющаяся неотъемлемым свойством физического объекта; для «апейрона» такая модель придает условно форму точки, математически и геометрически лишенной формы, размера, протяженности. Отношения между протяженностью и геометрической точкой фактически составляют существо философской визуализации анаксимандра «апейрона». При этом математическое понимание проблемы первоначала в древнегреческой философии имеет свою традицию в дальнейшем развитии истории

философии: от оппозиции конечного/бесконечного Пифагора через демокритовы атомы и платоновы тела («Тимей») до понимания бесконечности у Платона.

Существенным моментом в понимании визуализации философии с онтологических позиций становится трансформация в понимании различия между чувственно воспринимаемой действительностью и ее сверхчувственной моделью. Для ранней философии статусом реальности обладает именно математико-логическая модель, а не чувственно воспринимаемый предмет.

Тот же эффект смещения акцентов наблюдается и в современной философии, в частности в психоанализе Жака Лакана. Французский психоаналитик очень часто в своих семинарах прибегает к геометрическим и топологическим аллюзиям и моделям для наглядного представления механики психических процессов. Однако такие аллюзии для самого Лакана становятся неизмеримо большим, нежели просто наглядной схемой.

Геометрия и топология проникают в философию XX в. именно через психоанализ, что объясняется спецификой самой психоаналитической методологии: «Интерес к комбинации мест, к топологии в психоанализе связан с именем Лакана, однако топология действует в психоанализе по сути дела со времен появления психоанализа на свет. Понимая недоступность психики непосредственному изучению, Фрейд обращается к моделированию, к построению топик психического аппарата. Он говорит о психических локальностях, которые не следует путать с локальностями физическими, значимыми в анатомии» [5, с. 186–187]. Для Лакана применение методов геометрической и топологической визуализации связано с общепсихологическим сдвигом в понимании того, что может быть поименовано термином «реальное». Лакан использует топологию не как схематичное наглядное отображение объекта исследования (правда, и не исключая этого), но в качестве вполне платоновой оппозиции мира теней (чувственно воспринимаемая проекция психической деятельности человека), с одной стороны, и собственно ее математической ипостаси – с другой. Моделируя топологически психику человека, Лакан использует два математических объекта – тор и сферу. Данные объекты представляют собой математические, отвлеченные, обобщенные формы любого чувственно воспринимаемого предмета (в том числе и форму внутренней жизни человеческой психики). Именно в соотношении между тором и сферой как топологическими фигурами Лакан видит решение проблемы самосознания, которая как для самого Лакана, так и для всей философской традиции, начиная с Сократа, Канта, Фихте, Гегеля, Маркса, раскрывается через факт отчужденности, то есть переноса Я на своего «двойника», или Другого. Сфера и тор – это топологические объекты с различными характеристиками кривизны: сфера имеет одну (положительную) степень кривизны; тор совмещает в себе две противоположные (положительную и отрицательную). Тем самым для философии и психоанализа самосознание человека – это всегда действие двух противоположных сил: Я и не-Я (Другой). Топологически такая двойственность свойственна фигуре тор, в которой математически присутствует противоположные формы кривизны: «Среди основных геометрических фигур, описанных Евклидом, – плоскости, линии, сферы – не хватает самой важной.

Эта фигура – кольцо. Значение кольца состоит в том, что оно демонстрирует пространство первичной дифференциации внешнего и внутреннего. В 1950-е гг. Лакан говорит о кольце, подчеркивая, что любая точка в его центре находится и в пределах кольца, и за его пределами» [5, с. 184–185]. В данном случае тор или кольцо как возможная топологическая структура человеческой психики для Лакана становится своего рода онтологической визуализацией человека, которая приобретает большее значение, нежели просто схема или образ: «Этот вид тора, в самом деле, присутствует на определенном участке реальности. Он существует на самом деле, и он является точной структурой невротика. Это не аналогия, это даже не абстракция, поскольку абстракция – это определенное преуменьшение реальности, а я считаю, что в данном случае это сама реальность» [6, с. 195–196]. В данном случае следует еще раз отметить, что математическая и топологическая модель (будь то тор или сфера, а также лента Мебиуса или бутылка Клейна) для Лакана имеют статус объекта, присутствующего «на определенном участке реальности», то есть имеющего черты не схемы или презентации, а непосредственно реального предмета.

Онтология визуального образа в философии, таким образом, имеет некоторые преимущества перед схематичной философской визуализацией. Во-первых, обращение студента и преподавателя к онтологической стороне наглядно представленной философской проблемы раскрывает когнитивный и эвристический потенциал философской визуализации, способно заинтересовать студента-технаря в философии. Во-вторых, указанный характер визуализации философских терминов и проблем позволяет сформировать у обучающегося навыки абстрактного мышления, воображения, а также способность к обобщению более детально и продуктивно, нежели чем это происходит в условиях классического преподавания философии.

1. Макулин А. В. Визуализация философии и цифровая философия // Вестник северного (арктического) университета. 2016. № 3. С. 62–72.

2. Макулин А. В. Моделирование философии: от схем, таблиц и метафор к цифровым философским визуализациям // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2016. № 3 (65) : в 2 ч. Ч. 1. С. 123–127.

3. Можаяев Г. В., Хаминова А. А. Digital Humanities: традиции и инновации в образовательных практиках // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 2. С. 21–27.

4. Силантьева М. В. Развитие воображения как задача современной высшей школы: визуализация vs философское мышление // Человеческий капитал. 2017. № 9. С. 67–69.

5. Мазин В. А. Введение в Лакана. М. : Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2004. 201 с.

6. Lacan J. Of Structure as an Inmixing of an Otherness Prerequisite to Any Subject Whatever / The Languages of Criticism and the Sciences of Man: The Structuralist Controversy, ed. R. Macksey and E. Donato. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. 1970. P. 186–200.

© Ромащенко А. А., Ромащенко М. А., 2018

ФЕНОМЕН ПОНИМАНИЯ В АСПЕКТЕ ЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОСНОВНЫЕ ФИЛОСОФСКИЕ ПОДХОДЫ

Автор ставит задачу рассмотреть и сравнить разработанные в XX веке представителями различных течений западноевропейской философии подходы к феномену понимания и связанному с ним процессу объяснения. Можно проследить несколько основных направлений в трактовке феномена понимания. Герменевтический метод, получивший свое максимально развернутое выражение в трудах Гадамера, рассматривает понимание как свершение. Для позднего Витгенштейна характерен практический подход: философ предлагает считать критерием правильности понимания реакцию или ответные действия человека, к которому было обращено высказывание. Подход У. Эко сочетает идеи, вытекающие из понятия неограниченного семиозиса Ч. Пирса, структурализма Л. Ельмслева и ряда принципов, сформулированных Кантом. Общим для всех трех подходов является представление феномена понимания как процесса или деяния, предполагающего соотношение вновь получаемой информации с ментальной или когнитивной структурой субъекта; вместе с тем предложенные названными философами объяснения феномена понимания имеют свои отличительные черты, в частности, термин «интерпретация» используется по-разному.

Ключевые слова: понимание, интерпретация, герменевтика, язык, восприятие, память, значение.

THE PHENOMENON OF UNDERSTANDING IN THE PERSPECTIVE OF LANGUAGE ACTIVITY: THE MAIN PHILOSOPHICAL APPROACHES

The author attempts to review and compare different philosophical approaches to the phenomena of understanding and interpretation that were developed in the 20th century by representatives of different schools in the Western philosophy. Several main trends can be identified in this field of research. The hermeneutic approach developed to its full extent by Hans-Georg Gadamer regards the phenomenon of understanding as an act that requires a subject's effort. Ludwig Wittgenstein in his later works maintained practical approach suggesting that the criteria of understanding should be the re-action of a person to whom an utterance was addressed. Umberto Eco suggested his own explanation of the process of understanding that combined the idea of unlimited semiosis developed by Charles Peirce, Louis Hjelmslev's structuralist analysis, and the Kantian notion of schema. The author makes a conclusion that the common feature of all mentioned approaches is considering the phenomenon of understanding as a process or an act that implies the comparison of perceived data with certain models in a subject's memory. However, some differences between approaches can be identified, e. g., the use of term "interpretation" differs between the philosophers.

Keywords: understanding, interpretation, hermeneutics, language, perception, memory, meaning.

Будучи существом социальным, человек может в такой же мере быть определен как существо знаковое. Люди критически зависят от своей способности воспринимать и понимать (или интерпретировать, толковать) социально значимую информацию. Рассмотрение феномена восприятия и понимания знаковой информации – в особенности выраженной с помощью естественного языка – в философском плане является ключевым моментом в построении теории познания, а также имеет прикладное значение для разработки методических подходов в сфере образования вообще и в практике преподавания языков в частности.

Наиболее известным подходом к феномену понимания и объяснения в западной философии принято считать герменевтический подход, развивавшийся в течение XIX–XX вв. на почве немецкой философии начиная с Ф. Шлейермахера, В. Дильтея и неокантианцев и получивший наиболее полное выражение в трудах Х. Г. Гадамера. Гадамер, вслед за Шлейермахером и Хайдеггером рассуждая о движении понимания «по кругу», указывает на важнейшую роль «пред-понимания», «пред-мнения», без которых невозможно истинное понимание [1]. Иными словами, чтобы что-то понять, человек должен иметь предварительное представление об этом. Такое утверждение является верным, в частности, в отношении языковой практики: нельзя воспринять и понять высказывание на языке, не будучи, как минимум,

знакомым со способами выражения смыслов в этом языке. Критерием правильности понимания для Гадамера является «взаимное согласие» отдельного и целого. В этом понимании целого исходя из части, а части исходя из целого, или, другими словами, понимании текста исходя из значения отдельных слов и выражений и, наоборот, понимании значения отдельного слова исходя из контекста, по мнению философа, всегда остается место для догадки или озарения. О понимании как озарении или просветлении Гадамер пишет в главе «Универсальный аспект герменевтики», приводя в качестве примеров глаголы немецкого и латинского языка, означающие понимание и одновременно несущие значение «просветления» или «очевидности» [2, с. 559]. Гадамер делает акцент на всеобъемлющей языковой природе понимания, ее соотносительности с разумом вообще. Более того, он утверждает, что «бытие, которое может быть понято, есть язык» [2, с. 547]; другими словами, то, что может быть понято, и есть язык. Исходя из языкового характера понимания, философ подчеркивает конечность «языкового свершения, в котором каждый раз конкретизируется понимание» [2, с. 549]. В работе «Истина и метод» Гадамер также неоднократно замечает, что процесс понимания происходит в среде естественного языка. Хотя его интересует прежде всего вопрос понимания дела «по существу», для мысленного эксперимента философ берет случай, когда

собеседники являются носителями разных языков. В этом случае иноязычность означает лишь предельный случай общей герменевтической сложности: чуждости и ее преодоления. В заключение Гадамер делает вывод о том, что «герменевтический опыт простирается так далеко, как вообще простирается готовность к разговору разумного существа» [2, с. 632].

Герменевтическую линию продолжает французский философ Поль Рикер, который разделяет термины «понимание» и «интерпретация». С его точки зрения, интерпретация является операцией понимания, специфически направленной на письменные знаки или текст. Кроме того, в очерке «Существование и герменевтика» Рикер определяет интерпретацию как работу мышления, которая состоит в «расшифровке смысла, скрывающегося за очевидным смыслом, в выявлении уровней значения, заключенных в буквальном значении» [3, с. 21]. Интерпретация имеет место там, где есть многосложный смысл, и именно в интерпретации обнаруживается множественность смыслов. По Рикеру, процедура понимания сопровождается операцией интерпретации смысла текста, а круг выражений с двойным смыслом и образует собственно герменевтическое поле [3]. По мнению философа, текст располагается именно на стыке понимания и объяснения, а не на линии их разграничения [4]. Н. С. Автономова полагает, что у Гадамера и Рикера прослеживается не противопоставление «объяснения» и «понимания», но стремление заново обнаружить их взаимодополняемость. Рикер ставит под вопрос саму эту дихотомию, зафиксированную еще Дильтейем, и пытается выявить новые формы взаимодействия ее элементов – «уже не взаимоисключающие полюса, а относительные моменты в сложном процессе, называемом интерпретацией» [5, с. 570]. Автономова развивает мысль Рикера следующим образом: «понимание предшествует объяснению, сопровождает и как бы обволакивает его; напротив, объяснение разворачивает понимание диалектически» [5, с. 571].

Всесторонне исследуя проблему интерпретации, Л. А. Микешина в главе «Интерпретация в философии» делает вывод, что интерпретативная деятельность человека неотъемлема от его бытия, а объективная потребность в истолковании вызвана не только различными позициями в отношении субъекта к миру, но и бесконечной изменчивостью самого мира. Термины «интерпретация» и «истолкование» используются Микешиной взаимозаменяемо, как полные синонимы. Исследователь подчеркивает, что для понимания природы интерпретации особенно важно то, что человек выходит к миру через знаковые, в особенности языковые, объективации, своего рода «символические универсумы», требующие истолкования при осуществлении не только познания, но и любого вида деятельности [6]. В идеях, высказанных Микешиной, прослеживается переключки со взглядами итальянского философа и специалиста по семиотике Умберто Эко и его предшественника, американского логика и философа Чарльза Сандерса Пирса.

В своих важнейших философских и семиотических трудах У. Эко всесторонне рассматривает феномен интерпретации, которую он вслед за Ч. С. Пирсом определяет как процесс бесконечного семиозиса, то есть возможности последовательного и неограниченного толкования смысла

знаков с помощью других знаков [7; 8]. По убеждению Пирса, у людей нет способности мыслить без помощи знаков, и единственные мысли, которые можно познать, мыслимы в знаках. Под знаками американский философ понимал в данном контексте слова, предложения, книги [9; 10]. В работе «Кант и утконос» Эко подробно анализирует положение Пирса о том, что процесс концептуализации, или формирования представления о воспринимаемом явлении или объекте, происходит только путем гипотетических заключений (*hypothetical inferences*). Пирс, в частности, детально разбирает феномен получения информации извне: воспринимающему субъекту приходится выдвигать гипотезу и делать вывод о смысле знаков или явлений уже на стадии восприятия первичных чувственных данных. Назвать, даже в обыденной речи, какой-либо объект или явление – всякий раз значит выдвинуть гипотезу о сущности этого явления. С точки зрения Пирса, имена служат как раз для того, чтобы отличить одни чувственные впечатления от других [11]. Это положение подтверждается и нашим повседневным опытом. Представим себе человека, владеющего двумя или несколькими языками: чтобы понять смысл высказывания, прозвучавшего на одном из этих языков, человек должен сначала определить, какой именно язык он слышит, что само по себе подразумевает вывод.

Опираясь на идеи Чарльза Пирса и датского лингвиста-структуралиста Луи Ельмслева, Умберто Эко рассматривает два ключевых способа понимания и объяснения мира в главе «Ельмслев vs. Пирс» [11]. У Ельмслева он заимствует идею структурной организации или категоризации континуума (определяемой как категоризация через оппозиции) [10], а у Пирса – идею чувственного восприятия явлений или знаков и последующей их интерпретации (с помощью других знаков), а также идею необходимости вывода о значении знака, что подразумевает «движение по бесконечной нити семиозиса». Эко объединяет оба подхода: категоризация, с одной стороны, и восприятие и интерпретация, с другой, являются двумя взаимодополняющими способами понимания. В реальном процессе понимания структурирующий и интерпретативный моменты непрерывно сменяют и дополняют один другой, и только таким способом субъект может прийти к выводу о значении воспринимаемой здесь и сейчас информации [11, с. 251–252]. Понимая что-либо, человек одновременно объясняет себе (и при необходимости другим) смысл данного явления или знака. Таким образом, процесс интерпретации у Эко – один из аспектов понимания.

В той же работе «Кант и утконос», исследуя влияние философии Канта на взгляды Пирса, Эко рассматривает идеи, высказанные в первом и втором изданиях «Критики чистого разума», и выделяет такие понятия, как «суждения восприятия» (*perceptual judgments*) и «эмпирический концепт» (*empirical concept*), отмечая, однако, специфическое значение, которое сам Кант вкладывал в эти термины. Особый интерес Эко вызывает встречающееся у Канта понятие «схемы»: с одной стороны, трансцендентальная «схема» – это продукт воображения, но с другой стороны – это не полный образ. «Схема» в данном случае мыслится как правило конструирования или воссоздания в любой ситуации своего рода схематичной репрезентации объекта: Эко

приводит в пример схемы «треугольника вообще» и «собаки вообще». Философ отмечает сходство кантовской «схемы» с витгенштейновским понятием «Bild» («картина», «образ»), которое, по его мнению, можно описать как «модель в научно-техническом смысле». Эко подчеркивает, что воспроизведение такой «схемы» непременно разворачивается во времени, и в конструировании «схемы» обязательно участвует память. Применительно к языковой деятельности это объясняется так: когда мы слышим слово, в нашем разуме, вероятно, возникает не образ предмета, а некая схема, соотносящаяся с этим предметом. Эко ссылается на высказывание Канта о том, что схематизм нашего интеллекта – это «искусство, скрытое в глубине человеческой души». Такое искусство можно также определить как выполнение процедуры, задачи или создание конструкции. По мнению Эко, кантовский схематизм как раз и подразумевает конструктивизм. Далее Эко развивает идею конструирования: то, что «схема» должна быть конструкцией, вытекает даже не столько из факта применения ее к уже известным объектам – гораздо интереснее вопрос, что происходит, когда мы конструируем умозрительную «схему» ранее неизвестного объекта? [11, с. 88–89]. Здесь философ подробно разбирает пример, когда у ученых-биологов ушло более 100 лет, чтобы классифицировать вновь открытое животное – утку-носа – как яйцекладущее млекопитающее. Таким образом, опираясь на идеи Пирса и Канта, Эко формулирует природу познания и понимания как сравнение поступающей извне информации с уже заложенной в памяти моделью, схемой или концептом.

Влияние идей Канта испытал и Людвиг Витгенштейн. Вопросы, связанные с сущностью понимания звучащих высказываний или письменных текстов, особенно интересовали Витгенштейна в поздний период его творчества, когда он пришел к выводу о необходимости изучать природу естественного языка. В таких работах, как «Коричневая книга», «Голубая книга» и «Философские исследования» (Philosophical Investigations), опубликованных уже после смерти философа, мы видим попытки исследовать философскими методами механизм понимания, а также установить критерии правильности понимания. Понимание и подразумевание Витгенштейн определяет как ментальные процессы, которые могут функционировать лишь при посредстве языка [12, с. 344]. Философ задается вопросом: что действительно возникает у нас в уме, когда мы понимаем слово? Возможно, это картина или некая схема [13, с. 54]? Рефлексируя по поводу природы понимания, Витгенштейн замечает: когда человек слышит или читает некое предложение, перед его мысленным взором проносятся образы, которые более или менее точно соотносятся с предложением и в определенном смысле являются переводом этого предложения на язык картин [12, с. 387]. С другой стороны, когда человек выражает идею, которая находится в его сознании, он пытается выразить с помощью слов то, что уже находится перед его мысленным взором, то есть переводит из ментального языка в вербальный [12, с. 382]. Рассуждая о возможности правильного понимания речи другого человека, философ указывает на существование определенных критериев, выраженных в поведении, по которым можно установить,

что человек понимает (или не понимает) слово [13, с. 94]. В «Коричневой книге» рассмотрены различные ситуации, когда понимание отданного распоряжения проверяется с помощью ответных действий субъекта, получившего распоряжение. По Витгенштейну, критерий правильного понимания – правильные, то есть ожидаемые, действия или реакции, или же, в аспекте использования языка, правильное употребление слов. В работах философа последовательно выражена идея обучения или тренировки как необходимого условия последующего понимания: без предварительного обучения, которое формирует соответствующие мысленные ассоциации, осознание смысла произносимой или написанной фразы практически невозможно [13]. Узнавание зрительного или звучащего образа слова Витгенштейн трактует как сравнение с некоей моделью или образцом, заложенным в нашей памяти [12]. В связи с языковой практикой он пишет о необходимости для всех людей, использующих конкретный язык, подчиняться правилам или обычаю употребления слов и предложений в этом языке. В наиболее общем виде это выражено философом в формуле: «понимать язык – значит мастерски овладеть его приемами» [13, с. 81].

По сути дела, и Витгенштейн, и Пирс, и Эко определяют понимание в языковой среде как процедуру сверки поступающей звуковой или зрительной информации с уже имеющимися в памяти моделями и следующего за этим вывода заключений о смысле высказывания или текста. Если необходимая модель отсутствует в памяти субъекта, то ему требуется более длительное время, чтобы принять решение, каким образом следует классифицировать новую информацию. Витгенштейн, кроме того, делает акцент на необходимости предварительного обучения и формирования языковых навыков (правил) для успешного функционирования в среде языка.

Итак, Гадамер, Рикер, Эко, Витгенштейн с разных точек зрения объясняют процедуру понимания, но за различием подходов и используемых терминов можно увидеть нечто общее. Во-первых, для всех этих философов понимание подразумевает ментальную деятельность или свершение, работу ума, заключающуюся в сравнении вновь воспринимаемой информации с той, которая уже существует в памяти субъекта. При этом для Гадамера более всего важно понимание дела по существу; Эко, опираясь на идеи Пирса, пытается объяснить сам механизм процесса понимания; Витгенштейн указывает на предварительное обучение как необходимую предпосылку или условие понимания. Во-вторых, все они рассматривают языковую среду как важнейшее (хотя и не единственное) средство передачи, обработки и хранения информации. С нашей точки зрения, ситуацией, наиболее ярко проявляющей необходимость соответствующей языковой среды для осуществления понимания, является понимание суждения, высказанного на языке L1, носителем языка L2. Если данный человек владеет языком L1 на уровне, сравнимом с владением его собственным языком L2, он понимает сообщение непосредственно на языке L1; в противном случае он вынужден осуществить перевод с языка L1 на язык L2. Таким образом, в любом случае необходимым моментом понимания является включение в определенный языковой контекст.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод: в общем русле западной философии XIX–XX вв. феномен понимания изучался с разных точек зрения и в различных аспектах, чем вызваны терминологические расхождения и расстановка акцентов на разных моментах процесса понимания и объяснения; однако в целом можно говорить о формировании в достаточной степени определенной и единой линии в трактовке понимания. Идеи философов не противоречат друг другу, а взаимно дополняют целостную картину явления, что дает возможность увидеть в новом свете и применить к самому процессу философского изучения понимания такую популярную у приверженцев герменевтического подхода метафору, как понимание целого исходя из части и понимание части исходя из целого.

-
1. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М. : Искусство, 1991. 367 с.
 2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М. : Прогресс, 1988. 704 с.
 3. Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. М. : Канон-Пресс-Ц: Кучково поле, 2002. 642 с.
 4. Рикер П. Понимание и объяснение // Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 3. М. : Мысль, 2000–2001. С. 283–285.

5. Автономова Н. С. Познание и перевод. Опыты философии языка. М. : Российская политическая энциклопедия, 2008. 704 с.

6. Микешина Л. А. Философия познания: Полемические главы. М. : Прогресс-Традиция, 2002. 624 с.

7. Eco U. The Limits of Interpretation. Bloomington : Indiana University Press, 1994. 296 p.

8. Eco U. Semiotics and the Philosophy of Language. Bloomington : Indiana University Press, 1986. 242 p.

9. Пирс Ч. С. Избранные философские произведения. М. : Логос, 2000. 448 с.

10. Таскаева Е. Б. Проблема природы языкового знака в тематическом пространстве философии и лингвистики // Семиотическое пространство языка. Смыслы и знаки : материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2018. С. 109–116.

11. Eco U. Kant and the Platypus: Essays on Language and Cognition. Mariner Books, 2000. 480 p.

12. Витгенштейн Л. Избранные работы. Перевод с нем. и англ. М. : Издательский дом «Территория будущего», 2005. 439 с.

13. Wittgenstein L. Philosophical Investigations. Blackwell Publishing, 2009. 322 p.

© Таскаева Е. Б., 2018

ЯЗЫКОЗНАНИЕ



Батюшкина М. В.

«Норморазъясняющие» законы как субжанровый тип законодательных текстов

Белая Е. Н.

Отображение исторических реалий и обычаев во французских эвфемизмах с семантикой смерти

Буренкова С. В.

Исследование динамики немецкого концепта Familie

Золтнер О. В.

О грамматических свойствах некоторых неологизмов русского языка в сфере наименований (имён собственных)

Козловская Е. В.

Функционирование мифологем испанского языка в лингвокультурном контексте

Малиева З. Н., Рубаева В. П.

Тезаурус терминов, обозначающих оружие и орудия труда в осетинском языке

Малышева А. В.

Предлог 在 в современном китайском языке

Николенко О. Ю.

Номинации кровного родства в древнерусском языке

Уланов А. В.

Формирование военной метафоры в диахронической коммуникации русского языка XIX – начала XX века

Федяева Н. Д., Виданов Е. Ю., Литвиненко Ю. Ю.

Максимы Грайса как матрица контрольно-измерительных материалов по русскому языку

«НОРМОРАЗЪЯСНЯЮЩИЕ» ЗАКОНЫ КАК СУБЖАНРОВЫЙ ТИП ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

Тексты российских законов в зависимости от объекта, предмета и цели принятия обладают не только общежанровыми, но и субжанровыми признаками. Субжанровые признаки обусловлены конкретными целями принятия закона (семантической доминантой – нормоустановление, норморазъяснение, нормоизменение, нормоприостановление, нормоотмена). На основе данных признаков формируется представление о типах законодательных текстов, их функциональных, формальных и содержательных характеристиках. С учетом авторского подхода в настоящей статье анализируются некоторые субжанровые особенности норморазъясняющих законов. Материалом исследования послужили тексты федеральных и региональных законов, принятых на рубеже XX–XXI вв.

Ключевые слова: типы (субжанры) законов, толкование законодательного текста, юридический дискурс.

“NORM-CLARIFYING” LAWS AS A SUB-GENRE TYPE OF LEGISLATIVE TEXTS

Texts of Russian laws, depending on the object, subject and purpose of adoption, have not only general genre, but sub-genre characteristic features. Sub-genre signs are conditioned by specific goals of the adoption of the law (rule of law, explanation of the rule of law, change of law, suspension of rule of law, abolition of the rule of law). On the basis of these characteristics, an idea is formed about the types of legislative texts, their functional, formal and content characteristics. Taking into account the author's approach, some sub-genre features of law-explaining laws are analyzed in this article. The material of the study was the texts of federal and regional laws adopted at the turn of the 20th and 21st centuries.

Keywords: types (sub-genres) of laws, interpretation of the legislative text, legal discourse.

Важным средством выявления функциональных, содержательных и формальных особенностей дискурсивного пространства законодательных текстов является описание их различных типов, объединенных общей коммуникативной стратегией – регуляцией общественных отношений.

Каждый законодательный текст находится в интертекстуальных отношениях: с одной стороны, с определенным текстовым каноном, на который ориентируется автор-разработчик закона; с другой стороны, с иными законодательными текстами, имеющими как однородную, так и разнородную типологическую принадлежность.

Под типом текста мы вслед за Р. Н. Комаровой понимаем «класс текстов, традиционно используемых для достижения определенных коммуникативных целей в типовых условиях общения, имеющих общую прагматическую целеустановку и характеризующийся сходной лингвистической спецификой» [1, с. 3]. По убеждению автора, типология законодательных текстов является ключевым условием определения общежанровых признаков закона и дифференциации субжанров законодательных текстов.

Как справедливо заметил М. М. Бахтин, «в каждой сфере деятельности вырабатывается целый репертуар речевых жанров, дифференцирующийся и растущий по мере развития и усложнения данной сферы» [2, с. 159]. Субжанровая дифференциация законодательных текстов обусловлена развитием государственно-правовой сферы, ростом количества законов, необходимостью их уточнения, усложнением связей между законами, а также между правовыми понятиями, которые в законах употребляются.

Если рассматривать законодательные тексты в аспекте юридического дискурса, то можно выделить следующие общежанровые признаки законов: общую стратегическую цель; типовые волевые решения и ритуально-символичес-

кие действия, принимаемые (осуществляемые) в пределах юридического дискурса по отношению к закону; создание на языке, имеющем статус государственного; интертекстуальность; волеизъявление как основной способ трансляции правовой информации; унифицированность структуры и реквизитов; общие механизмы адаптации и пространственно-временного бытования в юридическом дискурсе.

На основе анализа и обобщения данных признаков формируется общая «застывшая» модель жанровой формы закона, отражающая социальный опыт трансляции юридически значимой информации и являющаяся наиболее оптимальным средством регуляции общественных отношений.

Отнесение того или иного закона к определенному типу законодательных текстов (субжанру) зависит от конкретной цели принятия закона, его семантической доминанты. К ключевым правотворческим интенциям и, соответственно, семантическим доминантам законодательного текста мы относим нормоустановление, норморазъяснение, нормоизменение, нормоприостановление и нормоотмену. (При исследовании семантической доминанты законодательного текста мы развиваем теорию семантико-смысловой доминанты текста М. В. Косовой [3, с. 475–476]).

Цель принятия закона детерминирует структуру, отбор и сочетаемость языковых единиц, в том числе терминов, отражающих понятийный аппарат регулируемой области общественных отношений, выбор речевых шаблонов и юридических клише, релевантных для законодательного текста того или иного типа. На основе исследования указанных особенностей формируется представление о законодательных текстах следующих субжанров: базовых законах, норморазъясняющих законах, трансформирующих законах, законах «смешанного» типа. Принадлежность законодательного текста к тому или иному классу законодательных текстов

(субжанру) оказывается релевантным признаком этого законодательного текста.

В настоящей работе мы обратим внимание на содержание, форму и функции нормоизменяющих законов. Подчеркнем, что материалом для исследования послужили тексты российских законов, принятых в период с начала 90-х годов по 2018 год. Печатные версии законов анализировались на основе публикаций в официальных изданиях, электронные – на основе электронных образов законодательных текстов, размещенных на Официальном интернет-портале правовой информации (<http://www.pravo.gov.ru>), а также в справочных правовых системах «КонсультантПлюс», «КонсультантПлюс Регион». На базе данного материала проведена сравнительная характеристика федеральной и региональных традиций моделирования законодательных текстов.

При выборе исследовательской методологии учитывается сопряженность лингвистических и экстралингвистических факторов, поэтому методологическая основа исследования включает в себя общенаучные и специальные методы и подходы. В основу положен комплексный подход к дискурсивному пространству законодательных текстов как к гипертекстовому, позволивший исследовать его в единстве и целостности всех компонентов и применить принципы дискурсивного, жанрологического, структурно-типологического, текстуального и интертекстуального анализов.

Специфика норморазъясняющих законов

Несмотря на низкую частотность, мы включаем субжанр норморазъясняющих законов в типологическую классификацию на том основании, что в юридическом дискурсе законы, основным предметом которых является разъяснение правовых норм, позиционируются в качестве обладающих таким же статусом, что и другие типы законов (наряду с базовыми, трансформирующими, «смешанными»). Кроме того, норморазъясняющие законы входят в систему российского законодательства и потому не могут быть проигнорированы при описании дискурсивного пространства законодательных текстов.

При анализе материала мы отметили, что разъяснения могут касаться процессуальных особенностей применения либо правильного толкования положений закона. Другими словами, норморазъясняющие законы выполняют роль своеобразного комментария к нормам действующих законов и при регуляции общественных отношений применяются в совокупности с ними. В зависимости от предмета норморазъяснения можно выделить два подтипа норморазъясняющих законов: процессуально-разъясняющие и законы об официальном толковании. Первый подтип представлен единичными примерами и на общегосударственном, и на региональном уровнях. (Эмпирическая база содержит единичные примеры на федеральном уровне и в отдельных регионах (Татарстане, Камчатском крае, Амурской, Омской, Орловской областях)). Второй подтип законов встречается только на уровне ряда субъектов федерации. Рассмотрим их общие черты и отличия.

Процессуально-разъясняющие законы, как правило, принимаются при необходимости уточнения или конкретизации сроков и порядка применения положений, сформулированных в статьях действующих базовых законов, а также действий, которые должны предпринимать субъекты юриди-

ческого дискурса для правильной (т. е. должной, необходимой) реализации норм закона и, соответственно, регуляции общественных отношений.

Поскольку процессуально-разъясняющие законы представлены в небольшом составе, сложно говорить о сформировавшихся шаблонах, соблюдаемых при конструировании названия и текста законов данного подтипа. Скорее, речь идет о примерах моделирования.

Конструкция названия процессуально-разъясняющих законов включает:

(1) предмет разъяснения: как правило, это сроки и порядок применения нормы закона;

(2) обозначение структурной единицы закона, в отношении которой осуществляется разъяснение. Примеры: *О порядке применения статей 132 и 139 Бюджетного кодекса Российской Федерации* [4]; *О сроке применения требований, установленных частями 2 и 3 статьи 24 Федерального закона «О розничных рынках и о внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации» в отношении сельскохозяйственных розничных рынков и сельскохозяйственных кооперативных розничных рынков, расположенных на территории Омской области* [5].

Текст состоит из статьи/статей о разъяснении и статьи об интердискурсивной адаптации закона в юридическом дискурсе (при особом вступлении закона в силу). Статьи обозначаются словом «Статья» и нумеруются арабскими цифрами, но не имеют названий.

В качестве примера рассмотрим текст Федерального закона «О порядке применения статей 132 и 139 Бюджетного кодекса РФ» [4].

Данный закон имеет стандартный для федеральных законов перечень буквенно-цифровых реквизитов:

а) начальных: название государства (*Российская Федерация*), наименование формы законодательного акта (*Федеральный закон*), наименование закона (*О порядке применения статей 132 и 139 Бюджетного кодекса Российской Федерации*), реквизиты принятия и одобрения (*Принят Государственной Думой 16 января 2009 года; Одобрен Советом Федерации 28 января 2009 года*);

б) финальных: реквизит подписания, в котором представлена информация о лице, который подписал закон (*Президент Российской Федерации Д. Медведев*), место и дата подписания (*Москва, Кремль, 9 февраля 2009 года*), регистрационный номер (*№ 17-ФЗ*).

Оформление реквизитов обусловлено, с одной стороны, правилами языка, с другой – требованиями унификации, которые, реализуясь, наряду с правилами русского языка или вопреки им, «ограничивают диапазоны речевой вариативности, а в ряде случаев жестко определяют состав и структуру соответствующего речевого фрагмента» [6, с. 29].

В первой статье в императивной форме даются разъяснения об ограничении срока и области действия некоторых структурных элементов статей кодекса.

Норма формулируется на основе сложного предложения, главной частью которого является инфинитивное нераспространенное предложение (*Установить*), придаточной – двусоставное распространенное предложение (*что с (такого-то числа) действие (таких-то норм)*

не распространяется на (такую-то коммуникативную ситуацию)), осложненное однородными дополнениями и причастными оборотами. Следует отметить, что в целом сходную структуру имеют процессуально-разъясняющие статьи ряда региональных законов о порядке применения норм в сфере межбюджетных отношений (см., напр., статью 1 закона Орловской области от 30.04.2009 № 904-ОЗ «О порядке применения статьи 7 Закона Орловской области «О межбюджетных отношениях в Орловской области»»; статью 1 закона Пензенской области от 21.04.2010 № 1891-ЗПО «О порядке применения статьи 11 Закона Пензенской области «О межбюджетных отношениях в Пензенской области»).

Лексический состав статьи представлен юридическими и экономическими терминами и понятиями (*предоставление субсидий, федеральный бюджет, бюджеты субъектов Российской Федерации, местные бюджеты, Правительство Российской Федерации, высшие исполнительные органы государственной власти, рынок труда, отрасль экономики*), а также юридическими клише (*действие не распространяется; принимаемые решения; реализация мер по поддержке; в установленных случаях*).

Вторая статья, определяющая особенности адаптации текста в дискурсивном пространстве, представляет собой соединение юридических клише: *Настоящий Федеральный закон + вступает в силу со дня официального опубликования + и распространяется на правоотношения, возникшие с...*

Как было отмечено выше, законы об официальном толковании отсутствуют на общегосударственном уровне, поэтому представление о специфике законов данного подтипа формируется только на основе анализа региональных законов. См., напр.: «Об официальном толковании пунктов 1, 3, 4 статьи 17 Закона Санкт-Петербурга «Об Уставном суде Санкт-Петербурга» [7].

Отметим, что положения о формально-содержательных особенностях официального толкования закреплены либо в специальном законе об официальном толковании (подобного рода законы приняты в Республике Бурятия, Санкт-Петербурге, Архангельской, Мурманской, Новгородской, Пензенской областях, Краснодарском крае, Ненецком автономном округе), либо в уставе, законе о правотворчестве и нормативных правовых актах, регламенте регионального парламента (данный способ закрепления положений об официальном толковании отмечается в нормативных документах Алтая, Марий Эл, Хакасии, Тывы, Саха (Якутии), Забайкальского края, Краснодарского края, Астраханской, Брянской, Иркутской, Калининградской, Калужской, Кировской, Курской, Липецкой, Нижегородской, Оренбургской, Рязанской, Сахалинской областей, Ямало-Ненецкого автономного округа и др.).

По мнению региональных законодателей, необходимость в официальном толковании законодательных текстов возникает, с одной стороны, при неопределенности, неясности и неоднозначности понимания положений закона; с другой, в случае противоречивости или неправильности практики применения положений закона. При этом принятие закона об официальном толковании направлено на конкретизацию, уточнение правовой нормы, но не может менять смысл толкуемого закона (см., напр., положения о предмете

толкования, изложенные в статье 43 Закона о нормативно-правовых актах Нижегородской области [8], статье 8 Закона Сахалинской области о порядке толкования законов [9]).

Региональные законы об официальном толковании имеют не только сходный предмет, но и структуру. Название нормотолкующего закона отражает системные связи между толкуемым и толкующим законами и представляет собой комплекс из двух частей: в первой с помощью речевой формулы отражен предмет и цель принятия закона – официальное толкование, во второй – сведения о том, в отношении каких структурных единиц какого закона осуществляется толкование. Примеры: «Об официальном толковании пунктов 1, 3, 4 статьи 17 Закона Санкт-Петербурга «Об Уставном суде Санкт-Петербурга»»; «Об официальном толковании части 3 статьи 36 Закона Забайкальского края «Об административных правонарушениях».

Во вводной части текста указывается основание (причина, повод, цель) принятия закона. При этом используются такие конструкции, как: *Настоящий Закон... принят в целях правильного понимания и применения Закона... Настоящий Закон... принят в целях толкования положений пунктов 1, 3, 4 статьи 17 Закона...; Настоящий Закон принят в целях официального толкования положений статьи 2 Закона... для целей применения Закона...* В основной части закона (как правило, одна-две статьи) дается соответствующее разъяснение. В заключительной статье – информация о порядке вступления закона в силу, которая оформляется с помощью стандартной речевой конструкции, передающей информацию о зависимости даты вступления закона в силу от даты официального опубликования: «*Настоящий Закон вступает в силу через 10 дней после дня его официального опубликования*». Статьи нумеруются, но не имеют названий.

Рассмотрим в качестве примера Закон об официальном толковании части 3 статьи 36 Закона Забайкальского края «Об административных правонарушениях» [10].

Закон содержит последовательно указываемые реквизиты, используемые при создании законов Забайкальского края: наименование государственно-территориального образования, на которое распространяется действие принимаемого закона (*Забайкальский край*), наименование формы законодательного акта (*Закон*), реквизит принятия (*Принят Законодательным Собранием Забайкальского края 21 ноября 2012 года*), реквизит подписания, в котором указаны сведения о лицах, уполномоченных на подписание закона (*Председатель Законодательного Собрания Забайкальского края, Губернатор Забайкальского края*), место подписания (г. *Чита*), дата подписания (*3 декабря 2012 года*), регистрационный номер (*№ 752-ЗЗК*).

Основной текст закона состоит из трех частей: вводной и двух статей. Вводная часть имеет черты текстов преамбульного типа, поскольку содержит информацию об основании проведения официального толкования – обращении Губернатора Забайкальского края о необходимости толкования структурной единицы указанного закона «в части разъяснения, что является отдельным (одним) правонарушением при внесении недостоверных сведений в документы учета принятой и отгруженной древесины». Толкуемое понятие является сложным, состоящим из нескольких

правовых понятий: «правонарушение», «отдельное (одно) правонарушение», «недостовверные сведения», «внесение недостоверных сведений», «древесина», «принятая древесина», «отгруженная древесина», «документы учета».

В первой статье приводится разъяснение толкуемой нормы: *отдельным (одним) правонарушением при внесении недостоверных сведений в документы учета принятой и отгруженной древесины является факт внесения недостоверных сведений в каждый из документов учета принятой и отгруженной древесины*. При сопоставлении толкуемой и разъясняющей норм используется тождественный понятийный состав, за исключением понятий *отдельное (одно) правонарушение (при внесении недостоверных сведений)* (толкуемая норма) и *факт внесения (недостоверных сведений)* (разъясняющая норма). Именно на основе сопоставления указанных понятий, по мнению законодателя, разъясняется толкуемая норма. Обратим внимание, что интерпретационная формула строится по инверсионному типу: сначала в творительном падеже указывается толкуемое понятие – затем глагол-связка *является* – после этого дано разъяснение толкуемого понятия в именительном падеже. Во второй статье с помощью стандартной речевой формулы (*Настоящий Закон края вступает в силу через десять дней после дня его официального опубликования*) приводятся сведения об особом порядке вступления закона в силу.

В результате анализа законов об официальном толковании мы обратили внимание на то, что разъяснение содержания правовой нормы может осуществляться как с помощью модельных речевых конструкций, так и с помощью текстовых определений.

К общим чертам речевых конструкций следует отнести последовательность расположения понятий (разъясняющее понятие находится в постпозиции по отношению к толкуемому), а также сложность терминологических сочетаний, с помощью которых выражаются правовые понятия (как толкуемое, так и разъясняемое). Частные особенности касаются падежных форм и корреляции толкуемого и разъясняющего понятий.

Пример 1. *Под изменением функционального зонирования территории с зоны сельскохозяйственного использования на жилые зоны или общественно-деловые зоны, установленным в пунктах ... приложения 2 Закону ... понимается изменение функционального зонирования территории с зоны сельскохозяйственного использования на жилые зоны или общественно-деловые зоны, осуществленное после утверждения Генерального плана Санкт-Петербурга в 2005 году* [11].

Толкуемое понятие дано в форме творительного падежа, разъясняющее – в форме именительного падежа, связь между понятиями осуществляется с помощью глагольной формы *понимается*. Представленный пример можно изобразить в виде модели: *под* (толкуемое понятие) *понимается* (разъяснение понятия).

Пример 2. *Под гарантией установления повышенных на 25 процентов размеров тарифных ставок, окладов (должностных окладов) следует понимать повышение на 25 процентов размера тарифной ставки, оклада (должностного оклада), установленного работнику* [12].

Толкуемое понятие дано в форме творительного падежа, разъясняющее – в форме винительного падежа, связь между понятиями осуществляется с помощью глагольной формы *следует понимать*. Представленный пример можно изобразить в виде модели: *под* (толкуемое понятие) *следует понимать* (разъяснение понятия).

Пример 3. *К сельским населенным пунктам относятся: села, железнодорожные станции и иные населенные пункты, не отнесенные к категории городов и поселков городского типа; обособленные военные городки, расположенные вне населенных пунктов и по состоянию на 1 января 2005 года в установленном порядке отнесенные к сельской местности* [13].

Толкуемое понятие дано в форме дательного падежа, разъясняющее – в форме именительного падежа, связь между понятиями осуществляется с помощью глагольной формы *относятся*. Представленный пример можно изобразить в виде модели: *к* (толкуемое понятие) *относится* (разъяснение понятия).

Основная задача текстов-определений – уточнить смысл понятия. Для этого используется дополнительный контекст. Рассмотрим пример. *Словосочетание «авансовый платеж» в тексте областного закона <...> во всех падежах означает применительно к данному областному закону предварительный платеж в течение налогового периода части транспортного налога в сроки, указанные в областном законе, и в сумме, рассчитанной налогоплательщиком самостоятельно исходя из установленной налоговой ставки и фактического наличия транспортных средств в соответствующем периоде, в порядке, установленном областным законом* [13].

Представленный текст можно изобразить в виде модели: *Словосочетание* (толкуемое понятие) *означает* (разъяснение понятия). Толкуемое понятие дано в кавычках в форме именительного падежа, разъясняющее понятие – в форме винительного падежа, связь между понятиями осуществляется с помощью сказуемого *означает*.

В связи с предметом законов об официальном толковании возникает вопрос о соотношении данного типа законов, с одной стороны, с текстами базовых законов, с другой, с текстами законов о внесении изменений в базовые законы (подтип трансформирующих законов).

Как показал анализ материала, закон об официальном толковании в дискурсивном пространстве законодательных текстов существует в единстве с толкуемым законом, приостанавливается или прекращает действие одновременно с приостановлением или прекращением действия толкуемого закона. Толкование распространяется только на те обстоятельства, которые предусмотрены базовым законом, что исключает возможность применения закона о толковании по аналогии.

В случае официального толкования регионального закона посредством специального закона о толковании в толкуемый закон или толкуемую норму закона не могут быть внесены изменения или дополнения. Официальное толкование нормы исключает ее изменение, и наоборот, изменение нормы путем ее корректировки означает ненужность официального толкования. При необходимости внесения изменений в толкуемую норму закон об официальном толковании признается *утрачивающим юридическую силу*.

Следует отметить, что вопрос о целесообразности введения законов о толковании в дискурсивное пространство законодательных текстов вызывает у законодателей определенные дискуссии и решается по-разному. Косвенным подтверждением этому является тот факт, что во многих регионах специальные законы, а также нормы о предмете и порядке принятия законов об официальном толковании признаны утратившими силу (в частности, подобный тип законов исключен из систем законов в Волгоградской, Вологодской, Курганской, Омской, Новосибирской, Тверской, Тульской областях, Хабаровском крае, Удмуртской Республике, Чукотском автономном округе). Отмечаются также случаи замены понятия «официальное толкование» на понятие «толкование» (Тюменская область). В соответствии со ст. 117 Закона о правовых актах Свердловской области законы Свердловской области «официальному толкованию не подлежат», официальное толкование Устава Свердловской области осуществляет Уставной Суд Свердловской области [14].

Такая позиция, на наш взгляд, обусловлена тем, что разделение законодательных текстов на «толкуемые» и «толкующие» приводит к (1) подмене первичного текста вторичным, который может получить преобладающее в процессе правоприменения значение; (2) смене семантической доминанты: с норморазъяснения на нормоустановление, — которая противоречит цели принятия закона об официальном толковании.

Резюмируя изложенное, добавим следующее. Содержание законодательного текста зависит от его цели, от взаимосвязи с другими законодательными текстами, от того, какое место он будет занимать в дискурсивном пространстве законодательных текстов. Все законодательные тексты характеризуются рядом универсальных признаков, свойственных жанру закона в целом. Между тем любой законодательный текст функционирует в дискурсивном пространстве законодательных текстов и юридическом дискурсе как представитель определенного текстотипа. Частнотиповые особенности законодательных текстов являются дополнительными, но не менее значимыми параметрами описания законов.

Наши предварительные наблюдения показывают, что в процессе построения законодательного текста определенное значение имеет не только высокая частотность той или иной типовой текстовой композиции. Новые конструкции, особенно при неоднократном повторении, постепенно воспринимаются в качестве возможных, а затем допустимых вариантов оформления. Если та или иная текстовая конструкция появляется на общегосударственном уровне, то данное новшество служит примером для регионального законодательства. Но этот фактор не является доминирующим. Принятие региональных законов об официальном толковании наряду с отсутствием федеральных законов данного типа свидетельствуют об отличительных особенностях федерального и регионального законодательства.

При рассмотрении норморазъясняющих законов мы сделали главный акцент на их функцию, поскольку считаем, что именно она обуславливает выбор конструкции названия и текста, речевых формул и юридических клише. Регулярное воспроизводство данных средств отражает правотворческие традиции и стереотипы, автору-разработчику закона

помогает при трансляции правовой мысли, адресату — при восприятии и интерпретации текста. Безусловно, что затронутый в статье вопрос о норморазъясняющих законах, как и типология законодательных текстов в целом, в силу глубины и многогранности, а также значимости для теории и практики моделирования и лингвоэкспертного анализа законодательных текстов заслуживает дальнейшего детального исследования.

1. Комарова Р. Н. Язык закона: лингвистические характеристики (на материале текста Германского гражданского уложения) : автореф. ... канд. филол. наук. СПб., 2000. 21 с.

2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М. : Худ. лит., 1975. 504 с.

3. Косова М. В. Проблемы документной лингвистики в свете идей Б. Н. Головина // Научное наследие Б. Н. Головина в свете актуальных проблем современного языкознания (к 100-летию со дня рождения Б. Н. Головина) : сб. ст. по материалам Межд. науч. конф. Нижний Новгород : Деком, 2016. С. 473–478.

4. Фед. закон от 09.02.2009 № 17-ФЗ «О порядке применения статей 132 и 139 Бюджетного кодекса РФ» // Рос. газета. 2009. 11 февраля. № 22.

5. Закон Омской области от 04.03.2016 № 1852-ОЗ «О сроке применения требований, установленных частями 2 и 3 статьи 24 Федерального закона «О розничных рынках и о внесении изменений в Трудовой кодекс РФ» в отношении сельскохозяйственных розничных рынков и сельскохозяйственных кооперативных розничных рынков, расположенных на территории Омской области» // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 11.03.2016.

6. Кушнерук С. П. Лингвистические корреляты документационных реквизитов как основной объект документационной лингвистики // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2016. № 1 (30). С. 28–36.

7. Закон Санкт-Петербурга от 29.09.2005 № 497–71 «Об официальном толковании пунктов 1, 3, 4 статьи 17 Закона Санкт-Петербурга «Об Уставном суде Санкт-Петербурга»» // Вестник Законод. Собр. Санкт-Петербурга. 2005. 20 декабря. № 12.

8. Закон Нижегородской области от 10.02.2005 № 8-З «О нормативных правовых актах Нижегородской области» // Правовая среда. 2005. 26 февраля. № 13 (579).

9. Закон Сахалинской области от 20.02.2002 № 320 «О порядке обнародования, вступления в силу и толкования законов Сахалинской области» // Губернские ведомости. 2002. 27 февраля. № 39 (1440).

10. Закон Забайкальского края от 03.12.2012 № 752-ЗЗК «Об официальном толковании части 3 статьи 36 Закона Забайкальского края «Об административных правонарушениях»» // Забайкальский рабочий. 2012. 7 декабря. № 233.

11. Закон Санкт-Петербурга от 26.10.2015 № 607-114 «Об официальном толковании Закона Санкт-Петербурга «О границах зон охраны объектов культурного наследия на

территории Санкт-Петербурга и режимах использования земель в границах указанных зон и о внесении изменений в Закон Санкт-Петербурга «О Генеральном плане Санкт-Петербурга и границах зон охраны объектов культурного наследия на территории Санкт-Петербурга» // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 28.10.2015.

12. Закон Мурманской области от 11.10.2012 № 1520-01-ЗМО «Об официальном толковании статьи 2 Закона Мурманской области «О мерах социальной поддержки отдельных категорий граждан, работающих в сельских населенных

пунктах или поселках городского типа» // Мурманский Вестник. 2012. 16 октября. № 193.

13. Закон Архангельской области от 18.12.2003 № 216-27-ОЗ «Об официальном толковании словосочетания «Авансовый платеж» в тексте областного закона «О транспортном налоге» // Волна. 2003. 20 декабря. № 49.

14. Областной закон от 10.03.1999 № 4-ОЗ «О правовых актах в Свердловской области» // Областная газета. 1999. 13 марта. № 48.

© Батюшкина М. В., 2018

УДК 811.133.1

Е. Н. Белая
E. N. Belaya

ОТОБРАЖЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ И ОБЫЧАЕВ ВО ФРАНЦУЗСКИХ ЭВФЕМИЗМАХ С СЕМАНТИКОЙ СМЕРТИ

Статья посвящена эвфемизмам с семантикой смерти. Эвфемизмы данной группы иллюстрируют табуированность данной темы, попытку избежать прямого наименования самого явления смерти, покойника, загробного мира. Эвфемистические обозначения соотнесены с историческими событиями, обрядовой практикой прощания с умершими, погребения и поминовения.

Ключевые слова: эвфемизмы, аргумент, табуированность, обряд, реалии.

REPRESENTATION OF HISTORIC REALIA AND CUSTOMS IN FRENCH EUPHEMISMS WITH THE SEMANTICS OF DEATH

The article is devoted to the euphemisms with death semantics. The euphemisms of this group illustrate the fact that the theme of death is a taboo; the effort to avoid naming death, the dead, another world directly. Euphemistic names are brought into correlation with historic realia and ritual practices of last respects, burying and commemoration.

Keywords: euphemisms, argo, taboo, rite, realia.

Изучение эвфемизмов является актуальной лингвистической проблемой, в том числе интерес представляет лингвокультурологическая интерпретация этого явления.

Во французском языке выделяются такие темы и сферы эвфемизации, как, например, возраст человека (*la vieillesse – le troisième âge*), смерть или болезнь (*la mort – la disparition; le départ, le dernier sommeil, la nuit du tombeau*), «политкорректное» отношение к лицам, совершившим преступления (*un criminel – une victime de la société*), и другие.

В настоящей статье представлен краткий обзор французских эвфемизмов с семантикой смерти, цель которого – показать национально-культурную специфику таких слов и выражений (более подробно об этом см. в монографии автора [1]).

С одной стороны, нежелание прямо говорить о смерти, уклонение от этой темы не уникальная черта французского языка и коммуникативной традиции. Так, русский язык богат на идиомы, образно и при этом завуалированно представляющими смерть: *покинуть сей мир, сыграть в ящик, протянуть ноги, уйти на тот свет* и т. д.; обращает на себя внимание различие стилистических окрасок этих и синонимичных им идиом, свидетельствующее об актуальности эвфемизации смерти в различных коммуникативных условиях. С другой стороны, эвфемизмы каждого языка, в том числе французского, при общности причин их появления различаются внутренней формой – последняя делает эвфемизмы интересными для лингвокультурологов. В статье

будут приведены примеры отражения во внутренней форме французских эвфемизмов исторических реалий и обычаев, значимых для национальной культуры.

Во французском языке тоже есть большое количество эвфемизмов с семантикой смерти, которая представляется как ночь, мрак могилы (*la nuit du tombeau*), вечный сон, вечное упокоение (*sommeil éternel, sommeil de la tombe*), дама с косой (*la Dame à la faux*), великая уравниленица (*la grande niveleuse*), вечность, вечное блаженство (*éternité de délices*), черный путь (*le noir trajet*), тот свет, мир иной (*l'autre monde*). Смерть рассматривается как конечный пункт, который обычно определяется как дом: *maison d'où l'on ne revient pas, maison céleste, demeure céleste*.

Выражения *aller (passer) dans l'autre monde, aller dans un monde meilleure* относятся к высокому стилю речи и обозначают «уйти или перейти в мир иной, на тот свет». Согласно христианской традиции, человек обладает двумя судьбами – в этом и в ином мире; переход из одного мира в другой происходит в момент смерти, при этом посмертная участь (ад или рай) во многом определяется праведностью земной жизни. *Tout свет* подобен земному миру. Люди там сохраняют родственные отношения, ощущают физическую боль, едят и т. д. *Tout свет* представляется как продолжение жизни после смерти, место пребывания душ умерших людей. Выражение *tout свет* выступает в роли символа сферы посмертного бытия.

Тема смерти связана с небом как с понятием духа (*monter au ciel*). Небесная сфера – вместилище и одновременно гиперпространство. Небо представляется как семь вращающихся хрустальных сфер. Седьмое небо является обиталищем ангелов, раем. Земля является противоположностью небу (*être sous terre*) (дословно: быть под землей), *quitter la terre* (покинуть здешний мир, умереть), *conduire en terre* (вогнать в гроб, похоронить).

Выражение *boire le Styx* означает «уйти из жизни, умереть». Из вод Стикса, реки мира мертвых, зародилась жизнь, туда же уходят души тех, кто умер. Самые страшные клятвы закреплялись именем Стикса, и нарушить их было нельзя ни при каких условиях.

Во французском языке выражение *cesser de souffrir*, *avoir cessé de souffrir* (дословно: прекратить страдать) обозначают «умереть», «отмучиться». Жизнь может восприниматься носителями французской лингвокультуры как страдание, и смерть в этом случае является избавлением от тягот жизни.

Французы даже стараются не произносить слово *кладбище*, а заменяют его другими выражениями: *champ de navets* (дословно: репное поле), *champ d'oignons* (дословно: луковое поле).

Очень многие эвфемизмы с семантикой смерти восходят к историческим реалиям, например, *ccasser sa canne*, *casser sa trique*, *frapper au monument*, *filer son cable*, *éteindre son gaz*, *déchirer son habit*, *dire bonjour à sa compagnie*. Данный источник представляет особенно богатый материал для исследования национально-культурной специфики того или иного эвфемизма.

Так, французское выражение *laisser ses bottes* (дословно: оставлять свои сапоги) означает «сложить голову» и восходит к тем временам, когда воины отправлялись в поход в длинных кожаных сапогах со шпорами. Погибая на поле брани, они, образно говоря, «оставляли там свои сапоги».

Аналогичное значение имеет выражение *laisser ses houeaux*, где *houeaux* обозначает «краги». Следует отметить, что оба упомянутых выражения первоначально применялись к дворянам, рыцарям, которые, сражаясь на конях, надевали подобные сапоги. Что касается разночинцев, воевавших пешими, то они носили гетры. Отсюда – синонимический вариант приведенного выражения *laisser ses guêtres* (дословно: оставлять свои гетры).

Выражения *casser sa pipe* (буквально: сломать свою трубку) и *casser le sceptre* (дословно: сломать скипетр) обозначают «сыграть в ящик, дать дуба» и связаны с обычаем, некогда соблюдавшимся при похоронах епископов. Согласно этому обычаю, в похоронной процессии, наряду с другими реликвиями покойного епископа, несли также его сломанный скипетр, что символизировало оборванную жизнь [2, с. 120].

Выражение *passer l'arme à gauche* (дословно: перевести ружье на левое плечо) обозначает «протянуть ноги». По мнению некоторых исследователей, выражение связано с тем, что во время военных похорон солдаты несут винтовки на левом плече вместо правого, как обычно. Но есть и другие мнения: так, эта идиома может быть объяснена игрой слов, построенной на двояком значении

глагола *passer* – «перевести, переложить» и «умереть». Выражение построено на следующем метафорическом образе: перевести ружье на левое плечо, солдат становится в положении «вольно», т. е. в положение покоя, что ассоциируется с человеком, уходящим на «вечный покой» [2, с. 24].

Выражение *mourir pour Dantzig* обозначает «пожертвовать собой, умереть ради другого человека» (дословно: умереть за Данциг). Выражение восходит к событиям 1939 года. Польский город Гданьск, или Данциг, по Версальскому мирному договору (1919) получил статус вольного города и находился под управлением Лиги Наций. Польше были также переданы территории, дававшие ей доступ к Данцигу, – так называемый Данцигский коридор, отделявший Восточную Пруссию от Германии. В 1939 году Германия потребовала от Польши возвратить город, а также предоставить пути в обход Данцигского коридора для осуществления связи с Восточной Пруссией. Польша отказалась выполнить требование Германии. После вторжения Германии в Польшу французский пацифист, который в годы войны сотрудничал с оккупантами, Марсель Деа, написал статью под заголовком «Faut-il mourir pour Dantzig?» («Стоит ли умирать за Данциг?»), в которой он выступил против военных гарантий Польше в случае нападения на нее Германией. Деа заверял, что ничего страшного не произойдет, если Гитлер окончательно овладеет Данцигом. В таком случае на Западе победит мир.

Во французском языке есть немало эвфемизмов, восходящих к ситуации казни человека. Выражение *envoyer (mettre) à la lanterne* (дословно: отправить на фонарь) обозначает «отправлять кого-либо на виселицу». Данное выражение связано со знаменитым в истории Франции уличным фонарем на углу Гревской площади и улицы де ля Ванери. На этом фонаре повесили многих врагов революции. В частности, после взятия Бастилии на нем был повешен Ж.-Ф. Фуллон, генеральный инспектор по финансовым делам при Людовике XVI.

Во французском языке есть эвфемизм *maître (exécuteur) de(s) hautes oeuvres*, обозначающий «палач, заплечных дел мастер». Во Франции профессия палача считалась очень трудной, нужно было мастерски владеть данным ремеслом. Палач должен был обладать огромной физической силой и значительными знаниями о человеческом теле. Чтобы подтвердить свое умение, человек должен был исполнить «шедевр» под присмотром опытных палачей. Если палач ухаживал на покой, он обязан предложить городу кандидатуру на свой пост. В Париже, кроме палача, были смежные должности. В его команду входили помощник, отвечающий за пытки, и плотник, занимающийся строительством эшафота.

Во французском языке многие эвфемизмы связаны с арго. Арготическое выражение *manger un lapin* обозначает «хоронить товарища», *viande froide* означает «труп». Выражения *paletot de sapin*, *dernier paletot*, *boote a domino*, *boote aux dominos* переводятся как «гроб».

Чтобы рассмотреть арготические выражения как отражение национальной культуры, необходимо учитывать исторический взгляд на развитие арго. Французское арго, возникшее примерно в XIII веке как арго социального дна, на первых порах своего существования отличалось нигилис-

тическим отношением ко всем общепринятым положительным ценностям.

Представляя своеобразную форму словесного осмысления мира – то, что М. М. Бахтин называл особым предметно-смысловым и ценностным кругозором [3, с. 78], – аргумент маргиналов отражало окружающую действительность как бы в перевернутом виде: лексемы, называющие все, что связано с устоями общества, имеют депрециативную (уничижительную) коннотацию, и напротив, понятия, связанные с криминальной деятельностью, нейтрализуются, подаются эвфемистически: *seigneur à musique* – «ночной убийца» (дословно: синьор с музыкой), *faire passer le goût du pain* – «убить» (дословно: заставить забыть вкус хлеба), *mener aux fleurs* – «вести на виселицу» (дословно: вести за цветами), *machine à raccourcir* – «гильотина» (дословно: машина для укорачивания).

Во французском языке есть большое количество эвфемизмов с семантикой гильотины. Известно, что к 1795 году, спустя только полтора года после ее первого применения, гильотина обезглавила более чем тысячу человек в одном только Париже. Конечно, при упоминании этого количества нельзя не учитывать роль времени, так как машина была введена в употребление лишь за несколько месяцев до самого кровавого периода Великой французской революции.

Гильотина применялась ко всем без исключения слоям населения, что подчеркивало равенство граждан перед законом. На гильотине мог быть казнен как король, так и обычный уголовник или политический бунтарь. При этом названия, данные ей народом, были скорее печальными и романтическими, нежели ненавистными и устрашающими: «национальная бритва», «вдова», «Мадам Гильотен», «машина для укорачивания».

Так, выражения *épouser la veuve* (дословно: жениться на вдове), *baiser la veuve au clair de lune* (дословно: поцеловать вдову при лунном свете), *régaler la veuve* (дословно: угостить вдову) обозначают «быть гильотинированным, попасть на гильотину».

Согласно А. Г. Назаряну, *veuve* на аргумент первоначально обозначало виселицу, а впоследствии так стали называть гильотину, которая во Франции заменила виселицу как орудие смертной казни. Что касается ассоциативной связи между *veuve* «вдова» и *veuve* «гильотина», то она построена на

следующем метафорическом образе: гильотина является «вдовой» всех, кто женится на ней, поцелует или угостит ее, т. е. погибнет под ее ножом [4, с. 277]. *Mon père a épousé la veuve* (V. Hugo).

Французский эвфемизм *la bascule a Charlot* обозначает «гильотина» (дословно: рычаг Шарло). Данное выражение связано с именем парижского палача, казнившего Людовика XVI и впоследствии продававшего пряди его волос – Шарля Сансона. Прозвище же французских палачей Шарло восходит к имени Шарля Сансона I (1635–1707), основателя династии палачей, которые исполняли приговоры в Париже с 1688 по 1847 г. И его сын, и его внук также носили это имя – Шарль II (1681–1726), Шарль Великий (1739–1806), которому и принадлежала честь казнить Людовика XVI. С отменой во Франции смертной казни (18 сентября 1981 г.) исчезла профессия палача и угасла вторая известная династия палачей – династия Дейблеров. Последний представитель этой династии Марсель Шевалье удалился от дел.

Итак, результаты анализа показывают, что большую группу эвфемизмов составляют выражения с семантикой смерти, которые иллюстрируют табуированность данной темы, попытку избежать прямого наименования самого явления смерти, покойника, загробного мира и т. д. «Лексикон смерти» составляют эвфемистические обозначения, базирующиеся на неспецифической лексике, которые мотивированы всей системой представлений о жизни и смерти, соотносятся с историческими реалиями и с обрядовой практикой прощания с умершими, погребения и поминовения.

1. Белая Е. Н. Экзистенциальные феномены и их репрезентация во французском языке. Омск : Омский гос. ун-т, 2013. 179 с.

2. Назарян А. Г. Идиоматические выражения французского языка. М. : Просвещение, 1978. 159 с.

3. Бахтин М. М. Слово в поэзии и прозе // Вопросы литературы. 1979. № 6. С. 75–79.

4. Назарян А. Г. Почему так говорят по-французски. М. : Научка, 1968. 349 с.

© Белая Е. Н., 2018

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ НЕМЕЦКОГО КОНЦЕПТА *Familie*

Статья посвящена исследованию динамических процессов в содержании немецкого концепта *Familie* посредством анализа материалов толковых словарей немецкого языка. Изучение словарных дефиниций лексем, репрезентирующих концепт, неологизмов, вошедших в номинативное поле концепта в последние десятилетия, позволяет автору статьи сделать вывод о характере и причинах изменений его содержания. Семантическая генерализация имени концепта, изменение состава репрезентирующего концепт номинативного поля обусловлены переосмыслением норм и ценностей общества, трансформациями семейных отношений, появлением новых форм семьи, изменениями законодательства.

Ключевые слова: концепт, номинативное поле концепта, семья, немецкая лингвокультура.

A STUDY OF THE DYNAMICS OF THE GERMAN CONCEPT *Familie*

The article is devoted to the study of dynamic processes in the content of the German concept *Familie* through the analysis of the material of explanatory dictionaries of the German language. The study of dictionary definitions of lexemes, representing the concept, neologisms, included in the nominative field of the concept in recent decades, allows the author of the article to conclude about the nature and reasons for changes in its content.

The purpose of research is to reveal the facts of language, which show some of the content changes of the studied concept and their causes. Based on the semantic analysis of the name and neologisms, which correlate with the concept, the author reveals the new elements of the content of concept, reflected social and cultural transformations in German society. Semantic generalization of the name, changes in the composition of the nominative field representing the concept are due to the reinterpretation of the norms and values of society, the transformation of family relations, the emergence of new family forms, changes in legislation.

Keywords: concept, the nominative field of the concept, family, German linguistic culture.

Концепты как ментальные корреляты языковых знаков подвержены динамике: их содержание меняется так же, как изменяются семантика и форма репрезентирующих их единиц языка. Смысловое развитие концепта, деривация элементов языка детерминированы изменениями отображаемых ими предметов и явлений окружающей действительности. Вследствие этого концепт справедливо трактуется как «величина динамичная, в огромной степени зависящая от состояния общества, общественной ситуации» [1, с. 115]. Данное свойство концепта определяет необходимость повторного обращения к уже, казалось бы, изученному материалу, новое рассмотрение уже описанных в лингвистике концептов.

Сказанное обуславливает внимание автора настоящей статьи к концепту *Familie* (Семья), структура и содержание которого подвергались достаточно обстоятельному изучению в работах Г. А. Гуняшовой [2], Ю. М. Щеголихиной [3] и др. В рамках данной статьи предлагается исследование динамики концепта *Familie* в немецкой картине мира посредством рассмотрения изменений номинативного поля концепта в диахронии. В качестве материала исследования выступают статьи словарей немецкого языка, изданных в разное время.

Концепт *Семья* причисляется к ключевым концептам любой культуры, поскольку семья, являясь ячейкой общества и обязательным условием продолжения человеческого рода, играет важную роль в культуре каждого народа. Изучая варианты актуализации концепта *Familie*, Г. А. Гуняшова приходит к выводу об изменении «ценностных ориентаций с традиционных кровных параметров семьи на параметры

партнерства и личных предпочтений» [2, с. 6]. Автор также отмечает, в частности, тенденции «отказа от традиционных параметров, конституирующих семью многие столетия – брака, союза на всю жизнь, союза мужчины и женщины и их традиционных полосоциальных ролей в семье» [2, с. 11].

Действительно, традиционное и достаточно распространенное понимание семьи иногда не соответствует реальной жизненной практике. В современном обществе получили распространение иные формы совместной жизни людей, отклоняющиеся от устоявшихся представлений о семье (наличие двух поколений и двух полов, брак семейной пары, родственные связи членов семьи и совместное ведение домашнего хозяйства). По свидетельству профессора социологии Норберта Ф. Шнайдера (Федеральное агентство по гражданскому воспитанию, Германия), от названной модели отличаются: семьи, имеющие детей, но не состоящие в браке, однополые пары, которые живут с детьми одного из партнеров, матери- или отцы-одиночки, бездетные семейные пары, которые могут жить отдельно, но заботиться друг о друге [4].

Диахронический анализ материалов словарей немецкого языка позволяет констатировать изменения в определении понятия семьи, а именно процесс семантической генерализации или расширения значения имени концепта. Сравним словарные дефиниции лексемы *Familie* в ее первом значении («группа людей, связанных прямыми родственными отношениями, взрослые члены которой принимают на себя обязательства по уходу за детьми (определение Энтони Гидденса)» [5]) в словарях Duden разных лет издания:

1. a) aus einem Elternpaar u. mindestens einem Kind bestehende Gemeinschaft: *eine vierköpfige, große, kinderreiche F.* [6, S. 484] – общность, состоящая из родителей и хотя бы одного ребенка: *с. из четырех человек, большая, многодетная с.* (здесь и далее перевод наш. – С. Б.);

1. a) aus einem Elternpaar od. einem Elternteil u. mindestens einem Kind bestehende [Lebens]gemeinschaft: *eine vierköpfige, große, intakte, kinderreiche F.* [7, S. 518] – супружество (общность), состоящее (-ая) из родителей или одного родителя и хотя бы одного ребенка: *с. из четырех человек, большая, здоровая, многодетная с.* (подчеркнуто нами. – С. Б.).

Справочная словарная система немецкого языка в истории и современности (das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart = DWDS) предлагает пользователю определение семьи, датированное 1967 годом: 1. Gemeinschaft von Menschen, die miteinander verwandt sind a) Gemeinschaft der Eltern und ihrer Kinder: *Familie Schmidt; eine kinderreiche, vielköpfige, glückliche, gebildete, rechtschaffene, wohlhabende Familie...* [8] – общность людей, родственных друг другу; а) общность родителей и их детей: *семья Шмидт; многодетная, многочисленная, счастливая, образованная, порядочная, благополучная с.* Используя метод ступенчатой идентификации при анализе дефиниций соответствующих ключевых слов, несложно установить, что *Eltern* – это *Vater und Mutter*, а *Vater* и *Mutter* – это *Mann* и *Frau* соответственно [7; 8; 9].

Несмотря на то, что в определении семьи не всегда акцентируется внимание на брачных отношениях, лексема *семья* входит в толкование слова *Ehe* – брак, в котором подчеркивается законная связь мужчины и женщины, сравните: *für das Leben geschlossene, gesetzliche Verbindung eines Mannes und einer Frau zur Begründung einer Familie* – *законная связь мужчины и женщины, заключенный для жизни, для создания семьи*. Вместе с тем разработчики справочного ресурса DWDS обращают внимание на неактуальное состояние данной словарной информации: *Dieser Artikel ist nicht auf dem aktuellen Stand. Er wird im Rahmen des DWDS-Projekts von der Redaktion überarbeitet* – *Эта статья не актуальна. Она перерабатывается редакцией в рамках проекта ДВДС* [8].

Лингвистический корпус Института немецкого языка OWID определяет семью как «группу лиц, являющихся родственниками благодаря рождению или браку»: *Mit Familie bezeichnet man eine Gruppe von Personen, die durch Geburt oder durch Heirat miteinander verwandt sind* [10]. Авторы проекта акцентируют внимание на узком понимании семьи как родителей и детей и широкое понимание семьи как сообщества нескольких поколений: *In engerem Sinn bezieht sich der Sprecher mit Familie auf eine Lebensgemeinschaft, die aus Eltern und Kindern besteht, in weiterem Sinn auch auf eine Gemeinschaft, die mehrere Generationen umfasst und zu der z. B. die Großeltern, die Geschwister der Eltern und Großeltern einschließlich deren Angehörige usw. gezählt werden* – в узком смысле говорящий соотносит с семьей *супружество, состоящее из родителей и детей, в широком смысле – общность, охватывающую несколько поколений, к которой причисляются, например, дедушка и бабушка, братья и сестры родителей, дедушек и бабушек, включая их род-*

ственников и др. [10]. Между тем редакция проекта особо указывает на частотность употребления лексемы в корпусе текстов именно по причине ее нового толкования, которое обозначает не только традиционную семью «папа – мама – ребенок/дети», но и «*сообщества не состоящих в браке, одинок с детьми и однополые пары с детьми*». Текстовые примеры корпуса подтверждают примечания составителей, касающиеся неоднозначной оценки обществом и общественными институтами широкого определения семьи, и не в последнюю очередь из-за необходимости внесения изменений в законодательство [10].

Действительно, исследователи семьи насчитывают сегодня 74 возможности совместного сосуществования. Согласно статистике, в Германии проживает 12 миллионов семей, при этом в качестве семьи рассматривается домо-владение, в котором совместно проживают родители и дети (сравните: *ein Haushalt ..., in dem Eltern und Kinder zusammen leben*). Примерно четверть семей состоит из одного родителя, воспитывающего ребенка/детей (*Ein-Eltern-Familie/ Allelerziehende*), в 68 % семей родители состоят в браке, в 8 % семей родители живут гражданским браком (сведения выставки Inklusion музея Universum (г. Бремен), 2017 г.).

Около 12 000 родителей представляют собой однополые союзы (*Regenbogenfamilien* – Familie mit gleichgeschlechtlichem Elternpaar), права которых законодательно не закреплены (сведения выставки Inklusion музея Universum (г. Бремен), 2017 г.). Как отмечает редакция электронного словаря Duden, слово *Regenbogenfamilie* (однополая или радужная семья) впервые было зафиксировано в орфографическом словаре в 2009 году [9]. DWDS приводит лишь примеры употребления данной лексемы, OWID предлагает дефиницию неологизма, «вошедшего в употребление с начала первого десятилетия XXI века», и приводит многочисленные примеры его использования, сравните:

Sie hat einmal alle Konstellationen von «Regenbogenfamilien» aufgeschrieben, die ihr begegnet sind, und kam auf 16 Variationen. Da gibt es: die alleinerziehende lesbische Mutter; den schwulen Vater mit adoptiertem Kind plus Partner; zwei lesbische Mütter mit Kindern von anonymen Samenspendern; lesbische Paare, die beide Kinder aus früheren Ehen mitgebracht haben; schwule wie lesbische Paare als Pflegeeltern; und es tun sich Lesbenpaare mit Schwulenpaaren zusammen, um zuviert Kinder aufzuziehen. Der Weg zum Kind ist für Schwule und Lesben besonders schwer; dass sie ihn gehen, zeigt, wie stark ihr Kinderwunsch ist. – Однажды она записала все варианты однополых семей, которые ей встречались, получилось 16 вариаций. Среди них: мать-одиночка лесбиянка; гомосексуальный отец с усыновленным ребенком плюс партнер; две лесбиянки с детьми от анонимных доноров спермы; лесбийские пары с детьми из прежних браков; гомосексуальные или лесбийские пары как приемные родители; также сходятся вместе лесбийские и гомосексуальные пары, чтобы вчетвером растить детей. Путь к ребенку для гомосексуалистов и лесбиянок особенно труден; то, что они идут по нему, показывает, насколько сильно они хотят детей (Die Zeit [Online-Ausgabe], 31.12.2003, Nr. 02) [10].

К неологизмам номинативного поля концепта *Familie* следует отнести и появившуюся в середине 90-х гг. XX столетия

кальку из английского языка *Patchworkfamilie* – (смешанная семья) *Familiengemeinschaft, in der die elterlichen Partner nach Trennung, Scheidung oder Verwitwung eines bzw. beider Partner mit gemeinsamen Kindern und/oder mit Kindern aus den jeweils früheren Verbindungen zusammen leben* – семейный союз, в котором разведенные или овдовевшие, один или оба, родители-партнеры живут вместе с совместными детьми и/или детьми от прежних связей [10]. Электронные словари Duden и DWDS снабжают данную лексику пометой *umgangssprachlich* – разговорная.

Об изменении семейных отношений свидетельствуют и неологизмы «нулевых», пополнившие номинативное поле концепта *Familie*: *Elternzeit* – bezahlte, gesetzlich geregelte vorübergehende berufliche Freistellung, die die Mutter oder/und der Vater nach der Geburt eines Kindes für dessen Betreuung in Anspruch nehmen können: дело в том, что с 1 января 2001 г. оба родителя могут брать оплачиваемый отпуск по уходу за ребенком, сравните также *Vätermonat*, *Partnermonat* [10];

Latte-macchiato-Mutter – (lamme maquato-мама) Mutter, die ihren urbanen, unbeschwerten Lebensstil auch mit (Klein)kind (in der Öffentlichkeit) bewusst so weiterführen will wie vorher – мать, которая сознательно хочет вести свой прежний, светский, необремененный, образ жизни даже с маленьким ребенком (в социуме) (данную номинацию регистрирует только OWID);

неологизмы «десятых», сравните:

Helikoptereltern/Heli-Eltern/Hubschraubereltern/Propellereltern (salopp, oft abwertend) – (подумелу-вертолеты) Eltern, die ihr Kind in einer Weise behüten und umsorgen, die für übertrieben gehalten wird – родители, которые опекают и окружают заботой своего ребенка так, что это считается чрезмерным [9; 10].

Составители корпуса OWID отмечают, что слово *Familie* встречается не только в контекстах об определении сущности семьи с точки зрения общества и законодательства, но и в текстах, касающихся семьи и профессии, особенно профессиональной деятельности матери [10].

Сравнивая данные идеографических словарей немецкого языка [10 (Kollokationen); 11; 12], можно высказать предположение о некотором изменении ядерной части номинативного поля изучаемого концепта. Так, в корпусе OWID среди коллокаций лексики, обозначающих членов семьи (*Wer gehört zu einer Familie (im engeren und weiteren Sinn)? – Кто относится к семье (в узком и широком смысле слова)?*), не зафиксированы многие предикаты, входящие в словарные статьи *Familie* в словарях прежних лет (Wehrle/Eggers и Dornseiff) [11; 12], например: *Urenkel, Urgroßeltern, -mutter, -vater; Großonkel, Schwiegermutter, -vater, -sohn, -tochter; Halbschwester, -bruder* и др. Данное обстоятельство может быть, конечно, объяснено тем, что OWID не является идеографическим словарем в чистом виде. Тем не менее состав ядра номинативного поля концепта мог и измениться, что объясняется изменениями традиционных отношений внутри современной семьи. К тому же отношение к полу (*мужской, женский, третий – männlich, weiblich, inter/divers (?)*), сравните недавно принятый в Германии закон о третьем поле [13]) и к браку в перспективе не может не отразиться на составе лексики данной тематической группы.

Отдельный аспект исследования образует сравнение номинативных полей концепта *Familie* и концепта *Семья*. Характерные особенности русских семейных отношений по сравнению с традиционной европейской семьей описаны в пособиях по страноведению и научно-популярных изданиях [14; 15], однако институт семьи в России тоже изменился в последние десятилетия, поэтому сопоставительное лингвистическое исследование динамики содержания ключевых для обеих лингвокультур концептов будет способствовать более глубокому познанию особенностей общественного развития двух стран.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод об изменчивом характере ключевых концептов культуры. Причинами динамики концепта *Familie* можно считать демократизацию и либерализацию общества, переосмысление системы ценностей, разного рода трансформации в обществе, что постепенно находит отражение и в способах вербализации концепта.

Развитие семейных отношений, появление новых, отличающихся от традиционных, форм семьи, изменение законодательства вызывают к жизни новые номинации и детерминируют динамические процессы в содержании концепта. Изучение немецких лексикографических материалов свидетельствует о семантической генерализации имени концепта *Familie*, изменении его ядерной части, пополнении номинативного поля концепта многочисленными неологизмами, репрезентирующими новые семейные формы, отражающие перераспределение ролей в семье и пересмотр традиционных семейных отношений.

1. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М. : АСТ «Восток-Запад», 2007. 315 с.

2. Гуняшова Г. А. Концепт FAMILIE в немецкой языковой картине мира (на материале текстов нормативного и публицистического дискурсов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2007. 23 с.

3. Щеголихина Ю. М. Концепт FAMILIE в лингвокультуре российских немцев Сибири : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2015. 23 с.

4. Was ist Familie? Eine Frage von hoher gesellschaftspolitischer Relevanz // Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsches-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138023/was-ist-familie> (зuletzt eingesehen am 20.05.2018).

5. Семья // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%8C%D1%8F> (дата обращения: 24.05.2018).

6. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 3. Aufl. Mannheim : Bibliographisches Institut, 1996. 1816 S.

7. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 4. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverl., 2001. 1892 S.

8. DWDS=Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. URL: <https://www.dwds.de/> (зuletzt eingesehen am 20.06.2018).

9. Duden online. URL: <http://www.duden.de/> (зuletzt eingesehen am 29.06.2018).

10. OWID=Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch. URL: <https://www.owid.de/index.jsp> (зuletzt eingesehen am 24.05.2018).

11. Dornseiff F. Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. 8. Auflage. Berlin, New York : Walter de Gruyter, 2004. 933 S.
12. Wehrle/Eggers=Wehrle H., Eggers H. Deutscher Wortschatz. Ein Wegweiser zum treffenden Ausdruck. Stuttgart : Ernst KlettVerlag, 1967. 821 S.
13. Bundesverfassungsgericht für drittes Geschlecht im Geburtenregister // Zeit online. URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-11/bundesverfassungsgericht-fuer-drittes-geschlecht-im-geburtenregister> (zuletzt eingesehen am 24.05.2018).

14. Берков В. П., Беркова А. В., Беркова О. В. Как мы живем : пособие по страноведению для изучающих русский язык. СПб. : Златоуст, 2003. 116 с.
15. Сергеева А. В. Русские: Стереотипы поведения, традиции, ментальность. М. : Флинта, Наука, 2005. 320 с.

© Буренкова С. В., 2018

УДК 811

О. В. Золтнер
O. V. Zoltnner

О ГРАММАТИЧЕСКИХ СВОЙСТВАХ НЕКОТОРЫХ НЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ НАИМЕНОВАНИЙ (ИМЁН СОБСТВЕННЫХ)

ON THE GRAMMATICAL PROPERTIES OF SOME RUSSIAN NEOLOGISMS IN THE SPHERE OF NOMINATIONS (PROPER NAMES)

Целью статьи является описание грамматических свойств одного из неологизмов в сфере наименований – названия популярной русскоязычной социальной сети (интернет-сайта) «ВКонтакте»; в ходе исследования выявлено, что данное наименование, в силу своих особенностей (изначально имя дано в предложно-падежной форме, хотя традиционно наименования имеют форму именительного падежа), имеет ограниченные возможности для выражения морфологической категории падежа и реализации синтаксических функций в предложении.

Ключевые слова: имя собственное, социальная сеть, морфологическая категория, грамматическое значение, падеж, синтаксическая функция.

The purpose of this article is to describe the grammatical properties of one of the neologisms in the field of naming – the name of the popular Russian social network (Internet site) "VKontakte"; the study revealed that this name, because of its features (originally the name is given in the prepositional-case form, although traditionally the names have the form of nominative case), has limited opportunities for expressing the morphological category of case and the implementation of syntactic functions in the sentence.

Keywords: proper name, social network, morphological category, grammatical meaning, case, syntactic function.

Как известно, для идентификации и индивидуализации различных объектов используются имена собственные, которые представляют собой слова или словосочетания, а порой и целые предикативные единицы. Ономастикон неизменно видоизменяется, расширяется, а в конце XX – начале XXI вв. он пополняется, в том числе, за счет наименований интернет-сферы. Новые названия представляют научный интерес для ученых-лингвистов с разных сторон их анализа и исследования, в том числе с точки зрения мотивации выбора наименования, словообразовательных, графических и грамматических процессов и закономерностей, в них отраженных. Безусловно, современные наименования отражают новые тенденции, происходящие в языке и языковом сознании носителей языка. Целью данной статьи является описание грамматических свойств одного из таких неологизмов – наименования популярной социальной сети (интернет-сайта) «ВКонтакте».

Название социальной сети «ВКонтакте» существует в системе русского языка относительно недавно (с 1 октября 2006 года) и, как и все неологизмы, обязано встроиться в систему языка, тогда его ждет долгая судьба. По замечанию Е. С. Кубряковой, любое слово представляет собой

хранилище знания не только об обозначаемой им вещи, но и о том, «как следует рассматривать эту единицу в системе языка, где она связана тысячами нитей с другими единицами той же системы» [1, с. 306]. Эти «тысячи нитей» – грамматические связи, синтаксические отношения, сочетаемость с другими лексемами. Но для того, чтобы встроиться в систему языка, новое слово должно обладать необходимыми грамматическими и лексическими свойствами, родственными системе языка-реципиента. Какими же грамматическими свойствами обладает изучаемое нами наименование «ВКонтакте»?

Отметим сразу характерные качества исследуемой лексемы. Во-первых, данное наименование (если относить его к имени существительному, на что указывает его категориальное значение – «предметность», а не рассматривать как словосочетание) относится к лексико-грамматическому ряду имен собственных и – более точно – к группе наименований [2, с. 466], поскольку представляет собой название социальной сети (интернет-сайта) (наряду с существующими наименованиями других социальных сетей, грамматический анализ которых также представляет для нас научный интерес: «Одноклассники», Facebook, Google, Yandex.ru и др.).

Особенностью грамматической формы является его предположно-падежная форма, хотя такие наименования встречаются в русскоязычном ономастиконе: кафе «У бабы Вари», магазин «К мечте», салон одежды «Для тебя» и пр.

Во-вторых, стоит затронуть вопрос о графической форме исследуемого слова. Поскольку данная лексема выступает в роли наименования интернет-сайта, то, по правилам русского языка, на письме оно заключается в кавычки и начинается с прописной буквы: «ВКонтакте». Однако, так как изучаемое наименование является пока еще неологизмом, встречаются варианты его записи: раздельное написание *В Контакте*, написание предлога с прописной, а существительного – со строчной буквы *В контакте* / *Вконтакте*; написание со строчных букв *в контакте* / *вконтакте*; кавычки также используются весьма произвольно. Слитное написание наименования «ВКонтакте», конечно, противоречит правилам русского языка, но, с другой стороны, свидетельствует о том, что перед нами одна языковая единица, одна лексема, а не словосочетание. Портал «Грамота.ру» рекомендует записывать данное имя раздельно с предлогом: «*В контакте*» [3]. Однако слитное написание является официальным наименованием социальной сети, данным ей разработчиками.

Наименование «ВКонтакте» выделяется среди названий социальных сетей. Его особенностью является, как отмечалось выше, грамматическая форма, которая используется в качестве названия: это не форма именительного падежа, которая обычно характерна для существительных – имен собственных, а форма предложного падежа, образованная флексией и предлогом *в* от русского существительного *контакт*. Как пишет А. А. Камынина, «имя собственное – это по существу особая языковая функция. Эту функцию могут иметь самые разнообразные слова и словосочетания» [4, с. 38]. Например: «Кому на Руси жить хорошо?» (название поэмы), «Вкусно» (название кондитерской), «За рулем» (название журнала), «На дне» (название пьесы). В исследовательской литературе не раз говорилось о трудности морфологической характеристики подобных имен собственных, т. е. таких, которые не являются формой существительного в именительном падеже [5, с. 33; 6]. Возникают трудности и в употреблении, в функционировании наименований, представляющих собой в грамматическом плане предположно-падежную форму; это связано с трудностями в образовании морфологических форм в случае, когда подобные имена собственные уже не являются приложениями, а выступают в качестве дополнений или обстоятельств. Это утверждение касается и данного названия социальной сети.

В результате исследования употребления наименования «ВКонтакте» удалось выявить 3 способа его грамматического существования и функционирования в пространстве русского языка.

Первый способ связан с предположением о том, что словоформа «ВКонтакте» воспринимается носителями языка как предположно-падежная конструкция с адвербиальным значением, т. е. такая именная форма, которая по семантике и функциям похожа на наречие: например, *в курсе*, *в теме*, *в порядке*. Поэтому такая словоформа начинает функционировать как наречная, т. е. неизменяемая. Но, выступая в роли наименования, неизменяемые слова

не утрачивают способность выражать морфологическую категорию падежа, только грамматическое значение падежа выражается у них, как известно, синтаксическим путем, например: роман «*Накануне*» – в «*Накануне*» – для «*Накануне*» – с «*Накануне*» и т. п. То же самое можно наблюдать и с наименованием «ВКонтакте»: с «*ВКонтакте*», у «*ВКонтакте*», в «*ВКонтакте*». Однако все осложняется тем, что в структуру наименования уже включен предлог *в*, и использовать еще один предлог там, где он нужен для выражения падежного значения, оказывается проблематичным (особенно в случае с предлогом *в* для выражения значения предложного падежа), так как это является нарушением правил русского языка, запрещающих постановку двух предлогов подряд, относящихся к одному и тому же слову. Портал «Грамота.ру» называет подобные формы с наименованием «ВКонтакте» «стилистически неудачными» и советует их избегать [7]. Но, несмотря на это, они широко употребляются, потому что пользователь вынужден к ним прибегать.

Приведенные ниже примеры демонстрируют, что наименование «ВКонтакте» функционирует как предположно-падежная конструкция с адвербиальным значением, которая может, выступая в предложении в качестве имени собственного, реализовать через синтаксический контекст значения различных падежей. При этом падежное значение либо не имеет морфологических средств выражения (1) и может быть определено при помощи вопроса от управляющего слова, либо – что встречается реже – выражается формой согласуемого слова (2), либо выражается при помощи предлога (3) (во всех примерах сохранена авторская орфография, пунктуация и графика – О. З.):

(1)

И. п. (что?) «ВКонтакте» запустил Олимпийскую ленту (*interfax.ru*).

Р. п. «Пути назад нет»: уволенный основатель (чего?) «ВКонтакте» Павел Дуров уехал из России (НТВ).

Д. п. Я благодарен (чему?) «ВКонтакте», через фото я нашел у соседа во дворе свой мангал! (запись в соцсети «ВКонтакте»).

В. п. (что?) «В контакте» заблокировали в Индии («Ведомости»).

Т. п. Mail.ru Group разрешила управлять (чем?) «В контакте» ее основателю («Ведомости»).

П. п. Смольный открыл страницу (в чем?) «В контакте» (*dp.ru*);

(2)

Есть ли ИНОСТРАННАЯ соц. сеть Вконтакте? (не российская Вконтакте) (*otvet. mail.ru*);

(3)

Р. п. БрoБот – бесплатная программа бот для Вконтакте (*brobot.ru*).

Д. п. Как получить доступ к ВКонтакте, если Ваш провайдер его заблокировал? (*medium.com*).

В. п. Эдвард Сноуден зашел во «ВКонтакте» (*vesti.ru*).

Т. п. Браузер Opera интегрировался с «ВКонтакте» и Telegram (*hitech. vesti.ru*).

П. п. Что касается продаж продуктов, блог во «ВКонтакте» является одним из ключевых каналов (*The Village*).

Второй способ функционирования наименования «ВКонтакте» связан с другим пониманием его грамматической формы. Часть носителей языка, по-видимому, считает неправильным использовать форму предложного падежа в роли других падежей и приписывать ей адвербиальные свойства. В результате образование падежных форм происходит по языковой норме, от начальной формы существительного, а именно от существительного *контакт* в форме именительного падежа единственного числа. Проблема состоит в том, что в результате получается другое наименование, совпадающее с тем, которое дали разработчики социальной сети, лишь в предложном падеже, и в результате получается падежная парадигма совсем другой лексики – лексики *контакт*. Такое употребление также широко распространено в интернет-пространстве и СМИ (4):

(4)

И. п. Не люблю одноклассники. *Контакт* получше будет (*woman.ru*).

Р. п. А вот блокировка на уровне роутера оставит без *Контакта* все устройства, выходящие в интернет через этот роутер (*liberatum.ru*).

Д. п. Я имею в виду, как **ВООБЩЕ** закрыть доступ к *контакту* с моего компьютера (*otvet.mail.ru*).

В. п. Если ты уже зашел в *Контакт*, то этого окна не будет (смотри сразу следующую картинку) (*vhod.cc*).

Т. п. Через 10–15 минут реклама уже начинает показываться пользователям (еще одно большое преимущество **перед «Контактом»**, т. к. «ВКонтакте» запись может модерироваться чуть ли не целые сутки) (*online.flippingbook.com*).

П. п. Например, в *контакте* есть группа «Молочные феи» (*НКРЯ*).

Третий способ функционирования наименования «ВКонтакте» связан с отказом употреблять его без родового слова, т. е. использовать его только в синтаксической функции приложения. Наличие родового наименования снимает проблему выбора верной грамматической формы, так как в таком случае имя «ВКонтакте» как бы «застывает» в своей предложно-падежной форме, а склоняется только родовое слово, что свойственно другим подобным наименованиям, например: журнал «За рулем» – в журнале «За рулем» – из журнала «За рулем» и т. п. Такой вариант как наиболее удачный рекомендует также портал «Грамота.ру» [7]: в социальной сети «ВКонтакте», сайт «В контакте» и т. п.:

(5)

Сеть «В контакте» должна была рано или поздно обогнать «Одноклассников» по количеству посещений (*lenta.ru*).

Android-приложение для социальной сети ВКонтакте (katemobile.ru).

Власти Индии разблокировали доступ к сети «ВКонтакте» (РБК).

Эдвард Сноуден, возможно, устроился на работу в социальную сеть «ВКонтакте» (vesti.ru).

Российские издатели музыки недовольны условиями работы с Mail.ru Group и, в частности, входящей в нее социальной сетью «В контакте» («Ведомости»).

Таким образом, наименование «ВКонтакте» можно описать как неизменяемое существительное, имя собственное, функционирующее в виде застывшей предложно-падежной конструкции, способной в предложении выражать грамматические значения падежей различными синтаксическими способами. Проблема функционирования наименования «ВКонтакте» состоит в том, что употребление подобных предложно-падежных наименований в сочетании с предлогами в современном русском языке запрещается правилами русского синтаксиса, что создает проблемы для пользователей и всех русскоговорящих. Отсюда – стремление использовать данное наименование в неизменяемой форме в качестве приложения совместно с родовым наименованием. Перспективой исследования является изучение морфологических категорий рода и числа, свойственных лексеме «ВКонтакте», а также исследование грамматических свойств других подобных наименований: «Одноклассники», Facebook, Google, Yandex.ru и др.

1. Кубрякова Е. С. Язык и знание. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

2. Русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980 : в 2 т. Т. 1. 789 с.

3. Вопрос № 274599 // Справочно-информационный портал «Грамота.ру». URL: <http://new.gramota.ru/spravka/buro/search-answer?s=Яндекс> (дата обращения: 28.03.2018).

4. Камынина А. А. Современный русский язык. Морфология. М.: Изд-во МГУ, 1999. 240 с.

5. Буланов Л. Л. Трудные вопросы морфологии. М.: Просвещение, 1976. 208 с.

6. Смирнов Ю. Б. О морфологическом разборе имен собственных // Русский язык в школе. 2013. № 4. С. 19–21.

7. Вопрос № 267034 // Справочно-информационный портал «Грамота.ру». URL: <http://new.gramota.ru/spravka/buro/search-answer?s=267034&v=full> (дата обращения: 30.03.2018).

© Золтнер О. В., 2018

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МИФОЛОГЕМ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

В статье рассматриваются особенности функционирования мифологем в испанской лингвокультуре и отражение мифологической картины мира в культуре и мировоззрении народов Иберийского полуострова. В статье приводятся результаты анализа особенностей восприятия некоторых наиболее распространенных мифологем в испанской лингвокультуре, описываются поверья и обряды, связанные с персонажами испанских (иберийских) мифов и легенд.

Ключевые слова: мифологема, мифологическая картина мира, символизм, испанская мифология.

Мифологическая лексика представляет особый интерес, поскольку передает собственное историко-национальное видение мира. Сложность восприятия мифологических единиц (мифологем) носителями других языков и культур предполагает их рассмотрение в контексте лингвокультурологии. Мифы, саги, сказания и легенды обладают не только неповторимым колоритом, но и ярким национальным характером. В данной статье мы постараемся показать, что является наиболее характерным именно для испанских мифов и легенд.

Испанская (или иберийская) мифология – это синтез нескольких мифологических систем, языческих верований и суеверий, закрепившихся в сознании испанского народа. За некоторым исключением, в мифах и сказаниях, существующих по меньшей мере на пяти языках (испанском, баскском, каталанском, галисийском и астурийском), оригиналы и сюжеты, герои и символы, а также фантастические существа в каждой области называются по-разному. Этнос этой многонациональной страны сумели сохранить свои обычаи и язык, верования и суеверия, и это отразилось на нескольких, сосуществующих на полуострове мифологических системах.

Так, каталонская ведьма весьма похожа на общеиспанских и общеевропейских ведьм, но все же имеет некоторые отличия. Наряду с обычной ведьмой (*bruja*/Бруха), каталонцы могут пугать еще и появлением Песанты (*Pessanta* от кат. *pesar* «весить», в совр. кат. – *Pesanta*). Это фантастическое существо, подобие ведьмы, способное перевоплощаться в животное. Песанта может напасть только на спящего человека, навалившись на него всем своим весом, что вызывает кошмарные сны или лишает дыхания: “*Así le sucedió a una niña, que ninguna noche lograba librarse de aquella presión y terminó gravemente enferma y con el miedo agarrotándole siempre el pecho, hasta el punto de no poder conciliar el sueño, porque todo era dormirse y sentir el isoportable peso del monstruo*” [1, с. 17]. (Это произошло с одной девочкой, которую каждую ночь мучили приступы удушья, и, в конце концов, она тяжело заболела из-за недостатка сна, так как она боялась засыпать, поскольку, засыпая, она ощущала на

FUNCTIONING OF THE SPANISH LANGUAGE MYTHOLOGEMES IN THE LINGUA- CULTURAL CONTEXT

The given article considers features of some mythologemes in the Spanish language culture and reflection of a mythological picture of the world in culture and world view of people of Iberian Peninsula. The article gives analysis results of the perception features of some most widespread Spanish mythologemes, and describes the certain beliefs and ceremonies connected with characters of the Spanish (Iberian) myths and legends.

Keywords: mythologeme, mythological picture of the world, symbolism, Spanish mythology.

себе огромный вес невидимого чудовища, который душил ее. (Здесь и далее перевод наш. – Е. К.)).

Кроме сказочных персонажей, среди каталонских мифологем встречаются упоминания о святых. Примером может служить каталонская легенда («*Sant Jordi y el dragón*»/«Сан Жорди и Дракон»), которая своим содержанием напоминает древнегреческие легенды о появлении близ какого-либо поселения ужасного чудовища, требующего от жителей этого поселения каждый день приносить ему в жертву одну девушку. Затем появляется герой, ранее неизвестный, и спасает бедную жертву.

Другой интересный персонаж испанской мифологии, известный на территории Валенсии и Каталонии, *Ratoncito Pérez*/Мышонок Перес или (*el Angelito*/Ангелок. Это мифологическое создание знакомо всей Испании, но в разных областях называется по-разному, что объясняется культурными особенностями каждой из областей. Например, в Стране Басков это *Mari la del tejado*, в Каталонии – *el Angelito*, в Кантабрии – *La Ardilla de los dientes* / Зубная Белка и т. д. Заметим, что этот персонаж также встречается и в английской мифологии и известен там как Зубная Фея.

Существует такая традиция: когда у ребенка выпадает молочный зуб, он должен положить его под подушку или на прикроватный столик, и с наступлением ночи придет *Ratoncito Pérez*, который заберет этот зуб и вместо него оставит ребенку подарок: “*Así que cogió el diente del eche y a cambio le dejó al niño la moneda de plata*” [2, с. 39]. (Мышонок забрал молочный зуб малыша, а взамен оставил ему серебряную монетку).

В христианстве мышь всегда ассоциировалась со злом и разрушительной деятельностью, в Европе в Средневековье – с вороватым и ненасытным животным, но кельтское влияние все-таки взяло верх, и на примере данной легенды мы видим, что мышь стала символом скромной щедрости. Также в кельтской мифологии этому животному приписывалась скрытность и бережливость. Вот почему именно мышь была выбрана в качестве «хранителя» детских зубов. Считалось, что *Ratoncito Pérez* уносит и прячет зуб в надежном месте, где он будет храниться всегда.

В Каталонии и Кантабрии также существуют обряды по избавлению от уже ненужного зуба: дети выходят на улицу со своим зубом в руке и кидают его на крышу дома, откуда ночью его забирает либо белка (в Кантабрии), либо Зубной Ангелок (в Каталонии).

В испанской мифологии в целом распространены верования во всевозможных ведьм, колдунов, водных духов, домовых и т. д., однако, как уже говорилось, у верований существуют и территориальные особенности. Так, кастильская мифология характеризуется тем, что сочетает в себе христианские, вестготские и мусульманские черты. Во многом мифы данной территории очень похожи между собой. Один из наиболее распространенных персонажей испанских мифов и поверий в целом – домовый – на территории Кастилии имеет свои характерные отличительные черты.

Во-первых, это наименование домового. В разных областях Испании их называют по-разному: *duend* /Дуендо – в Валенсии и Кастилии, а также – *malismo*/Мализмо, *duende Martinico*/Дуенде Мартинико, *enemiguillo*/Энемигийо, *trasgo*/Трасго, *follet*/Фойет – в Каталонии и Арагоне, в Галисии – *tardo*/Тардо, в Астурии – *trasgu/o*/Трасгу/о.

Во-вторых, домовые различаются по месту своего обитания. Они живут в укромных местах дома: на чердаках, в подвалах и погребках, кладовых и амбарах, часто на кухне – поближе к еде, в Андалусии – на конюшнях.

Упоминание об одном кастильском представителе домовых часто встречается в испанской литературе Золотого Века. *Malismo* по своему описанию очень напоминает лесного обитателя северных стран – тролля: “*Malismo es de feas facciones, babeante, lleno de pelos que le cubren todo el cuerpo en largas y grasientas melenas y muy agresivos*” [2, с. 23]. (Мализмо очень агрессивное уродливое существо, чье тело густо покрыто волосами, которые образуют у него на голове густую гриву).

Само слово *malismo* происходит от *malacosa*, что в переводе означает «плохая вещь» или «плохой поступок». И ведь не зря его именно так прозвали; *malismo* совершает всегда только плохие поступки, заведомо зная, что это может кому-нибудь навредить. Считается, что эти существа обитают в мрачных пещерах или темных гротах, как и остальные ночные мифические существа. Некоторые из них охраняют сокровища, скрытые под землей, от людских глаз и никогда не выходят на поверхность земли, так как солнечный свет может их уничтожить. Эти домовые считаются самыми опасными из всех существующих, поскольку они очень искусны в колдовстве.

Кастильская мифология также богата всякого рода страшилками для детей. Одним из наиболее ярких персонажей является *El Bú* / Ель Бу, который описывается как огромный человекообразный филин с очень большими крыльями. У него громадные красные глаза, при виде которых их жертва застывает на месте от страха. Его клюв острый, как лезвие, а его когтистые лапы, как волчий капкан, из которого невозможно вырваться. *El Bú* забирается в дома через окно и уносит непослушных детей в свое логово, которое, как правило, находится в темной пещере в дубовой роще (считается, что дуб был священным деревом у кельтов, поэтому принято считать, что *El Bú* также является кельтским наследием в мифологии Испании).

В Кастилии мамы и бабушки часто прибегали к помощи этой страшилки, чтобы поскорее уложить спать непослушных детей: они открывали окна в комнате и начинали звать *El Bú*: “*Duérmeme mi niño // Que ya viene el bú // Que se lleva a los niños // Así como tu // “Landú, landú, serenadito landú // cierra tus ojos niño o vendrá el Bú*” [3, с. 57]. («Засыпай, моя малютка, // А не то придет Ель Бу, // Который уносит с собой таких непослушных детей, // Как ты. // Ланду, ланду, спи спокойно ланду, // Закрывай глазки, малютка, а не то придет Ель Бу»).

Кроме того, этот мифоним нашел свое отражение в топонимических названиях. Например, в горах Толедо есть хребет *El cerro del Bú*. Это место вдохновило на создание многочисленных легенд, среди которых стоит упомянуть “*Las puertas del infierno*» («Врата Ада») и “*Cueva de Hércules*» («Геркулесова Пещера»).

Области Андалусии и Мурсии находились под сильным влиянием Арабской Империи, что и наложило свой отпечаток на богатую мифологию данного региона. Легенда “*La Mulata de Córdoba*” («Чародейка из Кордобы») – один из примеров этого влияния. Это история о прекрасной девушке арабского происхождения, которая обладала даром врачевания и была неописуемо прекрасна, но вскоре люди стали думать, что она ведьма и ее красота – это дьявольский дар за ее служение ему. Легенда заканчивается тем, что ее обвиняют в колдовстве и запирают в башне, откуда она исчезает загадочным способом (нарисовав на стене лодку, она всходит на нее, и лодка уплывает). Стоит отметить, что подобные легенды очень распространены на территории данной области, часто встречаются и за ее пределами. Со временем слово *Mora* (*Mulata*) утратило свое первоначальное значение «мавританка» и стало употребляться в качестве указания на ведьму, независимо от того, какого цвета была ее кожа и какого она была происхождения.

Интересен и тот факт, что очень часто считалось, что мавры (или арабы) знали различного рода заклинания, владела черной магией и поклонялись дьяволу. Возможно, это происходило из-за расхождений в вопросах веры, этим объясняются и столь частые казни мавров и мавританок в период Инквизиции. Кроме того, во времена Инквизиции красота часто считалась чем-то преступным, противозаконным, противоестественным и связанным с темными силами и нечистыми. “*Con el tiempo la gente llegó a sospechar de su singular belleza, de la gran facilidad para curar a los enfermos y de su eterna soltería, así que no tardó en esparcirse el rumor de que La Mulata era bruja y amante del diablo, razón por la cual podía curar cualquier enfermedad además de mantenerse siempre joven y hermosa...*” [4, с. 30]. (Прошло время, и среди людей стали распространяться слухи о том, что Чародейка была ведьмой и приспешницей дьявола, который, помимо неземной красоты, наделил ее бессмертием и талантом излечивать любую болезнь).

Так же, как и остальные мифологические персонажи, ведьма имеет разные названия в зависимости от региона. Так, в различных областях для их номинации используются и некоторые другие устаревшие или узко локальные мифонимы: *jorguín, jorguina* / Хоргин/а – в Кантабрии, *meigo/a* / Мейго/а – в Галисии, *sorguín, sorguina* / Соргин/а – в Стране Басков. Вера в колдовские чары ведьм распространилась

в Европе и прежде всего в Германии, Франции, Италии и Испании довольно поздно и почти одновременно – в XIII веке, а в испанской литературе первые упоминания о них относятся к Золотому веку (о них говорится у Сервантеса, Тимонеды, Аларкона и многих других).

Особенностью мифологии другой области Испании, Эстремадуры, можно считать частое появление во многих легендах и мифах людей-волков, которые на территории Испании встречаются только в мифах горных областей (преимущественно на севере и на западе страны – Галисия, Астурия и т. д.). На территории Эстремадуры ликантропия (вера в людей-волков и мифы о них) характерна для пограничных зон с Португалией (где данная мифологема также получила широкое распространение), хотя такие рассказы не редкость и для остальной территории провинции.

“El martes en la familia de Torriño nació el séptimo varón de sucesión... trece años más tarde en el pueblo empezó una serie de asesinatos crueles y misteriosos... los ancianos decían que eso era la culpa de la familia maldicha de Torriño y de su hijo lobisome...” [5, с. 52]. (Во вторник в семье Торильо родился седьмой подряд мальчик, а тринадцатью годами позже в деревне началась череда жестоких и таинственных убийств. Старики поговаривали, что это происходило по вине проклятой семьи Торильо и оборотня, появившегося в этой семье). Этот отрывок из бадахосской легенды как нельзя лучше характеризует данную мифологему. Во-первых, человек-волк (другими словами, оборотень) имеет название не *Lobo Hechizado* или *Hombre Lobo*, как в других областях, а *Lobisome*, что объясняется географической близостью Бадахоса (приграничный город Эстремадуры) с Португалией, чья мифология во многом повлияла на мифологическую систему Эстремадуры. Именно в Португалии, говоря о ликантропии, употреблялись названия *lobisome* или *lobusome*.

Во-вторых, предрассудки и вера в существование людей-волков связаны с появлением на свет седьмого подряд ребенка (мальчика), который считался проклятым и неизбежно должен был стать оборотнем (в случае если это семь последовательно рожденных девочек, седьмая должна была стать ведьмой). Считалось, что по достижении тринадцати лет этот мальчик каждую ночь на Ивана Купала (*San Juan*) превращается в волка, в некоторых случаях это могло случаться чаще – каждое полнолуние либо в ночь на пятницу. На остальной территории страны, как правило, появление оборотня связывается с проклятием, от которого можно избавиться и вернуть человеческий облик несчастному, сделав ему кровопускание на правой лапе до восхода солнца: “Antes de que vuelva a salir el sol debes efectuándole al Hombre Lobo una sangría en la pata derecha y sólo entonces podrás volver a tu novio...” [5, с. 49]. (До того как взойдет солнце, ты должна пустить кровь оборотню в правой лапе, и только так ты сможешь вернуть своего жениха...).

По другим версиям, помочь проклятому можно, содрав с него шкуру, когда он находится в облике волка: “Hay que desollar al lobo y quemar su piel, y entonces el lobo desollado resucita recuperando su forma humana...” [6, с. 43] (Нужно содрать с оборотня шкуру и затем сжечь ее, и тогда оборотень вновь обретет человеческий облик...).

Интересно, что в русских сказках заколдованная красавица, после того как возлюбленный выполнит все предпи-

сания для ее спасения, сжигает шкуру, которую она была обречена носить до тех пор, пока не найдется тот, кто ее полюбит и спасет; как правило, это была лягушачья шкура. Отметим, что здесь играет немаловажную роль метод избавления от заколдованной шкуры – огонь. Огонь – единственная не оскверненная злом стихия на Земле. Огонь не только сам чист, но и очищает все другие благие творения, в том числе и человека. Поэтому в храмах всегда горит огонь (свечи). Огонь в христианской религиозной традиции выполняет очищающую функцию и символизирует рождение новой жизни, трансформацию, перемену одного состояния на другое. В данном случае огонь помогает заколдованному избавиться от проклятья, «очищает его», и в то же время он как бы возрождает его к новой жизни. Кроме того, концепция ада в Новом завете, которая оказалась у христиан связанной со стихией огня, призвана была одолевая всякую нечисть. Следует отметить, что у христиан ад – это прежде всего «геенна огненная». Как мы видим, огонь – это очистительная сила, символ уничтожения скверны.

Еще одним из способов помочь избежать участи оборотня является крещение этого седьмого из последовательно рожденных мальчиков и наречение его именем Антонио.

И наконец, очень символичным является тот факт, что проклятый мальчик рождается во вторник и по достижении тринадцати лет начинает обращаться в волка. Для испанцев нет ничего хуже, когда 13-е число приходится на вторник. Слово *martes* (вторник) образовано от имени бога войны Марса и в стародавние времена однозначно ассоциировалось со смертью. Этим же объясняется существование в испанском языке большого числа поговорок, недобрым словом поминающих вторники (“*Ni trece ni el martes, no te cases ni te embarques*” / «во вторник ни сына женить, ни поросенка забить» или «во вторник курица яйца не несет, девица замуж не идет»). Считается, что нельзя начинать какое новое дело или предприятие во вторник, так как оно обязательно провалится. Плохим знаком считается постригать в этот день ногти или волосы, так как вместе с ними можно обрезать себе жизнь. В эпоху Средневековья испанские и португальские моряки никогда не отправлялись в плавание во вторник, поскольку считалось, что корабль обязательно потерпит крушение.

Тринадцатое число по понятным причинам также считалось не очень благоприятным и не сулило ничего хорошего тому, кто начинал что-либо в этот день. Обычно на западе 13 считается зловещим и несчастливым числом (это суеверие берет свое начало с XVII века). До сих пор в некоторых испанских больницах даже стараются избегать (хотя и не показывают этого) койки под номером 13. Существует еще одно испанское поверье о том, что первый, кто поднимется из-за стола, за которым сидит 13 человек, умрет в течение года. Но в последние десятилетия под влиянием мифологии остальной части Европы в Испании наряду с суеверием о вторнике 13-го числа стало широко использоваться и суеверие о пятнице 13-го.

В настоящее время в некоторых приграничных с Португалией сельских районах Эстремадуры все еще верят в существование оборотней и в ночи полнолуния стараются не выходить из дому, а также не заходить в лес (даже днем).

Из приведенных и многих других примеров ясно видно, что мифы нашли яркое отражение в культуре и быте каждой из испанских областей. Читая легенды и мифы, мы узнаем, что думали наши предки о самих себе, об окружающем их мире, о непознанном, о своей истории и судьбе, о добре и зле. Мифология, являясь памятью нации, неотъемлемой частью национальной культуры и национального сознания, отражает характер, обычаи, привычки, традиции, страхи и суеверия народов.

1. Оболенская Ю. Л. Легенды и предания народов Испании М. : Высш. шк., 2004. 130 с.

2. Díaz Joaquín. Mitología popular (Campo de Montiel). Burgos : Centro de la Cultura Nacional, 2004. 142 с.

3. Lozano Cristóbal. Leyendas y tradiciones españolas. Granada : El Centro Científico de la Universidad de Granada, 1988. 246 с.

4. Baroja Julio Caro. Del viejo folclore castellano: páginas sueltas. Salamanca : Centro de Cultura Tradicional. Diputación de Salamanca, 1989. 258 с.

5. Manzano Fernando Flores del. Mitos y leyendas de tradición oral en la Alta Extremadura. Mérida : Editora Regional de Extremadura, 1998. 164 с.

6. Hurtado Publio. Supersticiones extremeñas, anotaciones psico-fisiológicas. Cáceres : Editora Regional de Extremadura, 2002. 284 с.

© Козловская Е. В., 2018

УДК 81.13

З. Н. Малиева, В. П. Рубаева
Z. N. Maliyeva, V. P. Rubayeva

ТЕЗАУРУС ТЕРМИНОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ОРУЖИЕ И ОРУДИЯ ТРУДА В ОСЕТИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию и анализу терминов, обозначающих оружие и орудия труда в осетинском языке. Этимология терминов рассматривается как источник информации об особенностях образа жизни осетин.

Ключевые слова: осетинский язык, этимология, названия орудий труда, названия видов оружия.

THESAURUS OF TERMS DESIGNING WEAPONS AND TOOLS IN THE OSSETIAN LANGUAGE

The article is devoted to the study and analysis of terms that denote weapons and tools in the Ossetian language. The etymology of the terms is considered as a source of information about the particularities of the Ossetian way of life.

Keywords: gun, pistol, mortar, cannon, linguistics, science, problem, language, specificity, culture.

Исследование самобытности лингвокультурной общности является одной из актуальных проблем современного языкознания. Сходства и различия культур целесообразно рассматривать на уровне языка, отражающем специфику национальной культуры. В статье осмыслены наименования орудий труда и оружия в осетинском языке, показано, как информация о происхождении термина может быть использована в лингвокультурологическом исследовании.

Оружие по древней традиции скифо-сарматов и алан являлось предметом поклонения. По свидетельству Геродота, скифы ставили на возвышение железный меч и приносили ему, словно богу войны, жертвы: «Этому мечу они ежегодно приносят в жертву рогатый скот и лошадей» [1, с. 19]. Мечу поклонялись и аланы: «У аланов голый меч вонзается в землю по варварскому обычаю, с благоговением поклоняются ему, как Марсу, покровителю стран, по которым они кочуют» [1, с. 23]. У нартов меч в силу своих необычных свойств выступает в качестве святыни. «Оружие осетин составляли стрелы, лук, ружье и кинжал» [2, с. 351]; оружие развешивалось на одной из стен и составляло гордость хозяина и украшение дома.

Обратимся к этимологии бытующих в осетинском языке названий видов оружия, военных действий и фортификационных сооружений.

К словам индоевропейского и общеиранского происхождения относятся названия холодного оружия: **арс** «копье»; **кард** «нож»; **хсангард** «меч»; **уарт** «щит»; **кардзам** «ножны»; **филстон** «рукоять». Слово **фат** «стрела» Э. Бенвенист возводит к согдийскому **рад**, шугн. **рад**, орош. **рад**. Для объяснения происхождения восточно-иранских названий стрелы Э. Бенвенист обращается к древнеиндийскому **path-**, **panth-** «двигаться», засвидетельствованному только в «Джатупатхах» [3]. К этому же источнику относится общее название доспехов (**залзаг**) и собственно доспехи и кольчуга (**згар**). Иранскими по происхождению являются название экспедиции с целью угона скота (**стар**) и общее название оружия (**хсангард**). Название фортификационного сооружения – боевой башни (**масуг**) – этимологически В. И. Аббасовым сближается с греческим словом [4, с. 216].

Слова, обозначающие огнестрельное оружие, относятся к тюркским заимствованиям: **дамбаса** «пистолет»; **топ** «ружье»; **сармазан** «пушка»; **кьумбара** «мортира». К числу тюркских этимологий принадлежит и название оружейного набора, состоящего из лука, стрел и колчана (**сагадакь**). Тюркскими по происхождению словами называются не только огнестрельное оружие, но и холодное оружие, а именно прикрепляемый к оружию штык (**гебогь**) и особый вид доспехов – тонкая кольчуга (**кереке**). Эти термины оказались заимствованными, возможно, вследствие контактов

кавказских народов с турками в более поздние времена, так как иные тюркские народы, с которыми могли контактировать предки осетин, населявшие Нижнее Поволжье и Северное Причерноморье, не оставили следов названий холодного оружия, а огнестрельного оружия они не знали.

Займствования из кавказских языков также имеют позднее происхождение и обычно называют высоко ценимое оружие: таково, например, слово **горда** «высоко ценимый в старину вид сабель».

Что касается арабских и персидских займствований, то они также обозначают особо ценные виды оружия, которые могли попасть к предкам осетин лишь в более позднее время их обитания на Кавказе: **фарина** – прославленный в старину вид сабель; **миссира** «штык»; **къама** «кинжал» (см. об этом подробнее в [5]).

Сказанное означает, что военный быт предков осетин был достаточно устойчивым в течение очень длительного времени. Лишь борьба с турками, вооруженными огнестрельным оружием, привела к появлению в осетинском языке новых слов («ружье», «пистолет», «мортира», «пушка»).

Названия орудий труда отражают следующую типологию: сельскохозяйственные орудия, орудия для разлома зерна, орудия ткачества, орудия для обработки кожи, шерсти, орудия кузнечного и столярного ремесла, инструменты для правки орудий труда (см. подробнее об этом в [7]). Большую часть орудий труда составляют изделия из металла, поэтому уместно будет отметить, что еще на заре своей истории осетины были знакомы по крайней мере с тремя металлами: железом, золотом и серебром. Название железа В. И. Абаев выводит из согдийского обозначения, а название золота – из древнеиранского. Общеиндоевропейское название серебра **авзист** прекрасно сохранилось в осетинском языке, но претерпело смещение значения: оно стало означать серебряную руду, а потом руду вообще (**арзат** – руда). Обозначение **авзист** имеет соответствия в угро-финских языках. Название стали **андон** имеет как угро-финские, так и кавказские соответствия [7, с. 64].

Земледелие, которое требует по крайней мере частичного перехода на оседлость, внедрялось у осетин постепенно, в несколько этапов. Этим объясняется неоднородность земледельческих терминов по их происхождению и давности бытования в осетинском языке. Наряду с древними, мы встречаем здесь более новые, воспринятые у соседних народов, элементы.

К орудиям обработки земли относятся: плуг и его части, лемех, коса, грабли и борона. Важно отметить, что названия всех этих видов орудий в осетинском языке весьма древние. Названия орудий для обработки почвы – большого и малого плуга и бороны особого рода, для которой употреблялось срубленное молодое дерево, – имеют общеиранское происхождение. Специально в осетинском языке номинируется **асойна** – особая разновидность бороны, действующая более глубоко и представляющая собой деревянную конструкцию, в которую вправлялись камни. Что касается плуга, то различалось два его вида: плуг легкий – **зывыр**, и плуг тяжелый – **гутон**, состоявший из изогнутого куска дерева с насаженным на конце железным лемехом. Оба эти вида, возможно, применялись в условиях равнин и предгорий. Тяжелую борону использовали не только для выравнивания,

но и для прикатывания почвы. Легкая же борона служила для того, чтобы заделывать зерно. Сказанное позволяет представить себе характер обработки почвы для зернового хозяйства. Тяжелым плугом вскрывается целина, затем она выравнивается тяжелой бороной. После этого действуют легким плугом, высеивают зерно и заделывают его в почву с помощью легкой бороны.

Орудия для заготовки сена представлены следующими терминами: **саваг** «коса»; **халамарзан** «грабли» (обычно деревянные); **ахсурф** «серп»; **сагой** «вилы» (также деревянные, железные не встречаются: вместо железа на концы вил иногда насаживались рога коз). По данным В. И. Абаева, слово **халамарзан** есть скифо-славяно-кавказская изоглосса. Происхождение слова **сагой** – иранское. Что же касается осетинского **ахсурф**, то В. И. Абаев считает его неотделимым от балто-славянского «siif». Э. Бенвенист возводит его к ведийскому «ksipra» – «быстрый».

Особый интерес в быте осетин представляли «грабли с зубьями, свободно вращающимися в своих гнездах. Это удобно в горных местах, где поля усеяны камнями, и неподвижные зубья легко ломаются» [8, с. 109]. Вообще исследование орудий обработки лугов, орудия заготовки сена и их названий указывают на то, что эти трудовые процессы были более древними, чем обработка земли. Это значит, что луговое хозяйство и заготовка сена исторически предшествовали культуре обработки земли.

Размол зерна обозначен следующими словами: **елцаг-каиан** «зернотерка», **курор**, **армкурор**, **донкурор**, **гаркурор** «мельница – ручная, ветряная, водяная», **нук** «желоб». Мельницы всех видов представлены иранскими словами, являющимися сложными: вторая их часть обозначает собственно мельницу, а первая – ее вид. Детали мельницы – желоб и ограждение жернова – представлены также иранскими этимологиями. Это значит, что размол зерна, по меньшей мере, столь же древен, как и земледелие.

Прядение и ткачество знакомы осетинам с самых давних времен. Об этом свидетельствуют многочисленные археологические находки, в частности, пряслицы, найденные в сарматских и аланских могильниках, а также древние письменные источники, описывающие одежду скифо-сарматов и алан. На древность и самобытность этих промыслов указывает и довольно хорошо выработанная терминология процессов и орудий ткачества и обработки шерсти. Ткачество отображено в словах иранского и индоевропейского происхождения: **фынуафан** «ткацкий станок»; **солакь** «челнок»; **къавискъад** «навой». Деталь ткацкого станка – **навой** – обозначена сложным словом, одна часть которого имеет древнеиранскую, а другая – тюркскую этимологию.

Наиболее древние названия относятся к обработке шерсти и кожи: **нарв** «кожемяка»; **алхой** «веретено»; **пиран** «чесалка для шерсти»; **уадарт** «прясло». Это слова скифо-европейского и древнеиранского происхождения. Старыми иранскими словами являются как различные названия шерсти (**гун**, **фасм**, **фест**), так и ткацкие термины (**алвысын**, **нивандун**, **уафын**, **алвинын**). Швейные термины также имеют вполне иранский облик: **хуйин** «шить», **судзин** «игла», **андах** «нитка», **синаг** «шнур».

Следовательно, покос и изготовление сена, с одной стороны, обработка шерсти и кожи, с другой, описаны более древними словами. Названия, связанные с зерновым хозяйством, появились позже. Это соотношение указывает на постепенный переход от скотоводства к земледелию. Ряд названий орудий труда был, по твердому убеждению В. И. Абаева, известен еще аланам: **сарт** «долото», **рас** «напильник», **ардуан** «терпуг», **аргавна** «клещи».

Иранское происхождение имеют слова, обозначающие точильный камень: **сигак**, **иссан**. Однако кузнечная и металлургическая лексика не ограничена только иранскими этимологиями: так, слова **к'унк** «кузнечные меха»; **загур** «долото»; **к'асдараг** «наковальня» — кавказского происхождения. Это значит, что изделия из металлов завозились от соседних народов, в то время как инструменты для правки этих металлических орудий изготавливались предками осетин [9]. Слова кавказского происхождения, заимствованные из кавказских языков, обозначают детализацию значения уже имеющихся слов. Так, грузинское **похци** имеет в осетинском значение «грабли». Речь идет, по-видимому, о бороне с зубьями. Слово **гинон** «верхняя часть плуга или сохи» восходит так же, как и **гилус** «ручка сохи», к балкарской основе.

К грузинским словам относятся такие осетинские термины, как **хирх** «пила»; **к'еури** «молотильное орудие»; **к'има** «инструмент для размягчения кожи». То, что в осетинском языке более детальные названия частей отмеченных орудий заимствованы у кавказских соседей и народов Закавказья, показывает, что изготовление этих деталей у осетин происходило под влиянием грузинской и кавказских культур.

Таким образом, земледельческие термины в осетинском языке разнообразны по происхождению. Такое разнообразие объясняется тем, что земледелие у осетин развивалось в несколько этапов. Так, термины, характеризующие обработку земли, представлены индоевропейскими словами. Терминология, обозначающая обработку лугов, заготовку сена с точки зрения этимологий указывает на то, что эти процессы исторически предшествовали процессу обработки земли. Мельничная терминология имеет древние иранские корни, что говорит о глубокой древности этого процесса. О древности и самобытности прядения и ткачества у осетин говорят не только археологические находки, но и этимологии основных ткацких и прядильных терминов, из которых

наибольшей временной отдаленностью характеризуются термины для обозначения обработки шерсти и кожи. Этимологический анализ металлургической лексики наводит на мысль о том, что изделия из металлов предки осетин получали от своих соседей, а инструменты для правки этих изделий изготавливали сами.

Что же касается оружейных терминов, то основные пласты военной терминологии в осетинском языке составляют названия холодного и огнестрельного оружия. Первая группа названий отмечена печатью глубокой древности и представлена индоевропейскими и общеиранскими этимологиями. Вторая группа — результат более позднего влияния — включает в основном тюркские этимологии. Заимствования из кавказских языков имеют также позднее происхождение и характеризуют ценное оружие.

Таким образом, очевидно, что этимология терминов позволяет уточнить представления об особенностях быта народа, об истории освоения последним различных реалий.

1. Геродот. История в 9-ти книгах. Кн. 4. Владикавказ : Удварн, 1991. 342 с.

2. Скитский Б. В. Хрестоматия по истории Осетии с древнейших времен до 1917 г. Орджоникидзе : Северо-Осетинское книжное издательство, 1956. 399 с.

3. Бенвенист Э. Очерки по осетинскому языку. М. : Наука, 1965. 168 с.

4. Абаев В. И. Историко-этимологический словарь осетинского языка. М., Л. : Изд-во АН СССР. Ленинградское отделение, 1989. 740 с.

5. Калоев Б. А. Осетины (историко-этнографическое исследование). М. : Наука, 1971. 243 с.

6. Туганов М. С. Литературное наследие. Орджоникидзе : Ир, 1977. 238 с.

7. Сборник материалов по этнографии, издаваемый при Дашковском этнографическом музее. М. : тип. Т. Рис, 1885. Вып. 1. 205 с.

8. Хетагуров К. Л. Быт горных осетин : этнографический очерк. Сталинир : Госиздат Юго-Осетии, 1939. 540 с.

9. Миллер В. Ф. Осетинские этюды. Владикавказ : Северо-Осетинский институт гуманитарных исследований, 1992. 713 с.

© Малиева З. Н., Рубаева В. П., 2018

ПРЕДЛОГ 在 В СОВРЕМЕННОМ
КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье предлог рассмотрен как позиция глагола/второстепенный глагол в предложении со структурой «топик – комментарий», представлена характеристика основных позиций предлога 在 внутри предикационной цепи, выделены «(от)-деепричастная» «топиковая», предглагольная позиция – позиция начала предложения, «(от)-деепричастная» «субтопиковая», предглагольная позиция – позиция между топиком и основным глаголом, а также «аффиксальная» позиция – постпозиция к основному глаголу.

Ключевые слова: предлоги, позиция глагола-предлога, предлог 在, топик, комментарий, современный китайский язык.

PREPOSITION 在 IN THE MODERN
CHINESE LANGUAGE

The research is devoted to the description of the properties and features of using the preposition “zai” in modern Chinese and is based on the predication model theory of the language, as well as the theory of positional morphology. The article considers the preposition as a position of a verb / secondary verb in a sentence with a topic-comment structure, presents the characteristics of the main positions of the preposition “zai” inside the predication chain, the “(from) -participative” “topic”, preverb position as the position of the beginning of the sentence, the “(from) -participative” “subtopic”, the preverb position, as the position between the topic and the main verb, and the “affixal” position, as the postposition to the main verb are named. The paper addresses the problems of the functions of each of the positions of the preposition in the sentence.

Keywords: prepositions, position of the preposition, preposition “zai”, topic, comment, Modern Chinese language.

Пространственно-временной предлог 在 «в; на», по данным *《现代汉语频率词典》《Частотного словаря современного китайского языка》*, является одним из 22 наиболее высокочастотных предлогов с широкой сферой употребления и большим числом функций [1]. Предлог 在 также входит в состав лексического минимума для иностранцев на начальном этапе изучения китайского языка как один из самых часто употребляемых предлогов [2]. Безусловно, особенности функционирования предлога 在, который можно назвать базовым, описаны в учебной, справочной и научной литературе, посвященной проблемам грамматики китайского языка. Вместе с тем опыт преподавания китайского языка как иностранного показывает, что носители с разным, в том числе высоким уровнем владения языком часто допускают ошибки и неточности в использовании данного предлога [3; 4; 5; 6].

Представляется, что трудности в употреблении предлога 在 связаны с неполнотой и некоторой ограниченностью данных о его существенных характеристиках. Необходимость заполнения соответствующих информационных лакун определяет актуальность данной работы.

Цель данной статьи заключается в выявлении существенных характеристик и особенностей употребления глагола 在 в современном китайском языке (далее – СКЯ). Теоретическую основу исследования составляет, во-первых, предикационная концепция, предполагающая изучение языка в совокупности процессов порождения и восприятия речи и рассматривающая в качестве основного объекта лингвистики предикационную цепь (предложение) – единство «топика и комментария» [7]; во-вторых, концепция позиционной морфологии [8], согласно которой в китайском языке, где отсутствуют «словарные» части речи, частеречная принадлежность «раскрывается» в синтаксической позиции, то есть морфологические значения возникают и реализуют-

ся внутри предикационной цепи в соответствии с позицией, которую лексическая единица может заполнять.

В данной работе мы рассматриваем предлог как **позицию глагола** [8], или **«второстепенный»** глагол. В позиции основного глагола 在 имеет значения «жить в...; находиться в...; быть расположенным в...», например: 我在莫斯科。Я в Москве (Здесь и далее перевод наш. – А. М.).

Предлог является носителем «свернутой» предикативности, т. е. дополнительным, утверждаемым предикатом, маркирующим отношения во времени и пространстве, «в тени» полнозначного глагола, уточняя смысл и направленность основного действия. Позиция предлога соотносима с позицией деепричастия. Предикативность в предлогах еще более «свернута», чем в причастиях/деепричастиях, их «свернутость» не синхронна, а, как правило, этимологизирована [8]. В отечественной лингвистике в отношении предлогов СКЯ используются равнозначные, взаимозаменяемые термины «предлог», «глагол в предложной позиции» и «глагол-предлог».

В настоящее время в китайской лингвистике в отношении предлога используется термин 介词 (adposition), включающий в себя 前置词 препозицию (preposition) и 后置词 постпозицию (postposition). Препозиция предлога по отношению к основному глаголу является «свернутой» глагольной – «(от)-деепричастной» позицией, сопоставимой с наречной, а постпозиция является «зависимой» – «аффиксальной» (чаще всего происходит переход в аффикс глаголов) [8]. Проиллюстрируем примерами:

«(От)-деепричастная»
позиция:

在宜家工作
работать в ИКЕА;
在桌子上放着.....
на столе лежит....;

«Аффиксальная» позиция:

工作在宜家
работать в ИКЕА;
放在桌子上
положить на стол.

1. «(От)-деепричастная» позиция, препозиция по отношению к основному глаголу. Данную позицию можно назвать наиболее частотной, «классической» предложной позицией,默认 «по умолчанию» [9, с. 41], в которой, по мнению Чжу Дэси 朱德熙, предлог является «истинным», – позиция предлога в составе «сериальной предикативной конструкции» 连谓结构 [10] или, в терминологии других китайских исследователей, таких как 金昌吉 Цзинь Чанцзы, 高增霞 Гао Цзэнся, 张旺熹 Чжан Ванси, 刘丹青 Лю Даньцин, – в «предложении с сериальными глаголами» 连动句 [11; 12; 13; 14].

«(От)-деепричастная» позиция включает в себя позицию начала предложения («топиковую») и позицию внутри предложения («(внутри)-комментариевую» или «субтопиковую»).

1.1. Позиция начала предложения, «(от)-деепричастная» «топиковая» позиция. В классическом понимании топик занимает позицию начала предложения [7; 15; 16; 17; 18].

В данной позиции предлог 在 может быть использован в тех предложениях, где топик не является основным актантом (подлежащим), например:

在星期一早餐后出发 Выезд после завтрака в понедельник.

在黑板上老师画了一个苹果。На доске учитель нарисовал яблоко.

在北京, 生活压力很大。В Пекине ежедневные нагрузки и давление жизненной среды очень большие.

Функции предлога в «топиковой» позиции не ограничиваются **формирующей (строевой)** функцией (в китайской терминологии: 成句功能) на уровне предложения, как это традиционно постулируют лингвистические аксиомы в школьных и вузовских учебных пособиях и учебниках. В предложении СКЯ с порядком слов SVO топик содержит известную коммуникантам информацию и не является фокусом, использование пространственно-временного предлога 在 как маркера топика позволяет **сместить** акценты в предложении и **выделить** следующий за предлогом актант/сирконстант, как это представлено в примерах выше.

Предлог 在, вводящий сирконстант места/времени, в топиковой позиции употребляется относительно редко, например, предлог отсутствует в таких предложениях, как:

() 今天我给你介绍一下中国。Сегодня я тебе расскажу о Китае.

() 办公室里有很多人。В кабинете много людей.

() 我们系里, 早就知道这件事儿。На нашем факультете об этом было давно известно.

Выделительная функция предлога в топиковой позиции также реализуется в так называемой рамочной конструкции, образуемой предлогом и постпозиционной единицей, обозначающими границы актанта/сирконстанта:

• в + локатив, например: 在.....之前/之后/同时; в.....上/下 и др. ;

• в + существительное, как 时、时候/的时候、期间、方面、看来 и др. Например: 在.....的时候、待/等/到.....的时候 и др. [11; 19; 20]. Приведем примеры употребления:

在我看来 По моему мнению.

在目前情况下不可能有变化。В настоящей ситуации изменения невозможны.

在新学年中, 把中小學生每节课的课时减少5分钟。В новом учебном году время урока в начальной и средней школе уменьшится на пять минут.

То есть предлог 在 выполняет функцию **маркера-выделителя топика**.

В «топиковых» (как, впрочем, и во всех других) языках топик выходит за рамки предложения, в котором локализуется. Дискурс-анализ позволяет говорить о выполняемой в отношении всего текста функции «топиковой» позиции предлога (предложного словосочетания) – **связующей**, или **интегративной, функции** (篇章衔接功能 или 语篇系连功能). Выполняя данную функцию, предлог наряду с другими «когезивными инструментами» (например, союзом) обеспечивает связность всего текста. Например:

在春节营销大战中, 品牌如何借力打力, 抛开口号式情景营销, 做真正渗透进消费者生活中的有效沟通? В маркетинговой битве во время чуньцзе каким образом бренды бросаются силы на борьбу друг с другом? отказываются от слоганов ситуационного маркетинга? устанавливают настоящие эффективно действующие связи с проникновением в жизнь потребителя?

В качестве другого примера приведем отрывок из рассказа Вэй Вэй 魏巍 «Кто самый любимый человек?» 《谁是最可爱的人》, который был опубликован в 1951 году в газете «Жэньминьжибао» и в настоящее время включен в программу средней школы в КНР:

在朝鲜的每一天, 我都被一些东西感动着, 我的思想感情的潮水, 在放纵奔流着。它使我想把一切东西, 都告诉给我祖国的朋友们。但我最急于告诉你们的, 是我思想感情的一段重要经历, 这就是, 我越来越深刻地感觉到谁是我们最可爱的人! Каждый день в Корее я тронут разными вещами, потоки моих мыслей и чувств абсолютно свободны и стремительно несутся вперед. Каждый день заставляет меня рассказывать обо всем моим друзьям-соотечественникам. Но то, о чем я больше всего спешу вам рассказать, это важные, пережитые и испытанные мною мысли и чувства, а именно понимание того, кто наш самый любимый человек.

В синтаксической ячейке в朝鲜的每一天 содержится указание на время и место, общие для следующих предложений, вербально топик последующих простых предложений «нулевой», не озвученный/написанный адресантом, но осознаваемый адресатом и «восстанавливаемый», анафорически разворачиваемый им в процессе восприятия до общего топика, обозначенного/маркированного предлогом 在. То есть, кроме **связующей**, предлог выполняет **регулирующую** функцию (管界功能).

1.2. «(Внутри)-комментариевая», т. е. «(от)-деепричастная» «субтопиковая» позиция. Поставленный в позицию предлога, «сжатый в предложении», ограниченный предложной функцией, глагол не теряет своего значения действия и является носителем «свернутой» предикативности, выполняя **предикатную функцию**. «Глагольность» «субтопиковой» «(от)-деепричастной» позиции более выражена по сравнению с «топиковой». Например:

爷爷在前年就去世了。Дедушка умер в позапрошлом году. (Дословно: дедушка, находясь в позапрошлом году, умер.)

刘先生三个抽屉里乱翻了一陈，翻出了扁扁的一个纸烟盒子，打开来，里面的烟支，也都跟着压得扁平了。*Господин Лю перевернул все в трех ящиках стола, вытащил плоский бумажный портсигар, открыл его и с силой сжал сигареты так, что они превратились в ровные полоски. (Дословно: находясь в трех ящиках стола, ...).*

«Субтопиковая» позиция предполагает, что вводимый предлогом актант/сирконстант мог быть ранее обозначен в процессе коммуникации и понятен/известен коммуникантам. Факультативность глагола 在 в «субтопиковой» позиции более ограничена, чем в «топиковой», употребление предлога 在 в синтаксической ячейке с сирконстантным местом в данной позиции является обязательным, например:

底要怎样才能在香港工作? В конце концов как можно попасть на работу в Гонконг?

俄罗斯中海东部举行军事演习。Россия в восточной части Средиземного моря проведет военные учения.

Вместе с тем в отдельных предложениях 在 в синтаксической ячейке с сирконстантным временем может быть «свернут», иметь «нулевую» вербальную форму внутри синтаксической цепи, чаще в разговорной речи, например:

()冬天()什么时候最冷? Когда зимой холоднее всего?

他()每天()晚上都在上网。Он каждый вечер (каждый день вечером) выходит в Интернет.

Предлог 在, вводящий сирконстант времени, может быть «свернут»/опущен в «субтопиковой» позиции реже, чем в «топиковой». Предлог 在 «возвращается/восстанавливается» в предложении с отрицанием, например:

他尽量不在晚上看电视。Он старается не смотреть телевизор по вечерам.

中苏交恶，蒋介石说道：我决不在这个时候反攻大陆。Чан Кайши говорил о советско-китайском расколе: «Я ни в коем случае в это время не буду наносить контрудар по материковому Китаю».

В этом глагол 在 в предложной позиции соотносим с обладающими способностью быть «свернутыми» в предикационной цепи глаголами-связками/служебными глаголами и 有, например:

他(是)学生。Он студент. =>他不是学生。Он не студент.

今天星期五/八号。Сегодня пятница/восемье (число). =>今天不是星期五/八号。Сегодня не пятница/восемье (число).

他(有)来了。Он пришел. =>没有，他没(有)来。Он не пришел.

Пространственно-временной предлог 在 с высокой частотой употребления в «субтопиковой» позиции по фонетическим, графическим и другим признакам идентифицируется адресатом. «Узнаваемость» предлога 在 позволяет в ряде случаев опускать сирконстант в функции обстоятельства места, т. е. вербально он остается не выражен, предлог благодаря своей известности и понятности для коммуникантов более глубоко «свернут» внутри предикационной цепи, например:

他们在(那儿)说你呢。Они (в определенное время в определенном месте) говорят о тебе (Ср. с глагольным употреблением: 他在(这儿)吗? Он здесь (на месте)?).

Устойчивая тенденция опущения сирконстанта в предложении позволяет говорить о переходе глагола на новый этап грамматикализации и включить предлог 在 в «категорию маркеров продолженного действия», или «временных операторов» наряду с 正; 正(在); 呢 [21].

2. Постпозиция основного глагола, то есть «аффиксальная» позиция. Фактически данная синтаксическая ячейка образована актантом и основным глаголом, к которому присоединен предлог, прошедший по пути грамматикализации и являющийся аффиксом. Приведем примеры:

奶奶出生在1920年。Бабушка родилась в 1920 году.

会议定在明天下午五点。Совещание назначено на завтра, на пять часов вечера.

«Аффиксальная» позиция подтверждает общеизвестное высказывание американского лингвиста Талми Гивона [22, с. 413] о том, что сегодняшняя морфология – это вчерашний синтаксис. Несмотря на попытки отдельных китайских лингвистов (黄伯荣 Хуан Боцзянь и 廖序东 Ляо Сюйдун, 石毓智 Ши Юйчжи, 刘丹青 Лю Даньцин и др.) [14; 23; 24] доказать лексическую самостоятельность предлога в постглагольной позиции, большинство исследователей сходятся во мнении о том, что предлог эту самостоятельность утрачивает, переходя в разряд морфем [9; 10; 25].

Среди причин дискуссий о лексической самостоятельности/несамостоятельности предлогов в «аффиксальной» позиции можно назвать их использование как с односложными, так и с двусложными глаголами (образование двух-трехсложных слов), а также в отдельных случаях расширение и смещение языковых норм, например, использование предлога 在 с актантами в «аффиксальной» позиции с глаголами длительного действия/процесса. Приведем примеры из Sinica Corpus: 走在前面 идти впереди; 走在路边 идти по краю дороги; 走在雪地 ходить по снегу; 走在无人的街上 идти по безлюдной улице.

Одним из первых разграничил «аффиксальность» и «предложность» позиций 在 лингвист 戴浩一 Цай Хаоин [26]. Исследователь, сопоставляя использование 在 в постпозиции и препозиции, пришел к выводу о том, что «在 + место» в двух позициях имеет разные значения: в препозиции выделяется место, т. е. для реализации действия субъекту необходимо находиться где-то/прибыть куда-либо, чтобы в этом месте совершить действие. Предлог в постпозиции указывает на воздействие участника события (субъекта) на объект, т. е. то, каким образом во время действия происходит перемещение куда-либо, например: 放在(в) ...; 落在 спуститься на ... и др.

Расширением норм употребления и новым явлением, появившимся в последние несколько лет в СКЯ и еще не получившим отражение в учебниках китайского языка в настоящее время, является использование 在 в составе глаголов со статичным значением, например:

别活在别人眼里，死在他人嘴里。Не живи в глазах других людей, умри в их устах.

住在(了) 住 в ... – Иноселиться в ..., 工作在(了) 工作在 ... – начать работать в ...;

В представленных выше примерах 在 используется показателем времени и вида – суффиксом 了. Отметим, что многие исследователи китайского языка, такие как 朱德熙 Чжу Дэси [10], 赵元任 Чжао Юаньжэнь [27], 胡裕树 Ху

Юйшу [25], 俞士汶 Юй Шивэнь [28], 张斌 Чжан Бинь [29] и др., используют формальный критерий для разграничения глагола и предлога, говорят о **неспособности** предлогов присоединять *时态助词 служебные слова (морфемы), выражающие отношения времени и вида, 了、着、过*. Следовательно, наличие служебной морфемы *了* в постглагольной позиции является характеристикой глагола со структурой V+ в словосочетании *упал на землю (пол)*: *落在了地上* или *掉在了地上*.

Еще одним доказательством «аффиксальности» глагола-предлога, выделенным Чжу Дэси [10, с. 174–191] в отношении предлога в постпозиции, является деление предложения на синтагмы. Основываясь на фонетическом критерии, Чжу Дэси анализирует словосочетание *坐在椅子上*, которое можно разделить на две синтагмы как *坐在/椅子上* или как *坐/在椅子上*. Но, по мнению Чжу Дэси, верен первый вариант, так как при произнесении *坐在椅子上* глагол (глагольная морфема) *在* звучит редуцированно как *(de)*. Фонетические изменения подтверждают, что *在* – аффикс.

Вместе с потерей самостоятельности в аффиксальной позиции исчезает способность «сворачивания» как самого предлога, так и следующего за ним актанта. Е. С. Яхонтов пишет: «Послеглагольный предлог отличается от модификатора тем, что он тесно связан с косвенным дополнением или обстоятельством, которым он управляет, и не может быть употреблен без этого дополнения или обстоятельства» [30, с. 96–97]. Иными словами, «аффиксальная» позиция глагола предполагает обязательное наличие актанта/сирконстанта, который чаще всего «появляется» впервые как представляемая адресату новая информация и является фокусом предложения. Предлог *在* в данной позиции выполняет функцию **выделения фокуса** (высвечивания функции).

Таким образом, предлог *在* является **маркером второстепенного актанта/сирконстанта** (позицией существительного), с которым образует **бинарную** синтаксическую ячейку. Для существительного, находящегося на периферии составных частей бинома «топик – комментарий», «необходим» глагол, с которым данная единица образует ячейку «свернутой» предикативности «глагол – предлог + существительное» (позиция глагола и существительного).

Предлог *在* внутри предикационной цепи занимает три позиции: «(от)-деепричастную» «топиковую», предглагольную позицию – позицию начала предложения; «(от)-деепричастную» «субтопиковую», предглагольную позицию – позицию между топиком и основным глаголом, а также «аффиксальную» позицию – постпозицию к основному глаголу.

В процессе восприятия адресант выделяет из общего ряда основной и второстепенные актанты. Идентификация и распознавание основываются на порядке слов и таких словах-маркерах, как предлоги, союзы, частицы и др. Фиксированные позиции актантов в предложении «облегчают» восприятие речи собеседника (в слушании или чтении), благодаря стратегиям вероятностного прогнозирования в полном или «свернутом» вербальном выражении идентифицируются адресатом. Факультативность использования и необходимость вербального выражения предлога повышается от «топиковой» позиции к «аффиксальной».

Предлог *在* в разных позициях выполняет связующую (интегративную) функцию, формирующую (строющую) функ-

цию, регулирующую функцию, дифференцирующую функцию, предикатную функцию, функцию маркера-выделителя топика и функцию выделения фокуса.

1. 现代汉语频率词典. 北京语言学院语言教学研究所 / 北京: 北京语言学院出版社, 1986–1491页

2. 赵葵欣. 留学生学习和使用汉语介词的调查《世界汉语教学》2002年, 第2期, 100–111页

3. 对外汉语教学中介词框式结构“在 X 下”使用偏误及其应对策略 // <https://www.sinoss.net/uploadfile/2017/0430/20170430070325581.pdf>

4. 韩国留学生使用介词“在”的偏误分析及其教学对策 // URL: <https://max.book118.com/html/2015/1122/29949819.shtml> (дата обращения: 12.02.2018).

5. 贾笑寒. “在”介词短语的语义分析 // 北京师范大学汉语文化学院 // URL: <https://kanazawa-u.repo.nii.ac.jp> (дата обращения: 15.07.2018).

6. 吴继峰. 英美学生使用汉语介词“在”的相关偏误分析 // 云南师范大学学报对外汉语教学与研究版, 2012 (6) // URL: http://www.wanfangdata.com.cn/details/detail.do?_type=perio&id=ynsfdxsb-jyxx201206004 (дата обращения: 12.02.2018).

7. Курдюмов В. А. Идея и форма. М.: Военный университет, 1999. 196 с.

8. Курдюмов В. А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. М.: Цитадель-трейд, Вече, 2005. 575 с.

9. 林忠. 现代汉语介词结构漂移的语用功能解释. 北京: 中国社会科学出版社, 2013年. 246页

10. 朱德熙. 语法讲义. 北京: 商务印书馆, 1982年–231页

11. 金昌吉. 汉语介词和介词短语. 南开: 南开大学出版社, 1996年. 178页

12. 高增霞. 现代汉语连动式的语法化视角. 北京: 中国社会科学院研究生院2003 // URL: <http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-80201-2004044243.htm> (дата обращения: 31.05.2018).

13. 张旺熹. 汉语句法的认知结构研究. 北京: 北京大学出版社, 2006年–177页

14. 刘丹青. 著名中年语言学家自选集. 刘丹青卷. 上海: 上海教育出版社, 2014年. 328页

15. Li C. & Thompson, S. Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar. Publisher: University of California Press, 1989. 716 p.

16. Li C. & Thompson, S. Subject and Topic: A New Typology of Language. Charles N. Li (ed.). Subject and Topic. New York: Academic Press, 1976. 457–489 p.

17. 徐烈炯, 刘丹青. 话题的结构与功能. 上海: 上海教育出版社, 1998年–329页

18. 许余龙. 篇章回指的功能语用探索. 上海: 上海外语教育出版社, 2004年–403页

19. 陈昌来. 介词与介词功能. 合肥: 安徽教育出版社. 2002年. 300页

20. 陈昌来. 汉语“介词框架”研究. 北京: 商务印书馆, 2014年. 497页

21. Тань Аошун. Проблемы скрытой грамматики. М.: Языки славянской культуры, 2002. 896 с.

22. Givyn, Talmy Historical syntax and synchronic morphology. Chicago Linguistic Society 7. P. 394–415.

23. 黄伯荣, 廖序东. 现代汉语. 北京: 高等教育出版社, 2002年. 337页

24. 石毓智. 汉语语法. 北京: 商务印书馆, 2010年—575页

25. 胡裕树. 现代汉语. 上海: 上海教育出版社, 1995年. 561页

26. 戴浩一. 时间顺序和汉语语序. 国外语言学, 1985, (1) // URL: <http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTOTAL-DDYX198801002.htm> (дата обращения: 16.07.2018).

27. 赵元任. 汉语口语语法. 北京: 商务印书馆, 2015年—382页

28. 俞士汶, 现代汉语短语结构知识库规格说明书, 《汉语语言与计算学报》, 2003年6月, 第13卷2期, 215–226页

29. 张斌. 现代汉语. 上海: 复旦大学出版社, 2002年—582页

30. Яхонтов С. Е. Категория глагола в китайском языке. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1957. 182 с.

© Малышева А. В., 2018

УДК 811.1.61

О. Ю. Николенко

O. Yu. Nikolenko

НОМИНАЦИИ КРОВНОГО РОДСТВА В ДРЕВНЕРУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается древнерусская система терминов кровного родства как результат исторического развития древней индоевропейской системы, определяются основные тенденции ее дальнейшего развития. Сравнение с терминами родства современного русского языка позволяет выявить семантические признаки, утраченные в ходе исторического развития лексической группы.

Ключевые слова: родство, термины родства, древнерусский язык, историческая лексикология.

LEXICAL NOMINATIONS OF BLOOD KINSHIP IN THE OLD RUSSIAN LANGUAGE

The article deals with the ancient Russian system of terms of consanguinity as a result of the historical development of the ancient Indo-European system, the main trends of its further development. A comparison with the terms of kinship of the Modern Russian reveals the semantic features that were lost in the course of the historical changes of the lexical group.

Keywords: kinship, kinship terms, consanguinity, Old Russian, historical lexicology.

В общей системе родственных отношений, включающей родство генетическое, брачное, юридическое, церковное, духовное и пр., основная роль в силу естественных причин всегда отводилась родству кровному (генетическому, родовому): этот тип родства представляет собой систему биологических связей, основанных на происхождении лиц от общего предка, и мало зависит от социального устройства.

Именно кровное родство служило основой для определения границ рода и семьи в Древней Руси, где известны два основных типа семьи с переходными стадиями между ними. *Малая семья* состояла из супругов и их детей, еще не вступивших в брак, имела отдельное небольшое жилище, свое хозяйство и была первичным производственным коллективом; *большая семья*, или *род*, состояла из стариков-родителей, их сыновей с женами и внуков, была связана имущественно-наследственными интересами, выполняла функцию защиты и поддержки малых семей в сложных условиях. Большая семья была экзогамна: между ее членами, даже троюродными братьями и сестрами, были запрещены браки [1, с. 216]. И большая, и малая семья строились по патриархальному типу, базирующемуся на двух основных принципах: жесткой половой и возрастной субординации и отсутствии личностной избирательности на всех стадиях жизненного цикла семьи. Основными вертикалями патриархальной семейно-родовой иерархии были следующие типы отношений: старший важнее младшего, мужчина важнее женщины, кровный родственник важнее свойствен-

ника, прямой родственник важнее бокового. Род формировался по мужской линии. Женщина, вступая в брак, становилась частью другого рода и часто полностью теряла связи с кровными родственниками.

Таким образом, основными терминами, номинирующими кровное родство в Древней Руси, должны быть названия родителей (*отец* и *мать*) и детей (*сын* и *дочь*), родственников по прямой нисходящей мужской линии (*дед* – *отец* – *сын* – *внук* – *правнук*), родственников по боковой мужской линии (*брат*, *дядя* (по отцу), *племянник*), а также термины для родственников-женщин (*бабка*, *внук/внучка*, *сестра*, *тетка*, *племянница*) и некоторых родственников по материнской линии (*дядя* (по матери), *племянник* (по сестре)), которые употреблялись реже. В древнерусских терминах родства наблюдается параллелизм мужских и женских номинаций, однако в количественном соотношении мужских гораздо больше.

Все основные термины, сохранившиеся и до наших дней, имеют индоевропейское происхождение и образуют ряд с основой на *-eg: реконструированный по данным родственных языков: **māter* «мать» (> *матн*), **patēr* «отец» (заменившееся у славян на и. -е. **āta*>**āttikos*>**oteць*>*отъць*), **pūer* «сын» (позднее заменившееся на и. -е. **sūnūs* «рожденный»>*сынъ*), **dhūghatēr* «дочь» (> *дъчун*), **bhrātēr* «брат» (> *братъ*), **suesor* «сестра» (> *сестра*); позже группа расширяется общеславянскими **dēdъ* «дед» (*дѣдъ*), **vъnikъ* «внук» (*вѣнукъ*), **baba* «бабушка» (*баба*) и восточнославянски-

ми *дада* «дядя» (на месте более древних о. -с. **stryjъ* «дядя по отцу» и **ujъ* «дядя по матери»), *тѣта* «тетя», *нѣтнн* / *нѣстера* «племянник / племянница». Подробно история возникновения отдельных славянских терминов родства рассмотрена в работе О. Н. Трубачева [2].

Приведенные выше термины и их сочетания полностью покрывают систему кровных родственных отношений. Однако количественный состав древнерусской системы терминов родства XI–XIV вв., зафиксированный в словаре И. И. Срезневского [3], значительно превышает необходимое число логических номинаций.

В первую очередь обращает на себя внимание наличие нескольких слов для номинации одной позиции родства. Причин для этого несколько.

Во-первых, древнерусской системе свойственна формальная вариативность термина (*батько* – *батька*, *отъць* – *отець* «родитель мужского пола», *братиннъ* – *братиннъ* «сын брата», *рожаннкъ* – *роженнкъ* – *роженнкъ* – *рожденнкъ* «родственник» и др.), возникающая вследствие исторических фонетических и морфолого-фонетических изменений слова (*отъць* – *отець* после падения редуцированных, *батько* – *батька* после развития редукции (аканья), *дзун* – *дзун* в результате локального цоканья, *ун* – *кун* «дядя по матери» с протетическим согласным, *братчудо* – *братчудо* – *братчудо* «ребенок (сын) брата» с переосмыслением словообразовательной структуры – *братчудъ* – *братчудъ* с морфологизированным признаком пола), а также формальное соотнесение параллельных русских и старославянских форм (*рожаннкъ* – *рожденнкъ* «родственник», *сестриннъ* – *сестриннъ* «сын сестры») и пр. В это время только происходит становление и частичная нормализация письменной системы древнерусского языка, поэтому допустимы и графические варианты (*бата* – *батя*).

Так, редуцированный [ъ] в славянском **ъльикъ* оказался в слабой позиции и был рано утрачен, вследствие чего *v*-очутился перед согласным и, вероятно, в отдельных языках проявился его билабиальный характер [w], близкий к гласному [u]. Отсюда формы *въноукъ* и *оуноукъ* (*унукъ*) в древнерусском: <... > и *затвориса* *Волга въ градъ со оукуи своими ѿрополкомъ и шльгомъ и Володимеромъ*. *Пов. вр. л.* 6476 г. [3, III, с. 1232].

Ограниченное количество дошедших до нас древнерусских памятников письменности не позволяет однозначно решить вопрос о семантической или стилистической дифференциации в сознании человека того времени форм типа *дзун* (восточнослав.) и *дзун* (южнослав.), *братъ* (восточнослав.) и *братъ* (западнослав., южнослав.) и т. п., относящихся к разным славянским языковым зонам. Все формы встречаются и в церковных, и в светских текстах:

дзун = *доун* = *дзун* = *дзун* = *дзун* – *filia*, *υυατηρ*, дочь. Или сынъ отца бѣть, или мать, или дчи. *Церк. Уст. Влад. (по Син. сп.)*. <... > А будетъ у моеи жены сынъ, ино моимъ дѣтямъ животъ мои и села мои и челядь моя наполю; или будетъ дчи, ино выдасть ю братъ Ѳеодоръ по силъ. А жена и дщери свободны. *Рукоп. Ост. п.* 1396 г. [3, I, с. 762–763] и *дзун* – дочь, *filia*, *υυατηρ*: Иже любить снъ или дщере паче

мене, нѣсть мене достоинъ. *МѠ. Х.* 37. *Остр. ев.* <... > оже съгренеть чюжею женъ повои с головы, любо дщери. *Мир. грам. Новг.* 1199 г. [3, I, с. 763].

Так же:

братъ – *αδελφος*, *frater*, *socius*: Бѣ же Андреа братъ Симона Петра. *Io. I.* 40. *Остр. ев.* <... > Кто старъ тои отецъ. а кто младъ тои братъ. *Псков. I л.* 6773 г., 6851 г. [3, I, с. 172–173] и *братъ* – братъ, *αδελφος*, *frater*: Да ли придете мти, братъ, жена, чѣда. *Гр. Наз. XI в.* 120. – Въ памятникахъ югозападныхъ часто встрѣчается братъ, гдѣ въ Русскихъ стоить братъ: Ти ѿкоже въ двою братроу ѿ єдиноѣ оца и єдиноѣ мтре бывшема наиболею нѣсть в нею подбине самѣма к' себѣ. *Io экз. Шест.* 1263 г. 5. [3, I, с. 172].

Вариативные формы могут служить основой для образования от них новых номинаций: *братня* [3, I, с. 169] и *братня* [3, I, с. 172] «братья, товарищи».

Во-вторых, в древнерусской системе наблюдается разнообразие суффиксальных производных номинаций от одного корня, семантические различия между которыми весьма расплывчаты.

Так, в словаре содержится несколько слов с корнем *брат* со значением «родной брат»: *братъ*, *братъ*, *братеннкъ*, *братеннъ*, *братеньць*, *братеньць*, *братъць*, *самобратъ*. Особенности значения можно отметить только у слова *братъць* «*fraterculus*, *frater carus*» [3, I, с. 174], т. е. «братик, дорогой брат», и у слова *самобратъ* «родные братья по отношению друг к другу», употребляющегося в форме двойственного числа: *Рѣвнителя свѣта самабрата Христова Флоре и Лауре*. *Стихир. ХП в. Ак. н. л.* 192 [3, Д–243].

Остальные слова семантических различий не имеют:

братеннкъ – братъ, *frater*, *αδελφος* (въ простомъ и въ переносномъ см.): Заложиста црьковъ камѣноу стго Кюрила... Къснѣтинъ и Дѣмитръ. *братеника*. *Новг. I л.* 6704 г. [3, I, с. 167–168],

братеннъ = *братеннкъ*? – братъ, *αδελφος*, *frater*: – Поставиша братеничи Юрьи посадникъ Дмитриевичъ (и) братъ его Яковъ црьковъ камѣну Чюдо архистрига Михаила. *Нов. I л.* 6915 г. – См. *братеннкъ* [3, I, с. 168],

братеньць – братъ, *αδελφος*, *frater*: – Вызвали есмо два братеньця. *Жал. гр. Гал. кн. Льв. до 1301 г.* [3, I, с. 168],

братъньць – см. *братеньць* [3, I, с. 175].

Вероятно, их также можно считать своеобразными вариантами, связанными не только со смешением букв *ѣ/ѣ* (*братеньць* – *братъньць*, *сестреннъ* – *сестрѣннъ*), но и со слабым различием суффиксов *-ѣц-* и *-ик-* и нечеткостью их словообразовательного (эмоционально-стилистического) значения.

Не имеют различий в значении и употреблении также *сестра* и *сестреннъ*:

сестра – *soror*, *αδελφή*: <... > Оже боудеть сестра въ дому, тѣ то(и) задница не надобъ, нѣ ѿдадѣть ю за моужъ браѣ, како си могоуть. *Р. Прав. Влад. Мон. (по Син. сп.)* [3, III, с. 340–341],

сестреннъ = *сестрѣннъ* – сестра: <... > Еже двѣ сестреници поимати мужеви, поимъ бо первую, то по смерти тоя паки поимаетъ сестру ея. *Никуф. м. Посл. Влад. Мон. о Лам.* [3, III, с. 341];

и слова с суффиксом *-ък- / -ьк-*: *бѣта - бѣтько* [3, I, с. 45], *мѣтн - мѣтъка* (в том числе и для обозначения Богородицы) [3, II, с. 118–119], *тѣта - тѣтъка*, причем слово *тѣтъка* было более употребительным и оставалось таковым до XIX в.:

тѣта - тетка: Повѣдати Самонѣ, ѿко, тетѣ нашеи оумерѣшии Зои, ѿбаче инѣ женоу црь поиме? (τῆς θείας). Георг. Ам. (Увар.) л. 353 [3, III, с. 953].

тѣтъка - сестра отца или матери: <... > Родисѣ оу великого кнзѣ Всеволода четвертаѣ дчи... и крсти ю тетка ѿлга. Ип. л. 6687 г. [3, III, с. 955].

Вероятно, в древнерусскую эпоху модифицирующее значение суффиксов эмоционально-стилистической окраски оставалось нечетким, хотя в некоторых производных проявляется уже четко: например, уменьшительные *братѣцъ, сынѣцъ* [3, III, с. 874–875], *сынѣшко* [3, III, с. 870], *дѣвѣцъ* [3, I, с. 763].

Имеются также нерасчлененные наименования с модифицирующими суффиксами родства «во втором поколении», соответствующие современным расчлененным *двоюродный брат, двоюродная сестра*, однако их употребление в этом значении слабо регламентировано: *Въ нар. Рус. братеникъ - братъ, братецъ и двоюродный братъ* [3, I, с. 167–168].

Слово *братанъ* имеет двойное значение «двоюродный брат, сын брата». И. И. Срезневский по этому поводу делает специальную помету: «По отношенію къ сл. братана и братаничъ сл. братанъ должно бы означать только двоюродного брата, какъ и есть въ нѣкоторыхъ нынѣшнихъ говорахъ Русскихъ и въ Чешскомъ нарѣчіи (*bratran*)» [3, I, с. 167]. Можно предположить, что слово *братанъ* обозначает только двоюродного брата (*Ростиславъ... поча сѣ молити о братанѣхъ своихъ (Мстиславъ и Ярославъ). Ип. л. 6663 г.*), но тогда не объясненными остаются примеры, отражающие значение не только двоюродного брата, но и сына брата, например: *Иоана роди Михаилъ. Михаила же роди Радимъ. То же Радимъ роди Анну тетку Иванову... Иоанъ братанъ Аннѣ. Ряз. Крм. лос. 348 [3, I, с. 167].* Фактом, подтверждающим существование значения «сын брата», является наличие слов *братана* со значением «дочь брата»: *братана - дочь брата, ανειφια: Свою братану на бракъ обыщеніи съвѣкоуплати (εζαδελφη, fratris sui filia). Ср. Чеш. Bratranka [3, I, с. 166] и братанѣна - дочь брата, filia fratris: Призва Всеволодъ Гюргевичъ Володимѣра Святославича к собѣ Володимерю и вда за нь свою братанѣну Михалкову (Михаила Юрьев.) дочь. Ип. л. 6686 г. [3, I, с. 167].*

Признавая за суффиксами определенную модифицирующую роль, следует отметить, что на двоюродных, троюродных братьев в сущности распространялось обозначение брата, что, видимо, отражает состояние, характерное для древности. В славянской терминологии родства отмечается особенно широкое распространение этих форм от названия брата и сестры.

Поскольку в материальном отношении современные русские термины родства являются прямыми наследниками индоевропейских, то, как писал О. Н. Трубачев, «при этимологическом исследовании можно выявить в современных терминах родства соответствующие материальные, структурные и семантические пережитки» [Трубачев, с. 15].

Так, в древнерусской системе наблюдается синонимия и омонимия отдельных терминов, связанная с историей развития лексического значения у этих слов, например, *бѣта* «родитель» – *бѣта* «старший брат» – *отѣцъ* «родитель». Вероятно, это пережиток классификаторской системы, которая существовала для обозначения родства в глубокой древности, в эпоху индоевропейской языковой общности, была приспособлена для группового брака и основана на том, что каждый индивид классифицируется только как член какого-либо брачного класса. В условиях группового брака только мать ребенка могла быть точно определена, биологическим отцом был некто из старшего брачного класса мужчин. С победой моногамной семьи система обозначений сменяется на описательную, которая присваивает каждому индивиду термин, описывающий его личные отношения с родственниками.

У И. И. Срезневского *бѣта* «отец, pater» сопровождается пометой: «Въ этомъ значеніи впрочемъ слово *бѣта* пока еще встрѣтилось въ древнихъ памятникахъ только одинъ разъ: *Роман Ростиславичъ посылаетъ изъ Смоленска попа своего къ Изяславу, река тако: отдаваетъ ти батѣ Черниговъ, а съ мною въ любви пожеви. Ип. л. 6669 г.*» [3, I, с. 45–46]. Этимологию славянского *бѣта* О. Н. Трубачев признает недостаточно выясненной: Э. Бернекер отмечает у славянского **batę* исконное значение «старший брат», то же говорит и П. Лавровский о восточнославянском *бѣта*, в этом значении также в чешском, сербскохорватском, но в моравском диалекте, как и в русских диалектах, – «дядя». Связь **bat'(j)a* «старший брат» с **bratъ* «брат» правдоподобно объясняется диссимиляцией [2, с. 21]. И. -е. **bhrāt̥sr* могло иметь характер более общего термина, ср. греч. *φράτωρ* «член фратрии», которое, возможно, отражает древнее значение индоевропейского слова «член мужского союза, фратрии».

Этимологически родственными являются *дед* и *дядя* [4, I, с. 494, с. 561], также со значением «старший родственник», разошедшие только в общеславянскую эпоху. Кроме слова *дѣдъ*, в древнерусском языке могли использовать слово *праотѣцъ* (как и *баба - праматн*), оно могло обозначать: 1) деда (отца отца или матери): *Свѣтѣи праотци - свѣтые Іоакимъ и Анна, родители Богородицы <... > Остр. ев. л. 244.*, 2) прадеда, предка: *ѡ почивѣшихъ въ вѣрѣ правѣщихъ. Служ. Варл. ХП в. [3, II, с. 1370].*

С точки зрения диахронии отец, дед, дядя и (старший) брат являлись членами одного мужского брачного класса, а потому назывались одинаково. Их дифференциация произошла при становлении моногамной семьи, однако отголоски прежнего общего значения сохраняются, в том числе и в современном русском языке.

Специфика состава терминологии древнерусского языка заключается также и в увеличенном (и по сравнению с предшествующей индоевропейской, и по сравнению с современной системой) количестве нерасчлененных номинаций для разных родственных позиций, связанных с определенной социальной иерархией.

Так, с появлением моногамной семьи и личного родства важным становится дифференциальный признак «родство по мужской / женской линии»: *стрѣн* «дядя по отцу, брат отца» [3, III, с. 563–564], *чн* «дядя по матери» [3, III, с. 1175].

Современные восточнославянские языки забыли оба древние специальные названия и употребляют в обоих значениях общее название *дядя*. Древнерусское слово *дѣдѣ* имело значение «брат отца или матери»: *Иаковъ... изидѣ ко Лавѣ, дѣди своему и работа оу оуѣ своего изо дщери его лѣт*. *з. Сл. Фил. Переясл. л.* 22. [3, I, с. 804–805]. Именно эта форма сохранилась в современной русской терминологии родства и является единственной. Неразличение поколений в одном старшем классе родственников проявляется и в том, что *стрѣн* мог называть и брата деда, и даже брата прадеда (значения слов *дѣдѣ*, *прадѣдѣ* и *прапрадѣдѣ* также слабо дифференцировались, как и названия членов класса младших родственников).

Родственники считаются в основном со стороны мужчин. Например, основное название племянника: *братѣчѣдо* – сын брата, *αδελφίδου*, *εξαδελφος*, *filius fratris*: *Оубиеть моужь моужа, то мьститъ братоу брата или сынови отца, либо отцю сына или братоу чадоу, либо сестриноу сынови. Р. Прав. Яр.* [3, I, с. 172]. Термины «женской линии» малочисленны и сохранились хуже. Например, *тетѣзка* первоначально «сестра отца» [3, III, с. 955], термин «сестра матери», вероятно, *лелѣ* / *лелѣка* [3, II, с. 17], в этом значении не сохранился, обобщение произошло по термину «мужской линии».

От названий родственников по мужской и женской линии образуются названия младших родственников-детей. Основным словообразовательным средством является суффикс *-ич-*: *стрѣнѣчѣнѣ* «сын дяди по отцу», *тетѣчѣнѣ* «сын тетки»: *Съ сестричичемъ или с тетѣчичемъ. Треб. Чуд.* XIV в. [3, III, с. 955]. Этими терминами называются двоюродные братья, но особенностью древнерусской системы является описание термина через старшего члена семьи.

Модель с суффиксом *-ич-* «потомок, сын того, кто назван в корне» является самой продуктивной в образовании новых номинаций: *дѣдѣнѣ* «наслѣдник (по дѣду)» [3, I, с. 782–783], *шурѣнѣ* «сын шурина» [3, III, с. 1599], *мачѣшѣнѣ* «сын мачехи» [3, II, с. 120] и пр. В качестве производной основы могут выступать номинации с разными суффиксами (семантически не дифференцированные): например, названия племянников *братѣнѣ* [3, Д, с. 25], *братѣнѣнѣ* [3, I, с. 166–167] и *братѣнѣчѣнѣ* [3, I, с. 169] «сын брата», *сестрѣнѣ* [3, III, с. 342] и *сестрѣнѣчѣнѣ* [3, III, с. 341–342] «сын сестры».

Названия дочерей образовывались с помощью суффикса *-ьн-* со значением женскости от основы, называющей родителя аналогично тому, как в современном русском языке образуются женские отчества от мужских имен, заканчивающихся на гласный: *братѣнѣна* «дочь брата, племянница» [3, I, с. 167], *дѣщѣрѣна* «дочерина дочь, внучка» [3, I, с. 763], и *братѣнѣна* «дочь брата, племянница» [3, I, с. 169], *сестрѣнѣна* «дочь сестры, племянница» [3, III, с. 342], *тетѣнѣна* «дочь тетки» [3, III, с. 954].

Обилие разнообразных в словообразовательном отношении названий младших родственников – племянников, (младших) братьев и внуков (см. также *братѣнѣчѣнѣ* [3, I, с. 171], *дѣщѣрѣша* [3, I, с. 763], *сыновѣчѣ* [3, III, с. 871] и др.) – вызывает необходимость иметь обобщенный термин. Для обозначения племянника вообще (сына брата или сестры) употреблялось слово *нѣтѣнѣ*. Но, по-видимому, это

было чисто книжное слово, заимствованное из старославянского языка. У И. И. Срезневского отмечены примеры его употребления лишь в памятниках с сильной примесью церковно-книжного элемента. Показательно, что в Никоновской летописи (6233–1425 гг.) слово *нѣтѣнѣ* как малоупотребительное поясняется через слово *сестрѣнѣчѣ*: *Волкъ же служа царю Мусулману с нѣтѣи своими, рекше с сестричи. Никон. л.* 6933 г. (т. V. 88) [3, II, с. 433]. Еще более симптоматично, что в народных русских говорах не отмечено следов или остатков употребления слова *нѣтѣнѣ* [5, с. 469]. Слово *нѣстѣра* «племянница» также было заимствовано из церковно-славянского языка [4, III, с. 66]. В этом слове следует видеть результат аналогического выравнивания со славянским *sestra*: славянское *nestera* < **nefera* продолжает *г*-основу, образованную по аналогии **mati-ere*, **dъkti-ere*. [2, с. 76–77]. С XVI–XVII вв. входит в письменность название *племянник* и *племянница* с нынешними значениями, ранее означавшие «родственник, человек племени» (*плѣмѣнѣнѣкѣ* [3, II, с. 959]).

Таким образом, уже в древнерусском языке начала действовать тенденция к обобщению терминов родства на основе утраты несущественных семантических признаков. В частности, таким несущественным признаком с течением времени оказался признак «родство по мужской / женской линии». Однако в исходной системе превосходство мужской линии очевидно. Так, важным является специальное обозначение жены дяди, то есть некровной тетки, при отсутствии подобных обозначений для мужей теток (тетки сами становились членами рода своих мужей). Женщины именовались по мужу, т. е. названия были образованы от мужских терминов: *стрѣнѣнѣ* производное от *стрѣнѣ* со значением «жена дяди (по отцу)»: *Приде Гюргева кнѣгини изъ Суждалѣ Смоленску и с дѣтѣми своими к Ростиславу; Ростиславъ же поима стрѣнѣню свою съ собою... и приде къ строєви своему Дюргеви в Киевѣ. Ип. л.* 6663 г. [3, III, с. 564]. Несмотря на отсутствие фиксации у И. И. Срезневского, с определенностью можно утверждать, что древнерусская система параллельно со *стрѣнѣнѣ* имела слова типа *уйка*, *вуйка* «жена уя, дяди (по матери)», на которые ссылается В. И. Даль [6, IV, с. 480] и которые до сих пор существуют в славянских языках (например, в чешском).

В целом анализ лексических единиц, называющих кровное родство, показал, что наблюдается параллелизм мужских и женских вариантов, причем мужских вариантов гораздо больше. Численность мужских терминов родства объясняется не только развитой синонимией словообразовательного характера, вызванной малой дифференциацией значений суффиксов, но и особым статусом мужчины и всего, что с ним связано, в патриархальной картине мира. Мужская и женская линии очень существенны для древнерусской терминологии родства, чего не наблюдается в современном русском языке. Отличительной особенностью терминов родства древнерусского языка является неразличение или слабое различение колен и ветвей родства. Таким образом, уже в древнерусском языке можно наблюдать действие тенденции к утрате несущественных семантических признаков (среди них *мужская / женская линия*) и тенденции к приближению родства (неразличение степеней родства), что в целом приводит к обобщению терминов. Процесс такого обобщения наблюдается и в настоящее время.

1. Шапов Я. Н. Брак и семья в Древней Руси // Вопросы истории. 1970. № 10. С. 216–219.
2. Трубачев О. Н. История славянских терминов родства и некоторых древнейших терминов общественного строя. М.: АН СССР, 1959. 212 с.
3. Срезневский И. И. Словарь древнерусского языка: в 3 т. М.: Книга, 1989. Т. I. 1420 с. Т. II. 1803 с. Т. III. 1683 с. Дополнения. 271 с.

4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. О. Н. Трубачева. М.: Прогресс, 1986–1987. Т. I. 576 с. Т. II. 672 с. Т. III. 832 с. Т. IV. 864 с.
5. Виноградов В. В. История слов. М.: РАН, 1999. 1138 с.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1978–1980. Т. I. 699 с. Т. II. 779 с. Т. III. 555 с. Т. IV. 683 с.

© Николенко О. Ю., 2018

УДК 811

А. В. Уланов
A. V. Ulanov

ФОРМИРОВАНИЕ МИЛИТАРНОЙ МЕТАФОРЫ В ДИАХРОНИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

FORMATION OF MILITARY METAPHORS IN DIACHRONIC COMMUNICATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE 19th – EARLY 20th CENTURIES

В статье затрагиваются аспекты формирования военной метафоры в диахронической коммуникации русского языка XIX – начала XX века. Военная метафорика играет особую роль в системе военной элокуции, выполняя как информативную и коммуникативную функцию, так и эмотивную, выражает особое эмоционально-экспрессивное значение.

The article discusses aspects of military metaphors in diachronic communication of the Russian language of the XIX – early XX century. Military metaphors plays a special role in the system of military elocution, performing as an informative and communicative function, and emotive, expressing particular emotional and expressive value.

Ключевые слова: русский военный дискурс, военная метафора, диахроническая коммуникация, метафорические модели.

Keywords: Russian military discourse of militarist metaphor, diachronic communication, metaphorical model.

Изучение военного дискурса русского языка XIX – начала XX века позволяет говорить о развитии метафорических моделей в русском языке данного периода. Под военной метафорой мы понимаем особого рода переносное значение слова, которое возникает на основе сходства предмета военной реалии и предмета, относящегося к жизнедеятельности людей. Изучив функционирование военного дискурса русского языка XIX – начала XX века на материале словаря М. И. Михельсона «Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии», мы составили следующую классификацию метафорических моделей военно-дискурсивного пространства.

Батарея «Иноск. Шутл. О большом числѣ бутылокъ (какъ батарея лейденскихъ банокъ или орудій). Ср.: Передъ нами стояла цѣлая батарея бутылокъ съ водкой, коньякомъ, аракомъ, ромомъ» [1, с. 34].

1. Получить предмет-военную реалию, стать обладателем военного предмета → производить военное действие.

3. Военный человек → гражданский человек. Метафорическая модель образует эмоционально-оценочный оттенок либо позитивного свойства (*ветеранъ, волонтеръ, вольный казакъ*), либо негативного свойства (*армейщина, бурбонъ*).

Аксельбанты получить «(Иноск.) быть произведеннымъ въ флигель-адъютанты. Ср.: Я бы такъ хотѣла, чтобы Базилю дали аксельбанты [Маркевичъ. Чадъ жизни]» [1, с. 8].

Армейщина – «(иноск. Муж. р.) грубый, неотесанный, военный. Ср.: На лѣстницѣ какая-то поломойка... вижу, увивается около нея какой-то армейщина. Гоголь. Игроки» [1, с. 23].

2. Военная реальность → гражданская реальность.

Бурбонъ – «(иноск.) офицеръ, выслужившійся изъ нижнихъ чиновъ (съ грубыми замашками). Ср.: Этотъ Маіоръ былъ изъ такъ называемыхъ “бурбоновъ”, т. е. выслужившихся солдатъ, на тридцатомъ году выучился читать. Тургеневъ. Пѣтушковъ» [1, с. 64].

Амуниція – смиривъ свою амбицію, // за лѣпотою слуги, // Почистить амуницію // И даже сапоги [1, с. 14].

Ветеранъ – «заслуженный старецъ, престарелый дѣатель на какомъ-либо (особенно, военномъ) поприщѣ. Ср.: Фустовъ спросилъ насъ, знакомы ли мы другъ съ другомъ? – “Никакъ нѣтъ-съ, – тотчасъ загремѣлъ Иванъ Демьянычъ: ветеранъ двѣнадцатаго года чести сей не имѣетъ. Тургеневъ Несчастная» [1, с. 79].

Баталія «Иноск. Драка, потасовка. Ср.: Инициатива брани была всегда отъ отца... который первый безъ всякой причины начинать семейную баталію. Салтыковъ. Пошехонская старина» [1, с. 34].

Волонтеръ – «доброволецъ, охотникъ, по доброй волѣ идущій на войну. Ср.: Все онъ припомнилъ: гдѣ бились

“усташи”, откуда писали русские **волонтеры**, въ какихъ местахъ задержались всего больше банды... Боборыкин. Ранніе выподки» [1, с. 92].

Вольный казакъ – «Иноск. Любящій волю, независимый. Ср.: Прежде, конечно, дѣдушка жилъ, изъ дядиныхъ рукъ я смотрѣлъ... Теперь шабашъ, самъ себѣ голова, самъ себѣ **вольный казакъ**! Что хочу, то и дѣлаю. Мельниковъ. Въ лѣсахъ» [1, с. 94].

4. Атрибут военного действия → атрибут гражданского действия.

Авангардъ – «(иноск.) Впередъ идущіе въ чемъ-либо» [1, с. 3].

Безъ пороху палить – «Нашъ инвалидъ безъ пороху палить. Ср.: Охранители (когда либерализмъ очутится внѣ боя), почувствовавъ себя окончательно свободными отъ всякой узды, будутъ на всѣй своей волѣ безъ пороху палить въ пустое пространство. Салтыковъ. Пестрыя письма» [1, с. 40].

Милитарные метафоры имели место в рамках отдельных словообразовательных гнезд, в частности, гнезда «атаман». В анализируемый нами период данное гнездо состояло из следующих элементов:

- атаман → атаманецъ;
- атаман → атаманша;
- атаман → атаманишь;
- атаман → атаманскій;
- атаман → атаманство → атаманствовать.

Отметим, что современный статус данного словообразовательного гнезда не соотносится со словообразовательным гнездом предыдущих периодов развития русского языка. В частности, наряду с дериватом *атаманишь* был распространен дериват *атаманничать*. В. И. Даль называет такие производные от данной лексемы слова, как *атаманишка, атаманище, атаманка, атаманов, атаманщина*. О словах *атаманишь* и *атаманствовать, атаманничать* лексикограф писал следующее: *Атаманничать, распоряжаться как начальник, без права на это или вообще дурно. Атаманишься, принимать на себя вид атамана, важничать. Полно тебе атаманишься, есть постарше тебя. Атаманщина ж. собирает. звание, должность атамана, атаманство; община под началом его, казаки* [4].

Военная энциклопедия 1911 г. содержит следующие сведения о должности атамана:

«Атаманами въ казачьихъ войскахъ называются начальники различныхъ отраслей административнаго управленія. Въ зависимости отъ условій возникновенія техъ или иныхъ казачьихъ войскъ и ихъ дальнѣйшей исторической судьбы, слово А. Имѣло самое разнообразное значеніе» [2, с. 230]. В XIX веке слово *атаманъ* употребляется с прилагательными *кошевой, куренной, войсковой, походной, наказной*. Однако если до середины XIX века атаман сосредоточивал в себе военное управление, то позже атаманъ – это и управляющий гражданским населением. Так, «въ 1866 г. войсковому атаману Войска Донского было присвоено званіе войскового наказнаго атамана, съ предоставленіемъ ему правъ генераль-губернатора и командующаго войсками военного округа» [2, с. 232]. В Сибирском казачьем войске командование осуществлял наказной атаман – степной генерал-губернатор. «Непосредственными начальниками

каждаго казачьяго войска и его управленія являются наказные Атаманы; въ званіи ихъ сосредоточивается военное и гражданское управленіе казачьимъ населеніемъ данной области или губерніи» [2, с. 233]. Кроме того, существовали окружные атаманы и атаманы отделов, к атаманам более низшаго ранга относились станичные атаманы и поселковые атаманы. За благоустройством, «употреблением» на службу казаков отвечали полковые атаманы.

Приведем примеры значения и употребления лексемы *атаманъ*, которые имеются в различных словарях XIX – начала XX века.

Атаманъ. Начальникъ или предводитель козаковъ. Не всѣмъ козакамъ Атаманами быть. Атамановъ. Свойственный, принадлежащій атаману. Атаманова храбрость всѣхъ козаковъ поощряетъ. Атаманскій. Прилежащій атаману [3, с. 60].

Атаман м. (малорос. отаман и гетман, немецк. Hauptmann) начально значило: предводитель шайки, вольницы; затем, выборный, старшина, голова казачьей общины. Войсковой атаман начальствует всем войском казачьим дома; зауряд или правящій должность, наказной атаман; при выступлении полков, начальник походный атаман; начальника станицы (казачьего селения) чествуют станичным атаманом, некогда куренным; начальник (временный) рыболовства на реке Урале, рыболовный атаман; на постоянных приморских рыбных ловлях артель также избирает атамана. Атаманша, жена атамана; иногда коноводка, атаманка. Атаманов, атаманкин, атаманшин, лично им принадлежащій. Атаманское званіе, должность. Атаманство ср. Атаманствовать или атаманишь, *быть атаманом, начальствовать; управлять самоуправно*. Атаманичать, распоряжаться как начальник, без права на это или вообще дурно. Атаманишься, принимать на себя вид атамана, важничать. Атаманщина ж. собирает. званіе, должность атамана, атаманство; община под началом его, казаки [4]. В словаре В. И. Даля упоминается и переносное (метафорическое) значеніе глагола **атаманишь (атаманствовать)** «начальствовать, быть атаманом».

Атаманъ – предводитель, глава, начальник. Атаман Генеральний – начальник артиллеріи при гетманахъ. Атаманъ Полковий – смотритель за пушками въ полковой области. Атаманъ Сотенный – первый человекъ послѣ Сотника. Атаманъ жолдатскій – начальникъ гетманской дворцовой стражи. Атаманъ Кошовый – глава козаковъ бывшей Земли Войска Запорожскаго. Атаман Курінный – начальникъ Съезжаго Куріня. Атаманъ Городовый – полиціймейстеръ. Атаман сѣльскій. Атаман чумацкій. Атамания – предводители. *Атаманувати – предводительствовать, главенствовать* [5, с. 80]. В данном словаре упоминается переносное (метафорическое) значеніе глагола атаманишь (атаманствовать) «предводительствовать, главенствовать».

Атаманище. Атаманскій. Атаманствовать – Отправлять должность атамана. *Атаманша* – жена атамана. *Атаманъ* – 1. Воен. Предводитель, начальник козаковъ. Войсковой наказной атаманъ, начальствующій цѣлымъ казачьимъ войскомъ на правахъ главнаго начальника военнаго округа и генераль-губернатора. Наказной атаманъ – на правахъ начальника дивизіи и военнаго губернатора. Походной атаманъ – начальникъ тѣхъ казачьихъ частей дѣйствующей

арміи, которыя не распределены по корпусамъ; званіе это предположено упразднить. Атаманы: сотенный, станичный, сельскій, куренной, полковой, а въ бывшей Запорожской сѣчи кошевой. 2. Старшина рыболовной ватаги на Уралѣ, Каспійскомъ морѣ и нижней Волгѣ; вообще староста рыбацкой артели, на Днѣпрѣ лозманъ. 3. Начальникъ воровской или разбойничьей шайки. 4. Вообще: начальникъ, коноводъ [6, с. 80]. В данном словаре упоминается переносное (метафорическое) значение существительного атаманъ «начальникъ, коноводъ».

Атаманъ. 1) Войсковой старшина донскихъ казаковъ. 2) Главарь Шайки разбойниковъ. 3) Староста Артели. Терпи, казакъ, атаманомъ будешь [7, с. 27].

Атаманъ – казачий старшина, староста. Слово производят из «ват-ман» начальник ватаги (новгородско-немецкое происхождение). Атаманы-молодцы – нарицательное слово, название казаков вообще в XVII, XVIII и первой половине XIX вв. [8].

Атаман, атамана, муж. 1. Начальник – название различных военных и административных должностей в казачьих войсках (дорев.). Войсковой атаман. Станичный атаман. 2. Предводитель разбойничьей или воровской шайки. Атаман разбойников. || перен. Коновод, предводитель (шутл.). Толпа деревенских мальчишек во главе со своим атаманом гналась за ним.

Атаманский, атаманская, атаманское. Прил. К атаман.

Атаманствовать, атаманствую, атаманствуешь, «несовер.» («редк.»). Быть атаманом. **Атаманствовать**, атаманствую, атаманствуешь, «несовер.», «редк.»). Быть атаманом [9]. В данном словаре упоминается переносное (метафорическое) значение существительного атаманъ «коноводъ, предводитель».

Лексема **атаманъ** является частотной по употреблению в военном дискурсе начала XX века, причем употребляется преимущественно в прямом значении.

Рекогносцировки и научно-дипломатическія командировки казачьихъ офицеровъ и отрядовъ внутри степи, въ 20-хъ годахъ минувшаго столѣтія при открытіи такъ называемыхъ внѣшнихъ округовъ, подъ руководствомъ тогдашняго просвѣщеннаго войскового атамана Броневского, оставившаго совмѣстно съ своими офицерами нѣсколько (частью запечатанныхъ) записокъ и замѣтокъ о степи, ея достопримѣчательностяхъ и жизни и хозяйствѣ тогдашнихъ казаковъ [10, с. 17].

Изъ списка этого видно, что въ 1793 году въ Сибирскомъ казацкомъ войскѣ состояло на дѣйствительной службѣ – 37 атамановъ, сотниковъ и старшинъ офицерскаго ранга и 2745 человекъ пятидесятническаго, капральскаго, десятническаго и просто казачьего званія [10, с. 14].

Не считая нижнихъ чиновъ, оказывается, что въ этотъ [1761] годъ на нашихъ линіяхъ находилось 35 донскихъ атамановъ, есауловъ, сотниковъ и хорунжихъ, изъ которыхъ умѣли грамотѣ всего 6 человекъ, или только 17 %! [10, с. 13].

А на Кубани уже Советская власть. А на Кубань уж налетели рабочие из городов, матросы с потопленных кораблей, и от них все вдруг стало ясно, отчетливо: помещики, буржуи, атаманы, царское разжигание ненависти между казаками и иногородними, между всеми народами Кавказа [11].

Глагольные образования преимущественно метафоры: **Атаман** → **обатаманиваться** – заниматься самоуправством: *Насколько узнал, борьба с армиями будет очень трудная, ибо командующие там совсем обатаманились и автономию в деле снабжения с сепаратными заготовками считают незыблемым основанием своего существования; власть Омска признается на фронте тоже «постольку-поскольку», и будет очень нелегко перевести всю эту атаманщину на государственный меридиан* [12].

атаман → **атаманничать** – заниматься самоуправством: *Низы же больно чувствуют разлаженность, неопытность и ошибки старшего управления, что порождает злобу, недоверие, насмешки, а что еще хуже, привычку обходить нелепые и неприятные распоряжения и атаманничать* [12].

атаман → **атаманить** – разбойничать:

Но тот отмахнулся от него, дергая изуродованной щекой, мигая, стал лицом к майдану.

– Господа казаки! Я скажу, а вы рассудите нас, правильно я поведу речь или, может, заблужусь. – Он по-военному крутнулся на каблуках, повернулся к Штокману, хитро заерзал прижмурой-глазом. – Я так понимаю: направдок гутарить – так направдок. Рубануть уж, так сплеча! Я сразу скажу, что мы все, казаки, думаем и за что мы на коммунистов держим обиду... Вот ты, товарищ, рассказывал, что против хлебобобов-казаков вы не идете, какие вам не враги. Вы против богатых, за бедных вроде. Ну скажи, правильно расстреляли хуторных наших? За Коршунова гутарить не буду – он атаманил, весь век на чужом горбу катался, а вот Авдееча Бреха за что? Кашулина Матвея? Богатырева? Майданникова? А Королева? Они такие же, как и мы, темные, простые, непутаные. Учили их за чапиги держаться, а не за книжку [13].

атаманить → **поатаманить** – поруководить:

Горько еще то, что ты, как Сергей, ничего не боишься, какой хошь бой примешь и удал: когда я шатнусь, атаманишь можешь, не уронишь дела... [14].

Извороты я знаю: уйдет Разин, меня оставит атаманишь Астраханью; бояра – народ затейной, а ну как им наша послуга не подойдет? [14].

Тебя же оставляю атаманишь, и ты, Василий, тех людей, кого не кончил я в день расправы, не убей... [14].

Отметим, что в современных словарях либо лексема отсутствует вовсе как архаизм, либо отражается полный спектр значений данного слова, включая и метафорические значения. В частности, в «Академическом словаре русского языка» под ред. Л. П. Крысина [15] зафиксированы следующие метафорические значения данного слова: **атаманъ** – главарь, предводитель, метафорическое значение у слова **атаманствовать** отсутствует.

АТАМАН, -а, м., одуш. 1. Ист. В старину: выборный начальник вольных казачьих дружин. 2. Назначаемый или выборный начальник. Главарь, предводитель. Атаман разбойников. Рыбаки с неводом ехали на ночь в Камышовую бухту. Шесть человек команды спали на дне подки; седьмой – атаман – правил рулем. Н. Никандров. Береговой ветер. чьих войсках и селениях, выполняющий организационные и административные функции. Станичный атаман. Атаман Войска Донского. Выборы атамана. 3. **АТАМАНИТЬ**,

-н ю, -н и ш ь; несов. Разг. устар. То же, что а т а м а н с т в о в а т ь. – Пойдем завтра к атаману с повинной. – Атаманит у нас опять Каргин. К. Седых. Даурия. АТАМАНСКИЙ, -а я, -о е. Прил. к атаман. Атаманские обязанности. АТАМАНСТВО, -а, ср. Должность, звание атамана.

АТАМАНСТВОВАТЬ. Быть атаманом.

Таким образом, милитарная метафора занимает особое место в военно-дискурсивном пространстве, выполняя эмоционально-экспрессивные функции, и расширяет семантические возможности лексического фонда русского языка.

1. Михельсон М. И. Русская мысль и рѣчь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии : сборник образных словъ и иносказаний. Посмертное издание. С.-Петербург : Тип. АО «Брокгауз – Ефрон», 1912. 1161 с.

2. Военная энциклопедія под редакціей полковника В. Ф. Новицкаго. Т. 3. СПб. : Т-во И. Д. Сытина, 1911. 318 с.

3. Словарь Академіи Россійской. Часть I. Отъ А До Г. Въ Санктпетербургѣ, при Императорской Академіи Наукъ, 1789. 656 с.

4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля. <http://slovardalja.net/word.php?wordid=606>.

5. Словарь живої народнеї, письменної и актовї мовї руськихъ югівцанъ Россійської I Австрійсько-Венгерської цесарії. Составилъ Фортунатъ Пискуновъ. Кіевъ : Типографія Е. Я. Федорова, 1882. 329 с.

6. Словарь русского языка, составленный Вторым отделением Императорской Академии Наук. Т. 1. СПб. : Типография Императорской Академии Наук, 1895. 680 с.

7. Малый толковый словарь русского языка. Составилъ по образцу Даля и Ляруса П. Е. Стоянь. 3-ье Издание съ

новыми таблицами словопроизводства и 1300 гравированными рисунками. Книгоиздательство и Книжная торговля Н. Я. Оглоблина. Петроград, 1916. 736 с.

8. Донской словарь. Материалы к изучению лексики донских казаков. Труды Северо-Кавказской Ассоциации Научно-Исследовательских Институтов. № 58. Н.-И. Институт изучения местной экономики и культуры при Северо-Кавказском государственном университете. Вып. 6. 223 с.

9. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова : в 4 т. М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ; ОГИЗ ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935. Т. 1. 1532 стб.

10. Катанаевъ Г. Е. Офицерство и рядовое казачество наше. (Къ вопросу о землеустройствѣ въ Сибирскомъ казачьемъ войскѣ). Извлеченіе изъ газеты «Иртышъ» № 33, 34, 35 и 38–39. Омск, 1918.

11. Серафимович А. С. Железный поток. М. : Правда, 1981. 463 с.

12. Будберг А. П. Дневник белогвардейца. <http://militera.lib.ru/db/budberg/index.html>.

13. Шолохов М. Тихий Дон. <http://militera.lib.ru/prose/russian/sholohov3/index.html>.

14. Чапыгин А. П. Разин Степан. В 3 т. М. : Круг, 1926–1927. Т. 1. 292 с. Т. 2. 354 с. Т. 3. 388 с.

15. Академический толковый словарь русского языка / под ред. Л. П. Крысина ; Российская Академия наук, Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН ; авт.-сост. Л. П. Крысин и др. М. : Издательский дом «ЯСК», 2016. Т. 1. А – ВИЛЯТЬ. 671 с. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=472921> (дата обращения: 12.12.2018).

© Уланов А. В., 2018

УДК 808.5

Н. Д. Федяева, Е. Ю. Виданов, Ю. Ю. Литвиненко
N. D. Fedyayeva, E. Yu. Vidanov, Yu. Yu. Litvinenko

МАКСИМЫ ГРАЙСА КАК МАТРИЦА КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье контрольно-измерительные материалы, применяемые в ходе государственных экзаменов по русскому языку, рассматриваются сквозь призму тезисов о взаимопонимании как основной цели речевой деятельности (В. фон Гумбольдт) и принципе кооперации как основном принципе коммуникации (Г. П. Грайс). Доказывается, что постулаты кооперативного общения могут быть рассмотрены как основа контрольно-измерительных материалов, а сам экзамен интерпретирован как ситуация кооперативного общения, успех которой зависит от сотрудничества экзаменатора и экзаменуемого.

Ключевые слова: кооперативное общение, максимы Грайса, единый государственный экзамен по русскому языку, тест по русскому языку как иностранному.

GRICE'S MAXIMS AS A MATRIX OF CONTROL AND ASSESSMENT MATERIALS IN TEACHING RUSSIAN

In the article the control and measuring materials used in the course of state examinations in the Russian language are considered through the prism of theses on mutual understanding as the main goal of speech activity (V. von Humboldt) and the principle of cooperation as the main principle of communication (G. P. Grice). It is proved that the postulates of cooperative communication can be considered as the basis of control and measuring materials, and the exam itself is interpreted as a situation of cooperative communication, the success of which depends on the cooperation of the examiner and the examinee.

Keywords: cooperative communication, maxims Grice, unified state exam in Russian language, test in Russian as a foreign language.

Отправной точкой для наших размышлений послужили тезисы, сформулированные в разное время по разным поводам, но объединенные мыслью о важности взаимодействия участников коммуникации.

Формулируя знаменитый тезис о языке как о деятельности, противопоставляя *ergon* (продукт) и *energeia* (деятельность), В. фон Гумбольдт указывал, что «эта деятельность осуществляется постоянным и однородным образом. Это происходит потому, что она производится одной и той же духовной силой, которая видоизменяется лишь в пределах определенных, не очень широких границ. Цель ее – *взаимопонимание*. А это значит, что никто не может говорить с другим иначе, чем этот другой при равных обстоятельствах говорил бы с ним» [1, с. 69] (здесь и далее в цитатах курсив наш. – Н. Ф., Е. В., Ю. Л.).

Больше века спустя Г. П. Грайс, отметив, что в «нормальной ситуации <...> диалог представляет собой, в той или иной степени, особого рода *совместную* деятельность участников» [2, с. 220], сформулировал знаменитый принцип кооперации: «Твой коммуникативный вклад на данном шаге диалога должен быть таким, какого требует совместно принятая цель (направление) этого диалога» [2, с. 221].

Предметом рассмотрения в статье является экзамен как канонический жанр педагогического дискурса [3, с. 219] и (уже) контрольно-измерительные материалы и выполненные в соответствии с ними задания как вариант учебного текста – «своеобразной “точкой пересечения” коммуникантов» [4, с. 143].

Как известно, принцип кооперации представлен Г. П. Грайсом посредством четырех максим: количества, качества, отношения и способа, – каждую из которых он конкретизирует. Например, максима количества представлена следующим образом: 1. «Твое высказывание должно содержать не меньше информации, чем требуется (для выполнения текущих целей диалога)»; 2. «Твое высказывание не должно содержать больше информации, чем требуется» [2, с. 221]. В целом максимы намечают ориентиры, придерживаясь которых собеседники могут обоюдно (что важно для кооперативного общения) рассчитывать на успех коммуникативного акта. Отметим, что, по мысли Грайса, максимы имеют предельно общий характер и могут быть применены для анализа любого продукта речевой деятельности.

Рассмотрим в свете сформулированных выше тезисов ситуацию экзамена. Экзаменуемый порождает устный или письменный текст, который должен проверить экзаменатор, при этом существуют некие правила игры, оформленные в виде вопросов к экзамену, требований к ответу, регламента. Заметим, что нарушение правил негативно воспринимается сторонами: плохо, если преподаватель задает вопросы, которых не было в перечне, дает меньше времени, чем обещал, требует чего-то неожиданного, плохо также, если экзаменуемый использует шпаргалки, делает разбор не по схеме, нарушает процедуру и т. п. В этих и подобных случаях имеет место «срыв договоренности»: если экзамен, содержание и формат которого известен заранее, является испытанием, пусть неприятным, но хотя бы соответствующим ожиданиям, то экзамен в непредвиденном режиме – это гораздо более травмирующее мероприятие.

Разумеется, случаи нарушения договоренностей между участниками экзаменов известны, и они вполне типичны и массовы, однако экзамены, проводимые с опорой на заранее известные требования, – своеобразный «хороший тон», та самая кооперация, являющаяся залогом коммуникативного успеха.

Одной из форм регламентации экзамена является комплекс «задание – требования к заданию – критерии оценки», в котором взаимосвязь параметров обеспечивает «игру по правилам». В статье мы рассмотрим контрольно-измерительные материалы двух государственных экзаменов по русскому языку – единого государственного экзамена и экзамена по русскому языку как иностранному – и покажем, что в основе требований и критериев оценки лежат максимы Грайса. Соблюдение экзаменуемым требований дает ему уверенность в объективности оценки.

Начнем с единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ) по русскому языку. Единство экзамена обеспечивается, помимо прочего, известным заранее, вплоть до формулировок каждого из заданий, и неизменным в течение всего экзаменационного периода формата. Первая часть ЕГЭ формализована настолько, что вообще может быть проверена без участия человека, в таком случае можно говорить о своеобразном «удаленном» партнерстве, вторая часть демонстрирует кооперативный характер сдачи-приема экзамена в более очевидном виде.

Приведем формулировку задания:

Напишите сочинение по прочитанному тексту.

Сформулируйте одну из проблем, поставленных автором текста.

Прокомментируйте сформулированную проблему. Включите в комментарий два примера-иллюстрации из прочитанного текста, которые, по Вашему мнению, важны для понимания проблемы исходного текста (избегайте чрезмерного цитирования). Поясните значение каждого примера и укажите смысловую связь между ними.

Сформулируйте позицию автора (рассказчика). Выразите свое отношение к позиции автора по проблеме исходного текста (согласие или несогласие) и обоснуйте его.

Объем сочинения – не менее 150 слов.

Работа, написанная без опоры на прочитанный текст (не по данному тексту), не оценивается. Если сочинение представляет собой пересказанный или полностью переписанный исходный текст без каких бы то ни было комментариев, то такая работа оценивается 0 баллов.

Сочинение пишите аккуратно, разборчивым почерком (здесь и далее контрольно-измерительные материалы ЕГЭ цитируются по: [5]).

Помимо задания, очерчивающего контуры текста, который должен создать экзаменуемый, существуют еще «Критерии оценивания задания с развернутым ответом» (далее – «Критерии...»), предназначенные для второго участника коммуникации – экзаменатора. Установить, что контрольно-измерительные материалы в целом базируются на максимах Грайса, не составит особого труда. Убедимся в этом.

1. максима количества.

В соответствии с этой максимой надо говорить столько, сколько нужно, не меньше и не больше. Уже в формулировке задания видны количественные установки: конкретные

(объем сочинения и количество примеров-иллюстраций установлены четко и явно) и обобщенные (о допустимом объеме цитирования и пересказа исходного текста сказано весьма обтекаемо).

В «Критериях...» количественные характеристики прописаны еще более четко. Например, рекомендация *Если в сочинении менее 70 слов, то такая работа не засчитывается и оценивается 0 баллов, задание считается невыполненным* совершенно однозначно определяет, что значит «не меньше, чем нужно».

2. Максима качества.

Буквальной трактовке этой максимы – «говори правду» – соответствует в первую очередь критерий 12 «Соблюдение фактологической точности в фоновом материале», который предполагает оценку достоверности сообщенной в сочинении информации.

Второй вариант постулата – «не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований» – лежит, например, в основе требования включить в комментарий проблемы примеры-иллюстрации: если они есть в исходном тексте, у экзаменуемого есть основания полагать, что он верно определил проблему текста, если нет – нужно менять концепцию.

3. Максима отношения.

Опасность, которая подстерегает автора сочинения, – «сбиться с курса»: сформулировать одну проблему, прокомментировать другую, аргументировать третью (до 2019 года) и т. д. В «Критериях...» подобные прегрешения наказываются весьма сурово. В формулировке задания экзаменуемого предупреждают об этом, постоянно возвращаясь к идее «одной из проблем» исходного текста. Радикальное отклонение от темы – сочинение написано не по тексту – фатально: работа оценивается нулем баллов.

4. Максима способа.

В «Критериях...» очень четко прописано, как оценивать манеру изложения: например, если «работа характеризуется точностью выражения мысли» (ср. «выражайся ясно»), она оценивается высшим баллом по критерию К6, если она имеет «смысловую цельность, речевую связность и последовательность изложения» (ср. «будь организован»), то это основание для высокой оценки по критерию К5 и т. д.

Интересно, что в формулировке задания эта максима не эксплицирована; полагаем, это связано с фоновыми (не требующими вербализации) знаниями экзаменуемых о сути предмета «Русский язык», ориентированного именно на обучение способам выражения мысли.

Итак, максимы Грайса легко обнаруживаются в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по русскому языку. Обнаружим ли мы принцип кооперации в тесте по русскому языку как иностранному (далее – ТРКИ)?

Оставим в стороне три формализованные субтеста: Чтение; Лексика. Грамматика; Аудирование – и обратимся к заданиям продуктивного типа. Известно, что в целом ТРКИ имеет несколько уровней сложности, приведем в качестве примеров задания базового (довольно низкого) и второго (весьма высокого) уровня, существенно различающихся компетентностной характеристикой экзаменуемых.

В субтесте «Письмо», помимо прочих, сдающим ТРКИ-2 предлагается создать текст в соответствии с описанной ситуацией.

Вам предлагается ситуация, относящаяся к официально-деловой сфере общения.

Ваша задача – написать текст официально-делового характера в соответствии с представленной ситуацией и предложенным заданием.

Время выполнения задания: 15 мин.

Объем текста: 50–70 слов (здесь и далее контрольно-измерительные материалы ТРКИ второго уровня цитируются по: [6]).

Формулировка задания содержит указание на количество слов (максима количества), кроме того, предписывается действовать в точном соответствии с условиями задачи (максима отношения). Присутствуют и «отголоски» максимы способа: из задания следует, что надо создать текст в определенном стиле. Максима качества никак не звучит, что объясняется спецификой экзамена, который предполагает создание текста не правдивого, а правдоподобного.

Экзаменатор оценивает созданный текст по таким критериям, как:

- 1) умение представить ситуацию;
- 2) умение выразить интенцию в соответствии с предлагаемым заданием;
- 3) адекватность формы и структуры изложения содержанию и интенциям продуцируемого текста;
- 4) соответствие использованных языковых средств нормам современного русского языка.

В этих критериях мы обнаруживаем те же максимы способа и отношения.

Сдающего экзамен базового уровня ждет, например, такое задание:

Вы хотите переписываться с жителем России. Напишите ему письмо и расскажите о себе. В рассказе должно быть не менее 10 предложений. Данные ниже вопросы помогут Вам. Как Вас зовут? Кто Вы? Сколько Вам лет? Какая у Вас семья? Кто ваши родители? Где Вы живете сейчас? Вы учитесь или работаете? Где? Что Вы любите делать в свободное время? (здесь и далее контрольно-измерительные материалы ТРКИ базового уровня цитируются по: [7]).

Проверяющим при этом сообщается, что *письменные тексты на предложенную тему, созданные учащимися, должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка и содержать не менее 15–18 предложений*. В инструкции для экзаменуемого отчетливо прописано содержание текста (максима отношения) и, косвенным образом (через заданные вопросы), его объем (максима количества). Преподавателям уже прямо сообщается о должном количестве предложений и о манере изложения (максима способа).

В субтесте «Говорение», среди прочих, есть задания, предполагающие построение монологических текстов и участие в диалоге. Приведем примеры из ТРКИ второго уровня.

Задание выполняется после просмотра видеосюжета.

Ваша задача – составить подробный рассказ об увиденном и высказать предположение, почему это произошло.

Длина видеосюжета: 1 мин. 45 сек.

Время на подготовку: 10 мин.

Время выполнения задания: 3–5 мин.

Количество предъявлений: 1.

Расскажите об увиденном друзьям. Опишите ситуацию и действующих лиц и выскажите предположение, почему, по Вашему мнению, возникла такая ситуация.

Экзаменатору при этом предлагается оценить, соответствует ли:

- форма и структура изложения содержанию и интенциям продуцируемого текста (максимы качества и отношения), в том числе полно ли отражено содержание просмотренного сюжета (косвенное выражение максимы количества);
- соответствует ли созданный текст нормам речевой реализации (максима способа).

В ТРКИ базового уровня иностранцу предлагается следующее задание:

На улице к Вам подошел журналист, который пишет о том, как молодые люди проводят свободное время, отдыхают. Он просит Вас рассказать, что Вы обычно делаете во время каникул или отпуска. Расскажите ему об этом. Не забудьте, что из вашего рассказа читатели должны узнать:

- когда у Вас бывают каникулы (отпуск);
- где Вы обычно отдыхаете (место: ваша страна или другая страна; родной город или другие города; город или деревня; горы; море; лес);
- почему Вам нравится это место (природа; архитектура; новые или знакомые места);
- о ваших занятиях в хорошую или плохую погоду;
- о делах, которыми Вы никогда не занимаетесь во время каникул (отпуска);
- встречаетесь Вы с другими людьми или любите быть один (одна) во время каникул (отпуска); что Вы обычно делаете, куда ходите, ездите вместе с друзьями, с семьей и т. д. ; что Вы делаете, если отдыхаете один (одна).

Задание сформулировано так, чтобы обеспечить требуемый объем монолога, и максимально подробно предписывает его содержание. В инструкциях для проверяющих традиционно сообщается о необходимости оценить, умеет ли иностранец:

- продуцировать высказывание в соответствии с ситуацией (максима отношения);

- продуцировать высказывание должного объема (максима количества) и типа (максима способа).

Подведем итоги.

Любой экзамен предполагает «игру по правилам», взаимодействие, сотрудничество экзаменатора и экзаменуемого. Писаными законами экзамена являются задания, образцы их выполнения, критерии оценки и т. п. Тексты, создаваемые испытуемыми, оцениваются с точки зрения их соответствия предписаниям. Критерии оценки учебных текстов, созданных в ходе экзамена по русскому языку, можно считать реализацией постулатов кооперативного общения.

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М. : Изд. группа «Прогресс», 2000. 400 с.

2. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М. : Прогресс, 1985. С. 216–234.

3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 304 с.

4. Самкова М. А. Особенности структурной организации учебно-педагогического дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 24 (315). Филология. Искусствоведение. Вып. 82. С. 143–147.

5. Русский язык // Демоверсии, спецификации, кодификаторы ЕГЭ 2019 г. URL: <http://www.fipi.ru/egge-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 25.10.2018).

6. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. URL: http://gct.msu.ru/docs/B2_standart.pdf (дата обращения: 25.10.2018).

7. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. URL: http://gct.msu.ru/docs/A2_standart.pdf (дата обращения: 25.10.2018).

© Федяева Н. Д., Виданов Е. Ю.,
Литвиненко Ю. Ю., 2018

ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО



Андреева Е. А.

«Преставися нужною смертью во иноплеменицѣхъ»:
история возвышения и гибели Ярослава Всеволодовича
(на материале летописей и исторических источников
XIX века)

Андрушко Ю. П.

Рассказ Т. Уильямса «Отшельник и его гостя»: опыт
онтологического анализа

Брюханова Ю. М., Шевченко С. А.

Самоидентификация поэта в творчестве В. Маяковского
и В. Полозковой

Поздина И. В.

Ситуация «порога» в стихотворении в прозе И. Тургенева
«Порог» и рассказе В. Сорокина «Настя»

**«ПРЕСТАВИСЯ НУЖНОЮ СМЕРТЬЮ
ВО ИНОПЛЕМЕННОЦЪХЪ»: ИСТОРИЯ
ВОЗВЫШЕНИЯ И ГИБЕЛИ ЯРОСЛАВА
ВСЕВОЛОДОВИЧА (НА МАТЕРИАЛЕ
ЛЕТОПИСЕЙ И ИСТОРИЧЕСКИХ
ИСТОЧНИКОВ XIX ВЕКА)**

В статье рассматриваются летописные заметки и оценочные суждения историков XIX века о времени правления древнерусского князя Ярослава Всеволодовича, сына Всеволода Большое Гнездо и отца Александра Невского. Ярослав Всеволодович – первый князь, получивший ярлык от хана, погиб о Орде в 1246 г. (в одно время с признанным мучеником за веру Михаилом Черниговским). Политика смирения и подчинения ханской власти прямо не осуждается летописцами, в то время как историки XIX века противопоставляют поступок Ярослава Всеволодовича и разделяющих его политические принципы князей подвигам князей-мучеников, погибших в Орде (Михаила Черниговского, Василька Ростовского).

Ключевые слова: Древняя Русь, Орда, летопись, история, князь, мученичество.

**“CAME TO A TRAGIC END
FROM FOREIGNERS”: THE STORY
OF TRIUMPH AND DEATH OF YAROSLAV
VSEVOLODOVICH (ON THE BASIS
OF CHRONICLES AND HISTORICAL
SOURCES OF THE 19th CENTURY)**

In this article we analyze notes from old Russian chronicles and value judgments of the historians of the XIX century about the governing of Ancient Russian prince Yaroslav Vsevolodovich the son of Vsevolod the Big Nest and the father of Alexander Nevsky. Yaroslav Vsevolodovich was the first prince who received Khan's yarlyk, but he came to a tragic end in Horde in 1246 (at the same time with saint Mikhail Vsevolodovich of Chernigov). The ancient Russian chroniclers didn't criticize that the prince preferred to bend to Khan's will. The historicles of the 19th century contrasted the acts of Yaroslav Vsevolodovich with the fighting and insubordination of such princes who were martyred in the Horde.

Keywords: Old Russia, Horde, chronicle, history, prince, martyrdom.

Монголо-татарское нашествие и последующие годы пленения русской земли унесли жизни многих удельных князей. Ханская милость была недолговечна, и князья, пожалованные ханским ярлыком, через несколько лет могли оказаться в немилости и быть жестоко убитыми в ставке.

Битва на реке Сити (1238 г.) унесла жизнь Юрия Всеволодовича, а через некоторое время ордынцами был убит Василько Константинович Ростовский; отказавшийся служить захватчикам, он стал одним из первых мучеников от рук монголо-татар. Его героический поступок – отказ повиноваться врагу ради сохранения жизни и снискания мирских благ стал образцом для подражания, которому последовали многие князья, причисленные к лику святых за мученический подвиг.

Отметим, что не все источники фиксируют данную битву, поражение в которой стало началом пленения русской земли монголо-татарами. Составитель венгерской хроники «История архиепископов Салоны и Сплита» Фома Сплитский так повествует о «татарской напасти»: «Сначала они окружили и осадили один очень большой город христиан по имени Суздаль и после долгой осады не столько силой, сколько коварством взяли его и разрушили, а самого короля по имени Георгий они предали смерти вместе с огромным множеством его народа» [1]. Ему вторит персидский историк начала XIV в. Рашид ад-Дин: «Осадив город Юргия Великого, взяли [его] в восемь дней. Они ожесточенно дрались. Менгу-каан лично совершал богатырские подвиги, пока не разбил их [русских]. Город Переяславль, коренную область Везислава, они взяли сообща в пять дней. Эмир этой области Банке Юрку бежал и ушел в лес; его также поймали и убили» [2]. Сообщения хронистов не соотносятся

с привычной трактовкой русских летописей о том, что монгольский отряд под командованием Бурундая обнаружил русский лагерь, стоящий на реке Сить; они говорят о неожиданном нападении на город, в ходе битвы за которой и погиб Юрий Всеволодович. Современный историк Р. Ю. Почекаев, основываясь на приведенных выше источниках, говорит о возможности предположить, что битва на реке Сити – поздний вымысел летописцев [3, с. 14], целью которого, очевидно, являлась необходимость представить русских князей как бесстрашных защитников русской земли, готовых дать отпор иноземцам. Подробные описания гибели Юрия Всеволодовича и Василька Константиновича тогда становятся частью корпуса древнерусских текстов, рассказывающих о гибели князей от рук монголо-татар, о появлении на Руси новых мучеников. Очевидно, что летописцами будут представлены два способа взаимодействия русских князей с захватчиками: тот, что избирают Юрий Всеволодович и Василько Константинович, т. е. сопротивление, и иной, целью которого становится взаимодействие с новой установившейся властью, подчинение хану и его наместникам.

Брат Юрия Всеволодовича, Ярослав, и тесть Василька Ростовского (он был женат на дочери Михаила Черниговского) погибли в Орде в 1246 г. Но если о мученическом подвиге Михаила Черниговского известно из его жития, написанного вскоре после гибели, то о судьбе Ярослава Всеволодовича можно узнать из летописных источников.

Ярослав Всеволодович (1190/1191–1246), сын Всеволода Большое Гнездо и отец Александра Невского, князь переяславский, переяславль-залесский, новгородский, великий князь киевский, великий князь владимирский, не

принимал участия в судьбоносной битве на реке Сити, «заступи бо его Господь Богъ и пречистыя Богородица отъ Татаръ» [4, с. 113]. С ним не пострадали от рук захватчиков еще 15 князей, в том числе его сыновья, имена которых перечислены в Никоновской летописи, им удалось «избыти» от захватчиков, т. е. спастись, избавиться. В Троицкой летописи упоминается, что князь Юрий Всеволодович «ста на Сити станомъ, а ждучи къ собѣ брата своего Ярослава съ полкы» [5, с. 196], но войска Ярослава не оказали содействия. После разгрома русского воинства на плечи Ярослава Всеволодовича ложится забота о владими́ро-суздальской земле, князь представлен на страницах Никоновской летописи радеющим о благополучии княжества, старающимся навести порядок в разоренных землях: «обнови землю Суздальскую, и церкви очисти отъ трупа мертвыхъ и кости ихъ сохранивъ, и пришельцы утѣши, и люди многи собра, и бысть радость велика христианомъ...» [4, с. 113]. Используется привычный литературный прием: летописец перечисляет благочестивые поступки князя, начиная с частных и переходя к общим рассуждениям, завершающимся привычной формулой «и бысть радость велика». Действия Ярослава Всеволодовича полностью одобряются летописцем. А уже в следующем году Ярослав Всеволодович торжественно переносит мощи погибшего брата из Ростова во Владимир. Главной целью князя становится возрождение земли после монголо-татарского нашествия.

В 1243 г. Ярослав Всеволодович отправляется в ставку хана Батыя. В Никоновской и Троицкой летописях не зафиксирована точная причина поездки: собственное решение или вызов хана. Однако в «Истории государства российского» Н. М. Карамзин утверждал, что Батый звал к себе великого князя. Своего сына Константина князь предусмотрительно отправил, как сказано в летописях, «к кановичемъ» [6, с. 385] или «къ канови» [4, с. 129; 5, с. 201], т. е. в Татарию, к Великому хану, где праздновалась блестящая победа монголо-татар. О приеме князя Батыем подробнее всего сказано в Тверской летописи: «Батый же почти Ярослава великою честию, и мужи его, и отпусти и, рекъ ему: «Ярослави! Буди ты старѣи всѣмъ княземъ въ Русскомъ языцѣ». Ярослав же възвратися въ свою землю, съ великою честию» [5, с. 201]. Повествование от третьего лица в Никоновской и Троицкой летописях переведены в прямую речь Батыя, чем подчеркивается его особое благоволение князю, его оценка заслуг Ярослава Всеволодовича, которого Батый называет старейшим, главным князем для всей русской земли. Только в Тверской летописи говорится о благоволении хана к сопровождающим князя. Древнерусские авторы никак не прокомментировали данную ситуацию, усмотрев в ней решение человека, наделенного властью. Историки же XIX века дают непосредственную оценку произошедшего. Н. М. Карамзин пишет: «Так Государи наши торжественно отреклись от прав народа независимого и склонили выю под иго варваров. Поступок Ярослава служил примером для Удельных Князей Суздальских: Владимир Константинович, юный Борис Василькович, Василий Всеволодович (внук Константинов) также били челом надменному Батыю, чтобы мирно господствовать в областях своих» [7, с. 40]. Автор подчеркивает, что князьями движет стремление смирить-

ся, покориться более сильному врагу, нежели чем восстать и объединиться против захватчиков. Предпочтение личных интересов (мирно господствовать в своем уделе) в ущерб общественным, государственным, с точки зрения Карамзина, изначально неверное, оно не может привести к положительному результату.

Уже через 2 года в летописной статье за 6753 год после возвращения сына Константина говорится о том, как Ярослав Всеволодович снова отправляется в ставку хана по не названной автором причине. В Никоновской летописи подробно перечисляются те, кто поехал вместе с ним: «...Ярославъ Всеволодичъ <... > з братьею своею, и з братаничемъ своимъ со княземъ Владимеромъ Константиновичемъ, и з братанія его Василка Ростовского съ сынами Борисомъ и Глѣбомъ и братанія его Всеволода съ сыномъ Василиемъ Всеволодичемъ, внукомъ Константиновымъ <... > поиде во орду къ царю Батыю» [4, с. 129]. В Орду отправляются племянник Ярослава Владимир Константинович (участвовал в битве на Сити, спасся бегством) и сыновья его племянников Борис и Глеб (дети убитого Василька Константиновича) и Василий (сын погибшего в битве на реке Сити Всеволода Константиновича, тело которого так и не было обнаружено). Известно, что князь Борис будет уговаривать Михаила Черниговского покориться хану и исполнить его волю, будет часто ездить в Орду, показывая свою лояльность по отношению к ханской власти, также и его брат, князь Глеб, как говорится в Троицкой летописи, после «нахождения» татар, стал им служить и был женат на внучке хана Батыя. Суть данной поездки, совершенной Ярославом Всеволодовичем, становится ясна: утвердить право на удельное княжение и снискать расположение Батыя. Н. М. Карамзин об этом написал: «он в числе многих иных данников смирялся пред троном Октаева наследника» [7, с. 40].

Летописные статьи, датированные 6754 г., посвященные прежде всего рассказу о приезде в Орду Михаила Черниговского и о его мученичестве за веру. Однако именно в это время погибнет и Ярослав Всеволодович. Наиболее подробный рассказ о последних днях жизни и о смерти князя помещен в Тверской и Никоновской летописях: Ярослав Всеволодович был отослан, как прежде его сын Константин, в Татарию (к «кановичам»), где он стал очевидцем воцарения хана Гаюка (Каюка), сына Угедея. Ярослав Всеволодович был «обажень Феодоромъ Руновичемъ» [6, с. 393], или «Феодоромъ Яруновичемъ» [4, с. 133], т. е. обвинен, оклеветан перед ханом Батыем неким боярином Федором Яруновичем. Как говорил С. М. Соловьев в «Истории России с древнейших времен»: «трудно предположить, чтоб Ярунович действовал здесь лично от себя и для себя; гораздо легче подумать, что смерть Ярослава в Орде была явлением, одинаким со смертью других князей русских там же, была следствием наговора родичей, следствием родовых княжеских усовиц» [8]. Бывший в почете князь, которого сам Батый признал старшим над другими русскими князьями, попал в опалу: ханская любовь обернулась немилостью. В Троицкой летописи говорится лишь о смерти Ярослава Всеволодовича как о свершившемся событии, Тверская и Никоновская летопись описывают произошедшее более подробно: «и много пострада отъ безбожныхъ Татаръ за

землю Рускую, и много истомление подъять, и отпустиша его уже изнемогша; и пошедь отъ Кановичи, преставися нужною смертию въ иноплеменицѣхъ...» [6, с. 393]. Летописец говорит о страданиях, которые претерпел князь и указывает на то, что он погиб насильственной смертью, не раскрывая никаких подробностей.

Информацию о причинах и подробностях смерти Ярослава Всеволодовича можно найти в «Истории Монголов», которых мы называем Татарами» итальянского монаха-францисканца Джованни дель Плано Карпини, первым из европейцев посетившего Монгольскую империю и зафиксировавшего на бумаге подробности путешествия. В 1246 г. он как раз находился в Сарае и был принят ханом Батыем, а также стал свидетелем гибели Ярослава Всеволодовича: «В то же время умер Ярослав, бывший великим князем в некоей части Руссии, которая называется Суздаль. Он только что был приглашен к матери императора, которая, как бы в знак почета, дала ему есть и пить из собственной руки; и он вернулся в свое помещение, тотчас же занедужил и умер спустя семь дней, и все тело его удивительным образом посинело. Поэтому все верили, что его там опоили, чтобы свободнее и окончательнее завладеть его землею» [9]. Причиной гибели князя Плано Карпини называет возможность свободно владеть Русью, с чем не согласится историк С. М. Соловьев, утверждая, что смерть одного Ярослава не поменяла бы положение дел, а поэтому не могла быть полезна для татар, которым необходимо было бы истребить всех князей, чтобы свободно владеть Русью [8]. Эту же мысль поддерживает Н. М. Карамзин: «Но Моголы, сильные мечем, не имели нужды действовать ядом, орудием злодеев слабых. Мог ли Князь Владимирской области казаться страшным Монарху, повелевавшему народами от Амура до устья Дунайского?» [7, с. 41]. В любом случае, будь то наговор боярина другого удельного княжества, подчеркивающий вражду между удельными князьями и желание заполучить ярлык и милость хана любой ценой, или потеря ханской милости, смерть Ярослава Всеволодовича становится показательной для своего времени. Гибель владимирского князя явилась следствием внутренней разобщенности князей и зависимости их от воли хана.

Сообщение о произошедшем не находит подробного и детального отображения в летописях по той причине, что поступку Ярослава Всеволодовича противопоставлен поступок Михаила Черниговского, открыто сопротивляющегося воле ордынцев, ставшего признанным церковью мучеником за веру. Однако летописцы точно фиксируют дату гибели владимирского князя: «месяца сентебрия въ 30 день, на память святаго священномученика Григоріа Великіа Арменія» [6, с. 393]. Подобная подробная датировка с указанием на день памяти святого по церковному календарю появляется в Тверской и Троицкой летописях. Упомянутый священномученик Григорий, епископ Армении, подвергался мукам за то, что исповедовал христианскую веру. Летописцы, рассказывая о гибели русских князей в Орде, стремились перевести конфликт в противостояние вер, показать русского князя защитником православия и мучеником за Христа, возможно, поэтому подробности смерти князя в тексте опущены, но подчеркивается страдание князя от рук безбожных за землю русскую.

В летописях не находим некролога, посвященного князю, однако в «Житии Александра Невского», помещенном в «Степенную книгу», есть похвальные слова о Ярославе Всеволодовиче: «всякому дѣлу благу научень бысть отъ благочестиваго си отца, богомудраго и дръжавнаго Ярослава Всеволодича» [10, с. 516]. В данных строчках, следующих за общим агиографическим каноном, говорится о человеческих добродетелях князя. Можно вспомнить, что Александр Невский будет придерживаться политики отца в отношении монголо-татар. Н. М. Карамзин дает более подробную и оценочную характеристику князя, говоря, что в юности он отличался жестокостью и был непримирим до честолюбия. Среди положительных качеств Ярослава Всеволодовича отмечены деятельное благоразумие и бодрость в решении государственных дел, гибкость ума, которая позволила ему снискать расположения ханов Батыя и Гаюка. Однако же князь «не заслужил ревностной похвалы <... > летописцев» [7, с. 41].

Ситуация с Ярославом Всеволодовичем, нашедшая отражение в древнерусских летописях и европейском источнике, показывает, как непрочно было положение князя в Орде, как наговор или опрометчивый поступок могли изменить отношение хана. Действия Ярослава Всеволодовича показывают один из путей, по которому шли древнерусские князья, желая отвести беду от своего удельного княжества и спокойно править в нем, – смириться и покориться власти хана. Подобной идее противостоит идея бороться с врагом и не подчиняться, которой придерживались такие князья, как Михаил Черниговский, Василько Ростовский, Роман Рязанский, ставшие признанными церковью мучениками за веру. Летописцы, часто эмоционально повествующие о гибели вышеуказанных князей, воздерживаются от прямых оценок и уж тем более осуждения тех князей, которые выбрали иную политику взаимоотношений с ордынцами.

1. Фома Сплитский. История архиепископов Салони и Сплита. URL: <http://www.vostlit.info/Texts/rus8/Split/frametext3.htm> (дата обращения: 10.07.2018).

2. Рашид Ад-Дин. Рассказ о войнах, которые вели царевици и войско монгольское в Кипчакской степи, Булгаре, Руси, Мокше, Алании, Маджаре, Буларе и Башгирде, и завоевании [ими] тех областей : сб. летописей. URL: <https://95live.ru/world-history/rashid-ad-din-sbornik-letopisey.html> (дата обращения: 10.07.2018).

3. Почекаев Р. Ю. Цари ордынские. Биографии ханов и правителей Золотой Орды. СПб. : Евразия, 2012. 464 с.

4. Летописный сборник, именуемый Патриаршей или Никоновской летописью // Полное собрание русских летописей. СПб. : В тип. М-ва внутренних дел, 1885. Т. 10. 244 с.

5. Лаврентьевская и Троицкая летописи // Полное собрание русских летописей. СПб. : В тип. Эдуарда Праца, 1846. Т. 1. 267 с.

6. Летописный сборник, именуемый Тверскою летописью // Полное собрание русских летописей. СПб. : В тип. Леониды Демиса, 1863. Т. 15. 504 с.

7. Карамзин Н. М. История государства Российского. Тула : Приокское кн. изд-во, 1990. Т. IV–VI. 620 с.

8. Соловьев С. М. История России с древнейших времен. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Sergej_Solovjev/istorija-rossii-s-drevnejshih-vremen/ (дата обращения: 10.07.2018).

9. Джованни Дель Плано Карпини. История Монголов, которых мы называем Татарами. URL: http://az.lib.ru/k/karpini_d_p/text_1250_historia_mongalorum.shtml (дата обращения: 10.07.2018)

10. Степенная книга царского родословия по древнейшим спискам : в 3 т. М. : Языки славянских культур, 2007. Т. 1. 624 с.

© Андреева Е. А., 2018

УДК 820 (73)

Ю. П. Андрушко
Y. P. Andrusko

РАССКАЗ Т. УИЛЬЯМСА «ОТШЕЛЬНИК И ЕГО ГОСТЬЯ»: ОПЫТ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА*

Статья посвящена анализу художественного мира рассказа Т. Уильямса «Отшельник и его гостья». Опираясь на метод онтологического анализа, разработанный в трудах Л. В. Карасева, Н. А. Шогенцуговой, Н. Р. Саенко и др., автор статьи рассматривает ключевые образы рассказа, связанные с характеристикой пространства и вещественным миром произведения; выявляет центральные оппозиции, исследует образы главных героев текста и особенности движения сюжетной линии каждого из персонажей.

Ключевые слова: онтологическая поэтика, иноформа, эмблема текста, исходный смысл, онтологический порог, художественный мир, рассказ, Т. Уильямс.

“A RECLUSE AND HIS GUEST” BY T. WILLIAMS: AN ATTEMPT AT AN ONTOLOGICAL ANALYSIS*

The article analyzes the fictional world of the short story ‘A Recluse and His Guest’ by T. Williams. Based on the ontological analysis approach developed by L. V. Karasev, N. A. Shogentzugova, and N. P. Saenko, we examine the key images related to the spatial characteristics and the world of objects text that the text is based on. In the course of analysis, we examine the main binary oppositions and study the characters of the protagonists as well as how their storylines progress over the story.

Keywords: ontological poetics, alter form, text mark, primordial meaning, ontological threshold, the art world, a short story, T. Williams.

Метод онтологического анализа литературного произведения разработан в 1990–2000-х гг. в работах Л. В. Карасева («Онтологический взгляд на русскую литературу», «Флейта Гамлета», «Вещество литературы»). Подготовленная трудами Р. Барта, Г. Башляра, Э. Гуссерля, Д. С. Лихачева, М. Ю. Лотмана, М. Мерло-Понти, М. Хайдеггера, онтологическая поэтика принимает форму целостной концепции в работах философов, лингвистов, литературоведов: Л. В. Карасева, Н. Р. Саенко, Н. А. Шогенцуговой и др. Рассматривая бытие текста как самостоятельное явление, авторы данной концепции предлагают сместить традиционные в литературоведении и герменевтике текста акценты и сосредоточить внимание на изучении собственного «вещества литературы», «изнанки знака» (фактических форм и конфигураций, веществ, уплотнений, пустот, подъемов, спусков, зияний, фактур, цветов, запахов и т. п.): «Можно заниматься символами или идеями, а можно обратить внимание на ту основу, благодаря которой эти символы и идеи существуют <... > Обратившись к этой стороне дела – “изнанке” знака, к его подоснове, к его онтологической укорененности, можно вновь вернуться к проблеме значения, но подойти к ней уже совсем с другой стороны» [1, с. 14–15].

Подобный метод позволяет «увидеть и вычленить особенности тех или иных аспектов личностной онтологической системы», «персональной мифологии» автора [2, с. 695], выявить в тексте индивидуальные черты, напрямую связанные с особенностями сознания, мировоззрения, эстетического вкуса, психо-телесного склада конкретного писателя. На наш взгляд, онтологическая поэтика представляет собой оригинальный и перспективный способ изучения художественного мира писателя, поскольку позволяет обнаружить те смыслы, которые, как правило, остаются за рамками литературоведческого анализа. В качестве примера можно привести интерпретацию шекспировской трагедии «Гамлет», в которой обнаруживается конфликт визуального и аудиального восприятия мира, убедительно представленный в работе Л. В. Карасева «Флейта Гамлета»: «“Гамлет”... прочитанный с онтологическим настроением, становится историей о споре зрения и слуха и шире – об истинности и ложности того, что мы слышим и видим» [1, с. 50].

Обращаясь к ранее не изученному тексту Т. Уильямса «Отшельник и его гостья», считаем необходимым подчеркнуть уникальность структуры его художественного мира. Так, пространство рассказа отмечено нехарактерными для

* Статья выполнена при финансовой поддержке Шадринского государственного педагогического университета по договору на выполнение научно-исследовательских работ № 142Н по теме «Жанровые метаморфозы» (26.04.2018).

* The article has been prepared with the financial support provided by Shadrinsk state pedagogical University for the contract on performance scientifically-research works № 142N on the theme «Metamorphoses of Genre» (26.04.2018).

Уильямса маркерами – Север и лес. Пространство уильямсовских текстов в большинстве случаев довольно условно, автор создает обобщенный образ Америки, изображая как небольшие, безымянные, так и крупные, довольно известные города – Новый Орлеан, Мемфис, Сент-Луис. Родившись на Юге страны, Т. Уильямс часто обращается к изображению южного пространства (например, хлопковые поля в рассказах «Биг Блэк» и «Двадцать семь тележек с хлопком»), а также затрагивает традиционный для американской культуры мотив дороги («Рубио и Морена», «Двое в одной команде», «Кэмино Риэл»). В некоторых текстах действие разворачивается на берегу океана: побережье Коста-Верде – рассказ и пьеса «Ночь игуаны», условно-символическое пространство – рассказ «Поэт». В подобном ряду пространственные обозначения «Север», «лес» воспринимаются как нетипичные. Нетипичными представляются и некоторые анималистические и вещественные образы, значимые в тексте рассказа: собака, волки, курица; снег. Однако детальный онтологический анализ позволяет выявить в тексте черты, которые объединяют его с другими произведениями писателя.

Так, сама история, разворачивающаяся в рассказе, представляет собой столкновение мужского и женского начал, характерное для текстов Т. Уильямса (подробнее об этом см. [3]). Отшельник Клаус принимает в своем доме незнакомку по имени Неврика, отношения между ними не складываются, и Клаус заставляет женщину уйти навсегда. Для нее это означает верную смерть, однако герой останется равнодушным к ее мольбам: «– Молчи, – сказал отшельник. – Тут не о чем говорить» [4, с. 526].

Одиночество и замкнутый образ жизни мужского персонажа, скитания по миру героини – попытка взаимодействовать, инициатором которой является женщина, – рассоединение, инициатором которого становится мужчина, – одиночество и замкнутый образ жизни героя, перспектива смерти женщины – так схематически можно обозначить движение сюжетных линий персонажей. Обратим внимание, что сюжетная линия героя движется по кругу, в то время как характер движения героини линейен. Она приходит из неизвестности и уходит в море навстречу смерти, путь ее лежит через другие города с другими мужчинами, в свое время прогнавшими ее, и населенный волками лес. Неврика вынуждена постоянно идти вперед: «...я никогда не возвращаюсь в те места, где уже была» [4, с. 522]. Клаус, напротив, единожды выйдя из дома и впусив к себе незнакомку, глубоко сожалеет об этом и мечтает вернуться к привычной жизни.

Таким образом, перед нами двойственная характеристика пространства, замкнутого для мужского персонажа и разомкнутого для героини. В этом смысле образ Клауса продолжает линию уильямсовских персонажей, замкнувшихся в рамках тесного мирка комнаты, библиотеки, дома, таких, как Тина («Темная комната»), Лора («Лицо сестры в сиянии стекла»), Бродский («Что-то из Толстого») и др. Выход из комнаты для подобных героев – это своеобразный выход из зоны комфорта, как правило, оборачивающийся глубокой душевной травмой, как например в рассказе «Лицо сестры в сиянии стекла» (неудачное сватовство оказывается причиной, из-за которой девушка навсегда закрывается от внешнего мира).

«Трагедия» героя анализируемого нами рассказа гораздо более тривиальна, нежели история Лоры из «Лица ...». Поддавшись на уговоры Неврики, герой соглашается пойти на городской праздник. По дороге он получает травму, и, хотя Клаус отделяется небольшой ссадиной, он не может простить гостью, которую обвиняет в случившейся неприятности. Консерватизм, неумение прощать, нежелание встать на место другого, стремление спрятаться в свою скорлупу делают Клауса глухим ко всем мольбам женщины. В отличие от большинства уильямсовских персонажей-затворников, упомянутых выше, отшельник не кажется хрупким или сломленным судьбой, однако не похож он и на активных героев-агрессоров, таких как Джейб Торренс («Орфей спускается в ад») или Босс Финли («Сладкоголосая птица юности»).

Судьба многих героев Т. Уильямса соотносится с судьбой предмета или животного, которому передоверяются витальные силы персонажа. Это стеклянная фигурка единорога Лауры Уингфилд («Стеклянный зверинец»), куртка из змеиной кожи Вэла Зевьера («Орфей спускается в ад»), пойманная игуана преподобного Шеннона и Ханны Джелкс («Ночь игуаны»). В теории Л. В. Карасева подобные предметы получают название «иноформы» героя [1, с. 39]. В анализируемом рассказе у отшельника несколько иноформ. Во-первых, это дом с заколоченными окнами: Клаус не хочет не только покидать привычное пространство, но даже видеть и слышать то, что творится за его пределами. Возможная причина – смерть матери, после которой герой перестал выходить из дома («Он никого не пускает в дом со дня смерти своей матери, да сам выходит только изредка за покупками» [4, с. 519]). Во-вторых, иноформами персонажа становятся насыщенные культурно-мифологическими ассоциациями образы-вещества – лед и снег (дом героя покрыт снегом, внутри жилища царит холод). В контексте рассказа эти образы не только сигнализируют о внутренней холодности и эмоциональной закрытости героя, но также связывают жилище Клауса с общим пространством города. Мир рассказа – это мир, затянутый льдом, человеческое тепло побеждает его лишь на время (подробнее образ городского пространства будет рассмотрен ниже).

Что касается Неврики, то этот персонаж продолжает линию уильямсовских героев-«беглецов»¹ (Вэл Зевьер и Леди Торренс – «Орфей спускается в ад», Ханна Джелкс – «Ночь игуаны» и др.). Ее никто не преследует (в отличие, например, от героев пьесы «Орфей спускается в ад»), тем не менее она не может долго оставаться на месте. Читатель не знает ее истории, не знает, откуда она пришла и что заставляет ее скитаться по миру, она делает все возможное, чтобы остаться с Клаусом, но в итоге смиряется и принимает неизбежность: «Наверное, ты прав, Клаус... Должен ведь наступить когда-нибудь конец моим странствиям, и почему бы не в море» [4, с. 526]. Можно сказать, что в обычном человеческом мире для нее нет места.

¹ Данный термин заимствован из названия американской экранизации уильямсовской пьесы «Орфей спускается в ад» – *The Fugitive Kind* (буквально – «Из породы беглецов»). Используется в классификации уильямсовских персонажей, предложенной в диссертационном исследовании А. В. Арсевой «Поэтическая правда Теннесси Уильямса» [5].

Отметим, что сам характер движения героев противоречит устоявшимся в обществе гендерным стереотипам, что также характерно для текстов Т. Уильямса, персонажи которых часто не вписываются в традиционные представления о мужском/женском поведении, внешнем облике и т. п. Автор тяготеет к изображению разного рода маргинальных персонажей (подробнее об этом см. [6]), в том числе андрогинов: таковы героини рассказов «Самое важное», «Рубио и Морена», «Мисс Койнт из Грина». Образ Неврики продолжает обозначенный ряд.

На внешнюю «бесполость» Неврики указывают жители города, которые заметили ее около дома отшельника: «...некое высокое и нескладное существо непонятного пола забрело в город» [4, с. 518]. Путаницу создает и голос героини, дважды претерпевающий трансформацию. В начале рассказа он звучит неопределенно, но, стоило Клаусу оттаять, как в голосе Неврики появляются мягкие женские интонации: «— Спасибо, — только и сказала женщина, ее голос звучал по-женски мягко...» [4, с. 522]. В тот момент, когда отшельник решает прогнать гостью, ее голос снова превращается в голос андрогинного существа: «Потом женщина вдруг запела своим хриплым голосом — не то женским, не то мужским...» [4, с. 526]. Человеческое участие, подобно магии, раскрывает истинную сущность Неврики, в то время как андрогинность становится причиной и одновременно способом защиты от равнодушия окружающих. Таким образом, тип героя-«беглеца» в уильямсовской трактовке осложняется дополнительными характеристиками: женский вариант беглеца-маргинала одновременно является персонажем-андрогином и метаморфом.

Ключом к пониманию онтологии текста является в трактовке Л. В. Карасева анализ образов и деталей, сосредоточенных в ситуации «онтологического порога», т. е. напряженной точки повествования, «миме неверного равновесия, смыслового колебания, из которого возможно движение в прямо противоположные стороны» [1, с. 26–27]. Подобных эпизодов в тексте может быть несколько, однако всякий раз порог подразумевает важное событие или выбор, от которого будет зависеть дальнейший ход повествования. В анализируемом рассказе можно выделить два онтологических порога, оба эпизода связаны с решением Клауса впустить в дом или выгнать поселившуюся у него незнакомку. В каждом из эпизодов актуализируются образы открытого/закрытого пространства (дом отшельника с заколоченными ставнями), гендерные характеристики голоса Неврики (женственность/андрогинность), пение псалма, лед в голосе героя и снег на крыльце его дома.

Лед и снег не самые типичные образы в уильямсовской новеллистике, поскольку действие в его рассказах, как правило, разворачивается весной, летом или осенью. Однако образ льда значим в произведении «Три игрока в летнюю игру», в котором он может быть сопоставим с идеей временности происходящего, хрупкостью человеческих надежд (временный дом, где герои обретают призрачное счастье, сравнивается с «ледяной глыбой» [4, с. 261]), и одновременно лед становится своеобразной защитой, психологическим укрытием для героев (лед в стакане с виски помогает главному герою спрятаться от проблем; при помощи льда Мэри-Луиза обезболивает воспаленную от комариных укусов кожу).

В рассказе «Отшельник и его гостья» лед выступает как своеобразная иносфера Неврики: она приходит с Севера, в ее облике присутствуют характеристики, связанные с образом снега и льда (глаза цвета льда, очень светлые, казавшиеся седыми волосы [4, с. 518]). В то же время лед и снег окружают и мужского персонажа рассказа: снегом замело порог его дома (в этом смысле символической оказывается сцена, в которой Неврика сметает снег с крыльца, прежде чем войти в жилище отшельника), со льдом сравнивает героя булочник («— Отшельник сам что лед в гавани» [4, с. 519]). События произведения разворачиваются зимой, разлука героев намечается, когда лед на реке начинает таять. Лед и снег, таким образом, оказываются веществом, охватывающим все пространство рассказа: льдом затянута городская гавань, изморозь покрывает перья гуся, внезапно влетевшего в дом героя, по мысли Клауса, льдина должна стать последним пристанищем Неврики: «Я хочу сказать, что вечером, когда погасят уличные фонари, мы с тобой пойдем в гавань, и там, в гавани, ты взойдешь на льдину, которая унесет тебя в открытое море» [4, с. 525].

Как представляется, финальный образ одинокой женской фигуры, плывущей в открытом море на постепенно тающей льдине, намекает на исходный смысл произведения. В терминологии Л. В. Карасева исходный смысл — это «минимальная единица текста»; «структура и импульс, помогающие тексту осуществиться именно в том виде, в котором он осуществился»; «сила, оказывающая мощное воздействие и на устройство сюжета, и на тот набор символических подробностей, который образует эстетическое целое повествования»; «внетекстовая основа», в которой отражается как импульс самой жизни, так и авторская индивидуальность со всеми свойственными конкретному писателю психо-физиологическими чертами и ментальностью [7, с. 33]. Ключом к пониманию исходного смысла произведения исследователь считает выделение, «сопоставление и выявление общего состава» иносфер и эмблем (хрестоматийно узнаваемых сцен, образов, цитат) текста [7, с. 33]. Несмотря на то что говорить о хрестоматийности анализируемого рассказа достаточно сложно, мы предполагаем, что обозначенный выше образ допустимо рассматривать как центральную эмблему рассказа (наряду со сценой, в которой Неврика сметает снег с крыльца Клауса).

Обозначенные выше эмблемы и иносферы (одинокая женская фигура в открытом море; снег, сметаемый с крыльца; дом с заколоченными ставнями; лед, пронизывающий все пространство произведения) — связаны с импульсом приближения — отталкивания героев. Этим же импульсом пронизана финальная сцена рассказа, в которой Клаус отвергает любые попытки взаимодействовать. Если Неврика обречена на одиночество (она «другая», ей нет места среди людей), то Клаус добровольно встает на этот путь. Несмотря на противоположные желания и разную тактику поведения героев, их исход одинаков. Т. Уильямс пишет об экзистенциальном одиночестве человека и эфемерности отношений — о теме, которую сам писатель считал главной для своего творчества: «Я не могу сказать, что смерть — моя главная тема. Одиночество — да» (пер. авт.) [8, р. 233]. В этом плане значимо и упоминание о пении христианского гимна (гимн некой «Церкви знания» — «The Knowlegist Church» [9, р. 463], как она названа

в рассказе), посредством которого Неврика пытается разжалобить отшельника.

Как известно, пение в христианской культуре имеет сакральный смысл, так, например, М. Лютер в предисловии к «Виттенбергскому песеннику» 1524 г. отмечал, что исполнение духовных песен «приятно Богу» [10, р. XIX], задача религиозного песнопения состоит в том, чтобы «с помощью средств музыки донести Евангелие до сердец и умов молодого поколения» [11, с. 5]. В каждом из христианских течений свой перечень излюбленных гимнов. К сожалению, определить, какое именно религиозное течение имел в виду Т. Уильямс в анализируемом рассказе, не удалось. По мнению переводчика В. Бернацкой, под «Церковью знания» имелась в виду церковь Христианской Науки. Однако «Церковь знания» упоминается писателем и в рассказе «Поздравляю с десятым августа!»: «Я говорю, мамочка по-прежнему помешана на Церкви поборников знания¹, хоть вероучение это так и не распространилось дальше Новой Зеландии; да и возникло оно там всего за год до мамочкиного обращения, а случилось это в тысяча девятьсот двенадцатом году, когда они с папочкой ездили в Окленд...» [12]. Подобный комментарий несколько противоречит реальной истории церкви Христианской Науки, учение которой распространено по всему миру, что заставляет усомниться в правильности предположения В. Бернацкой. К сожалению, в работах, посвященных изучению христианских мотивов в творчестве Т. Уильямса (см., например, [13; 14]), нет упоминания о том, какое религиозное течение мог подразумевать писатель. На наш взгляд, упоминание религиозного гимна связано со стремлением Неврики пробудить в отшельнике, который когда-то был прихожанином данной церкви, чувства любви, сострадания, по-христиански братского отношения к страждущим (известно, что братско-сестринская любовь всегда оставалась для писателя эталоном человеческих взаимоотношений). Для самого Т. Уильямса христианское учение в первую очередь было связано с понятиями морали, гуманизма, взаимоуважения и добра: «Познать Бога для Т. Уильямса – значит преодолеть глобальную разобщенность человеческих существ» [15, с. 23]. Именно взаимодействие с людьми писатель считал непременным условием для спасения личности: «Пока ты можешь общаться с кем-то, кто симпатизирует тебе, у тебя остается шанс на спасение» [16, с. 275].

Интересно, что пение в рассказе возникает, когда бесильны слова. В романтическом сознании Т. Уильямса искусство обладает мощной терапевтической силой: «...что искусство – благодать, не подлежит сомнению» [12]. В то же время в тексте явно присутствует дихотомия слова звучащего и воспринимаемого: звук человеческого голоса – центральный аудиальный образ рассказа, однако если в начале произведения пение и слова Неврики были услышаны Клаусом, то в финале герой остается глухим ко всем мольбам женщины: «– А я и слушать не буду – меня они <беды, случившиеся с Неврикой> не касаются» [4, с. 524]; «– Будь добра, прекрати петь этот гимн, ни один человек в здравом уме не станет его петь» [4, с. 526]. Нравственная глухота Клауса, как и дом с заколоченными ставнями, – отражение

его стремления закрыться, спрятаться от мира. Он добровольно выбирает путь своеобразной смерти при жизни.

Тотальное одиночество, отсутствие диалога между представителями человеческого рода (любой диалог, любые отношения временны, чреваты непониманием и разлукой), отсутствие надежды (жизнь как путь к смерти), идея жизни как заранее обреченной на поражение борьбы со смертью (линия Неврики), затворничество как добровольный отказ от борьбы и своеобразный путь смерти при жизни (выбор Клауса) – основные импульсы, направляющие ход повествования анализируемого рассказа. Несмотря на внешнюю непохожесть «Отшельника» на другие уильямсовские тексты, исходный смысл данного рассказа созвучен исходному смыслу большинства произведений писателя, таких как «Стеклянный зверинец», «Кошка на раскаленной крыше», «Орфей спускается в ад», «Ночь игуаны» и многих других. Таким образом, детальный онтологический анализ рассказа позволяет обнаружить в тексте черты, доказывающие, что данное произведение является органичной частью художественного мира писателя.

1. Карасев Л. В. Флейта Гамлета: очерк онтологической поэтики. М. : Знак, 2009. 208 с.

2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А. Н. Николюкин. М. : Интелвак, 2001. 1600 с.

3. Андрушко Ю. П. Мужское и женское в художественном мире рассказов Т. Уильямса // Литература в контексте современности : сб. материалов IX Всерос. науч. конф. с междунар. участием (Челябинск, 8–9 декабря 2017 г.) / отв. ред. Т. Н. Маркова; ЮУрГГПУ. Челябинск : Изд-во ООО «Энциклопедия», 2017. С. 114–118.

4. Уильямс Т. Лицо сестры в сиянии стекла: повесть, рассказы. М. : Б. С. Г.-Пресс: НФ «Пушкинская библиотека», 2001. 576 с.

5. Арсеева А. В. Поэтическая правда Теннесси Уильямса (от лирики к лирико-психологической драме) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1980. 24 с.

6. Peden W. H. Mad Pilgrimage: The Short Stories of Tennessee Williams // Dennis V. Tennessee Williams: A study of The Short Fiction. Boston: University of Arkansas at Little Rock, 1988. P. 116–121.

7. Карасев Л. В. Вещество литературы. М. : Языки славянской культуры, 2001. 400 с.

8. Conversations with Tennessee Williams / Ed. by A. J. Devlin. Jackson: University Press of Mississippi, 1986. 369 p.

9. Williams T. Collected Stories. New York: New Directions Books, 1985. 574 p.

10. Luther M. Massie R. Martin Luther's Spiritual Songs. London: Hatchard & Son, 1854. 92 p.

11. Сидорова Е. В. Хорал и хоральная обработка в творчестве И. С. Баха: Лекция по курсу «Анализ музыкальных произведений». М. : ПАМ им. Гнесиных, 2006. 62 с.

12. Уильямс Т. Рассказы. Эссе // URL: https://royallib.com/book/uilyams_tennessi/rasskazi_esse.html (дата обращения: 25.11.2018).

13. Beasley H. R. An Interpretive Study of the Religious Elements in the Works of Tennessee Williams: LSU Historical Dissertations and Theses, 1973 // URL: <https://digitalcommons.>

¹ В оригинале текста – «The Knowlegist Church» [9, p. 473].

Isu. edu/gradschool_disstheses/2444 (дата обращения: 25.11.2018).

14. Thompson J. J. Symbol, Myth, and Ritual in *The Glass Menagerie*, *The Rose Tattoo*, and *Orpheus Descending* // Tennessee Williams. 13 Essays. Jackson: University Press of Mississippi, 1980. P. 139–171.

15. Пинаев С. М. Искусство ускользающей мечты: Американская драматургия на современном этапе. М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1995. 61 с.

16. Уильямс Т. Мемуары. М. : Подкова, 2001. 360 с.

© Андрушко Ю. П., 2018

УДК 8(47)82.01-1

САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ ПОЭТА В ТВОРЧЕСТВЕ В. МАЯКОВСКОГО И В. ПОЛОЗКОВОЙ

Статья посвящена сопоставлению образа Поэта в творчестве Владимира Маяковского и Веры Полозковой. Поднимается вопрос о том, по каким характеристикам творчества можно сопоставить поэзию В. Маяковского и В. Полозковой. Исследование показывает, как образ Поэта, Поэта и толпы, Поэтического слова находит воплощение в стихах Маяковского и Полозковой и в чем заключается самоидентификация поэта.

Ключевые слова: поэзия, образ поэта, поэтическое слово, Владимир Маяковский, Вера Полозкова.

THE SELF-IDENTITY OF THE POET IN THE WORKS BY V. MAYAKOVSKY AND V. POLOZKOVA

The article is devoted to studying Vladimir Mayakovsky's and Vera Polozkova's works and defining the image of the poet in the poetic systems of the representatives of modernist and contemporary literature in question. The article discusses which characteristics of the poetry of V. Mayakovsky and V. Polozkova can be compared. The study shows how the image of the Poet, the Poet and the Crowd and the Poetic word are represented in the poetry of Vladimir Mayakovsky and Vera Polozkova and what the poet's self-identity is.

Keywords: poetry, the image of the poet, poetic Word, Vladimir Mayakovsky, Vera Polozkova.

Поэзию первых десятилетий XX века по характеру течения процесса, разнообразию форм самовыражения часто сопоставляют с русской поэтической традицией, активно трансформирующейся в начале XXI века. Причину переключки эстетики художественного слова современности и Серебряного века видят в возвращении поэтического дискурса в неомодернистское русло (см. : [1, 2]). Кроме того, прямое обращение современных поэтов к модернистским и авангардистским поискам начала прошлого столетия подтверждает эту связь.

Объектом нашего внимания является творческое наследие Владимира Маяковского (лирика и лиро-эпос 1915–1919 гг.) и стихи Веры Полозковой (2005–2012 гг.). Выбор данных поэтических концепций обусловлен несколькими факторами. Во-первых, прямым обращением Веры Полозковой в своем творчестве к стихам и образу Владимира Маяковского («Первой истошной паникой по утрам...», 2005, «Здравица», 2007; ср. также высказывания В. Полозковой в передаче «На ночь глядя», 2017). Во-вторых, значимым оказывается тот факт, что в творчестве этих двух поэтов остро проявляется не только органичное самовыражение и самопознание, но и стремление к восстановлению связей поэзии с жизненным, витальным процессом, что является свидетельством художественной устремленности к органике поэзии, к ее изначальной витальности.

Родственность эстетического восприятия жизни у Маяковского и Полозковой определяется рядом внелитературных сближений: 1) стремлением поэтов к визуализации искусства (кубофутуризм Маяковского, интермедальность

выступлений Полозковой); 2) осознанием парадокса существования в контексте поэзии, что в раннем творчестве акцентирует внимание на чувстве молодости и творческой силы; 3) достижением суггестивного эффекта за счет звучащей речи.

Остановимся на этих утверждениях подробнее.

1. Стремление В. Полозковой и В. Маяковского к визуальным видам искусства отражает поиск гармоничного существования художественного образа в материальном воплощении. Отсюда любовь к величественным архитектурным сооружениям, как, например, в случае с Полозковой, которая была поражена великолепием здания МГУ [3]. Этим объясняется и связь биографии В. Маяковского с кубофутуризмом, Окнами РОСТА и т. д. Так, поэзия В. Маяковского и В. Полозковой стремится к «изошренности графики, живописной многоцветности, символической насыщенности красок и форм» [4, с. 286].

2. Как и у В. Маяковского, юношеские годы Веры Полозковой и достижение совершеннолетия связаны с осознанием парадокса существования в контексте поэзии: «противоречие причин и следствий – трагизм как источник творчества, поэзия как продолжение и искупление существования» [5, с. 24]. В 22 года Вера Полозкова приобретает известность, и здесь показательно ее поэтическое сравнение с В. Маяковским, который, «мир огромив мощью голоса», идет «красивый, двадцатидвухлетний» («Облако в штанах», 1915; здесь и далее тексты В. Маяковского приводятся по изданию [6]). В данном случае акцентируется внимание на ощущении молодости и творческой силы.

3. Работа поэтов с голосом, «озвучивание» своих стихов также сближает В. Маяковского и В. Полозкову. Немногочисленные сохранившиеся аудиозаписи с выступлений Владимира Маяковского (стихотворения «Гимн судье», «Послушайте!», «А вы могли бы?», «Необычайное приключение, бывшее с Владимиром Маяковским летом на даче», «Военно-морская любовь») отражают характерное для поэта громкое, неторопливое чтение стихов, при котором Маяковский чуть растягивает слова, превращая их в пластичное и тягучее вещество. Советский поэт, драматург и литературный критик Сергей Спасский в книге «Москва» вспоминал о том, как все вокруг преображалось, когда Маяковский выходил на сцену. Голос поэта он сравнивал с чем-то протяженным, непрерывным и вытянутым в длину, когда зритель сталкивается с явлением «откровенного, ничем не заслоненного искусства. Слова шествуют в их незаменимой звучности» [7].

Совсем по-другому выступает Вера Полозкова. Зачастую эмоциональное прочтение ее произведений способствует убыстрению темпа – поэтический импульс передает динамику мысли, а речитативно-выверенное обращение – чувства. Так, например, арт-критик и медиаэксперт Евгений Ермолин в статье «Роль и соль. Вера Полозкова, ее друзья и недруги» отмечает характерное для поэта чтение – живое общение как специфическую декламацию, своеобразную «стихомузыку», «инструментальный речитатив», «позитивную музыку» [8].

«Площадное» звучание стихов Маяковского и лирический монолог Полозковой при различии качественном имеют общие истоки – стремление представить не просто поэтический текст, но текст звучащий. Здесь можно говорить о синтетическом воплощении творческой концепции (или, используя современную терминологию, интермедийном) – не случайно в творчестве этих поэтов соединяются текстовые, визуальные, музыкальные коды.

Внелитературные сближения биографий Владимира Маяковского и Веры Полозковой дают нам основание обратиться к анализу их поэтического наследия. Сопоставление эстетико-мировоззренческих концепций мы рассмотрим на примере темы творчества и связанных с ней образов Поэта, Поэта и толпы, Поэтического слова.

Образ Поэта

Поэт в лирических и лиро-эпических произведениях В. Маяковского и В. Полозковой прежде всего это личность, по своему масштабу выделяющаяся среди прочих. Сила внутреннего творческого потенциала и энергии выражается и во внешнем виде.

Поэт В. Маяковского предстает в образе титана, наделенного всечеловеческим чувствованием мира. Он – «весь боль и ушиб» – завещает читателю «сад фруктовый» своей «великой души» («Ко всему», 1916). В дореволюционный период в лирике Маяковского образ Поэта выстраивается на основе антиномичного сочетания внешней формы, грубой, громадной, неуклюжей, и внутреннего содержания – тонкой, чувствительной, кровоточащей души. Поэтому «грубый гунн» («Нате», 1913), исполин («...какими Голиафами я зачат...», «Себе, любимому, посвящает эти строки автор», 1916) чутко реагирует на диссонансы окружающего мира, поэтому именно его душа видится «ключьями пор-

ванной тучи / в выжженном небе / на ржавом кресте колокольни!» («Я», 1913). Огромность физическая и духовная Поэта оказывается уязвима перед равнодушием и нелюбовью – он «такой большой / и такой ненужный» («Себе, любимому...»), вот почему «жилистая громадина» «стонет, корчится» («Облако в штанах»).

Лирическая героиня В. Полозковой также выделяется масштабностью: и духовного воплощения, и физического. Поэт заявляет: «Я такая большая выросла, / Что едва помещаюсь в кадр» («В освещении лунном мутненьком», 2005; здесь и далее тексты В. Полозковой из книги «Непознание» приводятся по изданию [9]). А в стихотворении «Первой истошной паникой по утрам...» (2005) она говорит: «До Владимира Маяковского / Мне – всего сантиметров шесть». Кроме того, в качестве эпиграфа к этому поэтическому тексту В. Полозкова выбирает цитату из стихотворения В. Маяковского «Себе, любимому...». Подобно тому, как поэт восклицает: «Кесареву кесарево – богу богово. / А такому, / как я, / ткнуть куда? / Где для меня уготовано логово?», В. Полозкова также задает риторический вопрос о предназначении, о призвании, о масштабе всеисильности и диссонансе с действительностью: «...Как себя вынести, / Выместить, вымести...».

Особенность и особость своего пути и предназначения осознанно представлены в творчестве В. Полозковой. Если у Маяковского острейшее переживание чувств выделяет его среди других людей и делает поэтом, то для Полозковой, как может показаться, сам статус поэта выделяет ее из толпы и награждает особым видением мира. Именно поэтому Поэт Маяковского, как правило, один, а Поэт у Полозковой – один из ряда Поэтов современности и прошлого столетия: «Как смешно нам давать автографы – / И из банок удить клубничины? / Не оставят же нам биографы, / Прав на то, чтобы быть обычными» («Биографы», 2004). Ощущение собственной нетождественности другим людям рассматривается Полозковой как следствие причастности поэтической братии – «общее чувство несоизмерности» – поэтому она точно улавливает сближение с Маяковским, у которого Поэт-титан раним и уязвим: «Нету смертельнее чувства титанье-го, / Тяжелей исполинских лап – / Хоть ты раним и слаб» («Первой истошной паникой...»).

Поэт в стихах В. Полозковой позиционирует себя гигантом, наделенным всечеловеческим чувствованием мира, сломить которого не под силу никому именно потому, что этот опыт уже знаком и не является уникальным. Его жизнестойкость и творческая устремленность во многом объясняются осознанием своего пути как равного по значимости с самоопределением других поэтов-предшественников: «Вот удивится тот, кто отправит в печь нас: / Памятники! Смеются! И не горят!...» («Первой истошной паникой...»).

Важно, что у Владимира Маяковского небывалая уязвимость чувств Поэта-сверхчеловека связана с энергетическим посылом, пришедшим не ко времени и не к месту, опережающим свою эпоху. Для Веры Полозковой же осознание своего потенциала не связано с диссонансом со своим веком. Напротив, ее лирический субъект порой старается вернуться в «обычное» существование, к «обычным» чувствам, которые гипертрофируются поэтическим вдохновением. Трудно представить, чтобы Поэт Маяковского желал

возродиться в образе «мыслящего алоэ», в то время как для Полозковой это один из немногих способов обрести тепло, ласку и любовь: «Как-нибудь проснуться уже, беспечным, пустым и чистым, / Однозначным и вечным, как ландыш или нарцисс там; <...> Аккуратно извлечь из глупой башки тротил, / И не спрашивать консультации у светил, / А чтоб кто-нибудь взял, укутал и приютил» («Алоэ», 2008; здесь и далее тексты В. Полозковой из книги «Фотосинтез» приводятся по изданию [10]).

Такая расстановка акцентов иллюстрируется еще и тем, что Поэт у Маяковского нередко выбирает в собеседники Бога, Творца, Небо, Солнце («Я», 1913, «Послушайте!», 1914, «Флейта-позвоночник», 1915, «Необычайное приключение...», 1920), тогда как Поэт в ранних стихах Полозковой ищет собеседников в своем окружении («Лишь бы билась внутри, как пульс, нутряная чьятость. / Долгожданная, оглушительная твоязнь», «Детское», 2005; «Поэт <...> Он со всею планетой слит / И поэтому не скулит», «Глобус», 2005).

Поэт и толпа

Трактовка образа Поэта включается в традиционную антитему «поэт и толпа», отражающую неприятие обществом, конфликт духовного и материального: «А я вам открыл столько стихов шкапулок, / я – бесценных слов транжир и мот» («Нате!» В. Маяковского, 1913); «Все слова твои будут задаром розданы, / А они потом отнесут их на барахолку. / Опять написала, глупенькая, две простыни, / Когда могла обойтись и хокку» («Перехокку» В. Полозковой, 2007).

Поэт Маяковского, несмотря на свою непонятость, чужеродность и отчужденность («Я одинок, как последний глаз / у идущего к слепым человека!»), не может существовать без Другого. Именно другим людям в первую очередь предстоит вступить в будущее, которое готовится в том числе и Поэтом. И как бы то ни было, именно они, «грязные, в калошах и без калош», громоздятся «на бабочку поэтиного сердца» («Нате») – грубое, но объективное отражение жажды прекрасного. Поэтому одиночество Поэта – это одиночество в социуме, а не уход исключительно во внутренний мир или ирреальное пространство. Эту идею иллюстрирует утверждение родственной связи лирического субъекта со скрипкой, плачущей, тонко чувствующей («Скрипка и немножко нервно», 1914). Но это не сольное исполнение скрипки. Ее образ вырисовывается только на фоне целого оркестра, представленного духовыми и ударными инструментами. Поэт восстает против обывательской сущности толпы, но устремлен к диалогу с отдельной личностью.

В ранних сборниках Веры Полозковой скорее ощущается не противопоставление Поэт – толпа, а подчеркивается непонимание между молодым и старшим поколениями. Поэтому сложности в коммуникации между лирическим субъектом ее стихов и другим связаны в большей мере с частными, личными целями и с данным, конкретным моментом времени. Характеризует это видение употребление форм несобственно-прямой речи, например: 1) «Пока меня не развездело, не выбило, не занесло – найти себе родное дело, какое-нибудь ремесло, ему всецело отдаваться – авось бабла поднимешь, но – навряд ли много» («Стишище», 2006); 2) «Вера-Вера, ты не такая уж и особенная, это тоже отмаз-

ка, чтоб не пахать как все» («Выговор с занесением в личное дело», 2007).

Если В. Маяковский выступает против системы ценностей, отупляющей и огрубляющей восприятие людьми мира, то протест В. Полозковой в раннем творчестве – это протест против консервативной системы ценностей «родителей»: «Родители намекали, кем ты не стал. / Свобода же в том, чтоб выпасть из вертикалей, / Понтов и регалий, офисных зазеркалий, / Чтоб самый асфальт и был тебе пьедестал» («Свобода», 2006).

Объединяющим в понимании анализируемых образов становится идея о неспособности людей понять в полной мере потенциал словесного творчества, о сожалении о расстрате слов, не всегда способных пробиться сквозь стену неприятия, агрессии и материальных интересов. Так, в стихотворении В. Полозковой «Производство смыслов» (2013) читаем: «Производство смыслов для моей дорогой страны, / Для нее и нескольких сопредельных, / Крайне неблагодарное дело, Елена Николаевна, / К тому же, оно совершенно не окупается» (здесь и далее тексты В. Полозковой из книги «Осточерчение» приводятся по изданию [11]). В стихотворении видна переключка с «Разговором с фининспектором о поэзии» (1926) В. Маяковского, не входящим в ранний период его творчества, но показательным в данном случае.

Поэтическое слово

Отношение к Поэтическому слову у В. Полозковой и В. Маяковского соотносится с духовным самоопределением автора, отражает вневременное существование, утверждение будущего в настоящем: «Вижу идущего через горы времени, / которого не видит никто» («Облако в штанах» В. Маяковского), «Тебе в веках уготована корона, / а в короне слова мои – / радугой судорог» («Флейта-позвоночник» В. Маяковского); «Царь? Так живи один, не калечь ребят. / Негде? Так ты прописан-то сразу в Вечность» («Первой истошной паникой...» В. Полозковой).

Поэтическое слово подобно инструменту в представлении В. Маяковского, и это очень близко теургическим и демиургическим представлениям Серебряного века. Важно, что этот инструмент не дарован Поэту-Маяковскому свыше, а дан в непосредственной близости. Даром слова (звучания) обладают самые обыденные вещи, являющиеся привычными и непримечательными только для обычных людей. Именно поэтому возникает закономерный вопрос: «А вы / ноктюрн сыграть / могли бы / на флейте водосточных труб?» («А вы могли бы?», 1913).

Понимание Поэтического слова Верой Полозковой в большей степени основано на лирической рефлексии, отражающей резонанс поэта с миром. Органичность словесного выражения у поэта апеллирует «одновременно к классической ясности и непредсказуемости формы» [5, с. 141].

Лейтмотивом в ранней поэзии В. Полозковой проходит утверждение долга Поэта перед Абсолютом за дар Слова: «банкиры жирные / Нам такие силы дают кредитами! / Их бы в дело! Нет, мы растем транжирами, / Вроде бы богатыми – но сердитыми, / Прожигаем тысячами – не центами / Божье пламя – трепетное, поэтово! / Но они потребуют все. С процентами» («Портят праздник городу разодетому...», 2004). Сниженное сравнение поэтического дарования с кредитом

подчеркивает внутреннюю зависимость от своего дара, а скорее, от того ожидания публики, читателей, которое непосредственно связано с творческой жизнью Веры Полозковой. Но, независимо от того, в каком контексте прочитывается значение Поэтического слова – в метафизическом, в конкретно-историческом, личном и т. д., для поэта творческая инициация связана с искуплением, возвращением долга, именно поэтому для него «рифмоплетство – род испупительного вранья» («Ис-комы-е», 2006).

Тема долга появляется и у В. Маяковского, но не в ранней лирике, а в послереволюционной поэзии. В «Разговоре с фининспектором о поэзии» (1926) Поэт оказывается в «непролазном долгу» по сравнению со всеми дельцами. Но если у Полозковой подчеркивается значение долга именно как взятого займа, то у Маяковского долг материальный уступает место долгу как обязанности: «Долг наш – / реветь / медногорлой сиреной / в тумане мещанья, / у бурь в кипеньи». Поэтому и ответ перед высшим началом, возвращение долга выделяет Поэта среди массы, подчеркивает его избранность. Да, он платит «проценты и пени», но он, ни много ни мало, «должник вселенной». Для Маяковского возвращение долга – это труд. Для Полозковой неумение поэта долг вовремя вернуть, транжирить полученное демонстрирует своего рода инфантильное отношение к поэтическому дару, страх перед кредиторами.

Как уже упоминалось выше, поэтическое вдохновение связано у Маяковского и Полозковой с острым переживанием действительности. Для Маяковского обнаженное сердце, «окровавленный сердца лоскут» («Облако в штанах») является источником творческой рефлексии. Поэтическая самоидентификация напрямую соотносится с соединением боли мира и боли за мир: «По мостовой / моей души извезженной / шаги помешанных / вьют жестких фраз пята» («Я»).

Для Полозковой вдохновение также связано с ощущением боли. Об этом одно из ее стихотворений с говорящим названием «Боль» (2004): «Подарили боль – изысканный стиль и качество. / Не стихает, сводит с ума, поется». Однако здесь речь идет не о боли за мир, за другого, а о боли, связанной с любовным чувством. В поэзии В. Полозковой прослеживается прямая связь между любовью и творческой силой: «Просыпаешься – а в груди горячо и густо. / Все как прежде – но вот внутри раскаленный воск. / И из каждой розетки снова бежит искусство...» («Просыпаешься – а в груди...»). Сфера интимная у В. Полозковой в большей степени отчуждена от социума, в то время как для В. Маяковского эти понятия составляют одно жизненно-поэтическое пространство, поэтому он на виду у всех выворачивает себя, «чтобы были одни сплошные губы» («Облако в штанах»). Даже на уровне обращений прослеживается это различие: у Полозковой в стихах «Боль», «Просыпаешься – а в груди горячо и густо...» мы наблюдаем обращение к одному лирическому субъекту («ты»), а у Маяковского в поэмах «Облако в штанах», «Флейта-позвоночник» и в лирических текстах о любви чаще встречается обращение к «вы».

В раннем творчестве В. Маяковского поэтический дар – это сила и мощь, которая дана для прорыва в будущее, для уравнивания своего обостренного переживания мира, это радостный творческий акт со временем и пространством: «сознание отчаянной безысходности судьбы и колоссаль-

ный напор жизненных сил, катастрофичность и праздничность, агрессивность и жертвенность» [12, с. 13–14].

В ранней поэзии В. Полозковой выстраивается другой ассоциативный ряд: поэзия как долг, искупление, зависимость («Счастье», 2007). С одной стороны, кажущаяся легкость и «классичность» ритмической и строфической организации стихов Полозковой, с другой – огромное усилие. Не случайно рифмы сравниваются с кирпичами: «...так я нагромождаю рифмы в свою измятую тетрадь, кладу их с нежностью Прокруста в свою строку, как кирпичи, как будто это будет бруствер, когда за мной придут в ночи» («СТИШИЩЕ»). Лирический герой стихотворения Полозковой еще до конца не верит в испупительную силу слова (иначе не появилось бы этого «как будто»), но тем не менее призывает рвать «беспомощные связи», чтобы сеять «свет и торжество». Поэт творит по воле высшей, он находится в зависимости от нее, а потому в данном контексте Полозкова обращается уже к другой традиции – пушкинской: «...восстань, пророк, и виждь, и внемли, исполнись волею Его и, обходя моря и земли, сей всюду свет и торжество» («СТИШИЩЕ»).

В иных отношениях находятся Поэт ранней лирики Маяковского и Бог. Творческий дар дан Богу и Поэту на равных правах, поэтому у лирического героя Маяковского не вызывает сомнений, что Бог «заплачет» над его книжкой и будет читать его стихи «своим знакомым» («А все-таки», 1914). И если Поэт у Полозковой копит рифмы для оправдания на Страшном суде, то Поэту Маяковского Страшный суд не страшен: «Меня одного сквозь горящие здания / проститутки, как святыню, на руках понесут / и покажут богу в свое оправдание» («А все-таки»).

Подытожим.

Обращение Веры Полозковой в поэтических текстах к творческому наследию Владимира Маяковского носит характер симптоматический, а не случайный. Она ориентируется на поэта Серебряного века, нередко экспериментирует с формой стиха, изучает темы и образы, встречающиеся в поэзии Маяковского. Аппелляция к его художественному миру, изображенному в лирике, служит реализацией своеобразного диалога. Вера Полозкова в чем-то подражает Маяковскому, но через подражание ищет свои формы, как она сама замечает в интервью телевизионной передаче «На ночь глядя»: «Я вольно или невольно осваивала технику, в которой писали поэты, которыми я зачитывалась, потому что мне было интересно, как это устроено» [3].

На основе анализа образа поэта в творчестве В. Маяковского и В. Полозковой мы пришли к выводу, что в обеих художественных концепциях поэт – это «сверхчеловек», который физически и духовно перерастает привычные рамки существования, вступает в резонанс с мировыми переживаниями. Но лирический герой Маяковского оказывается более уязвим перед равнодушием толпы и безответностью чувств, чем лирический герой Полозковой. Кроме этого, тема поэта и толпы раскрывается традиционно, однако в случае В. Маяковского она приобретает интимно-общественное звучание, тогда как у В. Полозковой отмечено преобладание «личных» интонаций. И наконец, поэтическое слово В. Маяковского и В. Полозковой связано с понятием «долга» и «искупления», но в ранних стихах поэта Серебряного века творческое жертвоприношение воспринимается в духе дионисийском, в то время как в ранней лирике В. Полозковой чувствуются еще

некоторые сомнения в необходимости возвращения «долга» и поэтическая самоидентификация отмечена чертами юношеского максимализма и непреклонности.

1. Алехин А. Из века в век (Субъективные заметки о десятилетиях русской поэзии) // Вопросы литературы. 2004. № 6. URL: <http://magazines.russ.ru/voplit/2004/6/aleh7.html> (дата обращения: 14. 06.2018).

2. Житенев А. А. Поэзия неомодернизма : моногр. СПб. : Инапресс, 2012. 480 с.

3. Вера Полозкова в передаче «На ночь глядя» (23. 07. 2017) // URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KM-jlas398g&t=3s> (дата обращения: 02. 04.2018).

4. Кременцов Л. П., Алексеева Л. Ф., Малыгина Н. М. Русская литература XX века : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 2 т. М. : Издат. центр «Академия», 2005. Т. 2: 1940–1990-е годы. 464 с.

5. Плеханова И. И. О витальности новейшей поэзии: Андрей Родионов, Вера Павлова, Мария Степанова, Вера Полозкова : моногр. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2012. 153 с.

6. Маяковский В. В. Лирика. М. : Сов. Россия, 1984. 240 с.

7. В. Маяковский в воспоминаниях современников / под общей ред. В. В. Григоренко, Н. К. Гудзия, С. А. Макашина, С. И. Машинского, Ю. Г. Оксмана, Б. С. Рюрикова. М. : Гос. изд-во худ. лит., 1963. URL: http://az.lib.ru/m/majakowskij_w_w/text_0212.shtml (дата обращения: 9. 06.2018).

8. Ермолин Е. А. Роль и соль. Вера Полозкова, ее друзья и недруги // Знамя. 2013. № 2. URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2013/2/ee16.html> (дата обращения: 12. 06.2018).

9. Полозкова В. Непознание. М. : Livebook, 2012. 224 с.

10. Полозкова В. Фотосинтез. М. : Livebook/Гаятри, 2011. 112 с.

11. Полозкова В. Осточерчение. М. : Лайвбук, 2013. 184 с.

12. Плеханова И. И. Владимир Маяковский: трагедия сверхчеловечности : учеб. пособие. Иркутск : Иркут. ун-т, 1994. 48 с.

© Брюханова Ю. М., Шевченко С. А., 2018

УДК 821.161.1

И. В. Поздина
I. V. Pozdina

СИТУАЦИЯ ПОРОГА В СТИХОТВОРЕНИИ В ПРОЗЕ И. ТУРГЕНЕВА «ПОРОГ» И РАССКАЗЕ В. СОРОКИНА «НАСТЯ»

Предметом анализа в статье служит ситуация порога в рассказе Сорокина «Настя», представляющем собой реминисценцию тургеневского стихотворения в прозе «Порог». Автор стремится выявить различия и пересечения художественных стратегий двух авторов в решении таких культурных кодов, как «дворянское гнездо», «тургеневская девушка», «отцы и дети» и приходит к выводу, что обоих занимает разрыв между реальным и символическим, в основе эстетики – абсурд как результат кризисного состояния, актуализирующего ситуацию порога. Но если для Тургенева героизм утверждает неизбежность обесмысливающей его концовки, то Сорокин демифологизирует героическое, выстраивая собственный субъективный способ видения мира, основанный на этическом и эстетическом безобразии.

Ключевые слова: интертекстуальные связи, И. С. Тургенев, В. Г. Сорокин, деконструкция, эстетика абсурда.

THE SITUATION OF “THRESHOLD” IN THE PROSE POEM “THRESHOLD” BY I. TURGENEV AND THE STORY “NASTYA” BY V. SOROKIN

The subject of the analysis in the article is the situation of “threshold” in Sorokin’s story “Nastya”, which is a reminiscence of Turgenev’s poem in prose “Threshold”. The author seeks to identify the differences and intersections of the artistic strategies of the two authors in solving such cultural codes as “noble manor”, “Turgenev girl”, “fathers and children” and concludes that both interest a gap between the real and symbolic, at the heart of the aesthetics is absurd as a result of the crisis, actualizing the situation of “threshold”. But if for Turgenev heroism asserts the inevitability of the demystifying ending, then Sorokin demythologizes the heroic, building his own subjective way of seeing the world, based on ethical and aesthetic disgrace.

Keywords: intertextual relations, I. S. Turgenev, V. G. Sorokin, deconstruction, aesthetics of absurdity.

В художественном мире Владимира Сорокина русская классика является центром притяжения. Мало того, его самого причисляют к достойным продолжателям традиций русской литературы. Об этом говорит, в частности, П. Руднев, отмечая работу над языком и сопоставляя Сорокина даже с Л. Толстым [1]. Близкая оценка дана режиссером, автором спектакля по пьесе Сорокина, Эдуардом Бояковым,

отметившим способность Сорокина «воспроизводить все существующие в русской литературе стили. А самое главное, что Сорокин пытается разобраться в сегодняшнем времени и в том, что происходит с нашими душами. И в этом смысле он идет от Толстого, Достоевского, Чехова. И точка отчета у него та же – гуманистическая и христианская» [2]. Высокую оценку творческой деятельности Сорокина давали

А. Генис, М. Липовецкий, И. Смирнов, М. Эпштейн и другие известные исследователи литературы и деятели культуры [1]. Нельзя не отметить, что существуют и прямо противоположные мнения об этом современном писателе. Так, известный чеховед В. Катаев в своей книге «Игра в осколки», посвященной проблеме постмодернистской рецепции произведений русской классики, называет Сорокина «наиболее радикальным и спорным прозаиком-постмодернистом» и отмечает «несомненное мастерство стилизации» и феноменальную «изобретательность в придумывании все новых проявлений отвратительного» [3, с. 226]. Очевидно одно: творчество Сорокина требует исследования художественных стратегий и филологического прочтения.

Тургенев, один из наиболее «художественных» художников реализма, наряду с Достоевским, Чеховым, Буниным, в позднейшей литературе постмодернизма станет притягательнейшим образцом для стилизации и травестирующей игры со словом и сюжетом. И в этом отношении нам представляется существенным обратить внимание на тургеневский интертекст в рассказе Сорокина «Настя».

Благодаря Тургеневу вошли в оборот устойчивые выражения, легко попадающие в разряд мифологем и кодов: «дворянское гнездо», «отцы и дети», «тургеневская девушка» и др. Аллюзивное присутствие русского усадебного кода в рассказе «Настя» отмечено в современных исследованиях [4, с. 10]. Разговоры о Ницше (так как идеи этого философа начали распространяться в России не раньше 1890-х гг.) указывают на ситуацию порога [5, с. 101], или перелома, стыка XIX и XX веков. Сам рассказ «Настя» в составе романа «Пир» публикуется Сорокиным в 2000 г., что тоже обозначает стык XX и теперь уже XXI века, тем самым актуализируется пороговая ситуация.

Автор целенаправленно указывает на важнейшее пороговое событие в жизни своей героини – ее шестнадцатилетие. «Мне шестнадцать лет. Мне, Насте Саблиной! Воистину странно, что я не удивляюсь этому. Отчего же? Хорошо это или дурно? Сегодня – самый важный день в моей жизни. Как я проведу его? Запомню ли я его? Надобно запомнить все до мелочей, каждую каплю, каждый листочек, каждую свою мысль. Надо думать хорошо. Рара говорит, что добрые мысли озаряют нашу душу, как солнце... Вчера вечером приехал Лев Ильич, и после ужина я с ним и с рара сидела в большой беседке. Рара с ним опять спорил про Nietzsche, что надобно преодолеть в своей душе самого себя. Сегодня я должна это сделать. Хотя я не читала Nietzsche. <...> И я счастлива, что наступил День, который мы так долго ждали!» [6, с. 8]. Перед нами запись из дневника. Дневник отражает момент духовного пробуждения, Настя начинает осознавать себя как личность. Какова ее судьба? Что такое ее жизнь? Очевидны ожидания чего-то нового, героического, того, что способно противостоять «людской пошлости». Героиня Сорокина, русская провинциальная девушка, исполненная радужных, «крылатых» надежд, впервые открывающая для себя новый мир ярких чувств и мыслей, несет в себе заряд «тургеневской девушки» [7, с. 33]. Но дневник фиксирует не только трогательность и торжественность переживаемого жизненного этапа, но и полное доверие Насти к поколению «отцов». Дальнейшие разговоры с матерью, с няней, с другом семьи Львом Ильичом,

с отцом Андреем выражают абсолютное принятие Настей сегодняшнего «события» как великого семейного торжества. Но самым главным становится последний «перед порогом» разговор Насти с отцом в его кабинете, каждая деталь которого мифологически символична: «Темно-синий шелк кабинета отца, копия звездного неба на потолке, бюст Ницше, слои книг, огромная древняя секира во всю стену, руки, крепко берущие Настю за плечи:

- Ты сильная?
- Я сильная, рара.
- Ты хочешь?
- Я хочу.
- Ты сможешь?
- Я смогу.
- Ты преодолеешь?
- Я преодолею» [6, с. 19].

Разговор отца с дочерью немногословен, но он явно выбивается из общей фарсовой стилистики отца Насти, Саблина, белозубого Сергея, образ которого имеет авторскую аллюзию к герою-соблазнителю Лескова из повести «Леди Макбет Мценского уезда» (см. об этом: [8, с. 61]). Перед нами драматически организованный, ритмизованный, интонационно-синтаксически стилизованный, риторически обращенный (заметим, отец никак не называет свою дочь!), наполненный символикой героического через эпитет «сильная» и группой глаголов с лексемой преодоления диалог отца и дочери. Диалог, после которого Настя переступит «героический порог». В своих ключевых позициях этот диалог не что иное, как реминисценция из стихотворения в прозе Тургенева «Порог» (1883 г.).

Мифологема «тургеневская девушка» вызывает в памяти целый ряд женских образов Тургенева с необыкновенной внутренней силой, необычной судьбой, переживших близкую ситуацию порога, сделавших свой нравственный выбор, сломить которых может только гибель. Символика этого героического выбора отражена в стихотворении в прозе «Порог». Героиня стихотворения – «русская девушка». Известно, что оно было написано под впечатлением от взбудоражившего всю общественность судебного процесса над революционеркой Верой Засулич.

Бросается в глаза и структурная параллель в форме драматического диалога мифического вопрошающего «леденящего» голоса и «русской девушки», стоящей перед высоким порогом в окружении непроглядной мглы:

«– О ты, что желаешь переступить этот порог, – знаешь ли ты, что тебя ожидает?

– Знаю, – отвечает девушка.

– Холод, голод, ненависть, насмешка, презрение, обида, тюрьма, болезнь и самая смерть?

– Знаю.

– Отчуждение полное, одиночество?

– Знаю. Я готова. Я перенесу все страдания, все удары.

<...>

– Мне не нужно ни благодарности, ни сожаления. Мне не нужно имени.

– Готова ли ты на преступление?

Девушка потупила голову...

– И на преступление готова.

Голос не тотчас возобновил свои вопросы.

– Знаешь ли ты, – заговорил он наконец, – что ты можешь разувериться в том, чему веришь теперь, можешь понять, что обманулась и даром погубила свою молодую жизнь?

– Знаю и это. И все-таки я хочу войти.

– Войди!

Девушка перешагнула порог – и тяжелая завеса упала за нею.

– Дура! – проскрежетал кто-то сзади.

– Святая! – принеслось откуда-то в ответ» [9, с. 148].

Тема подвижничества, сакральной жертвы «во имя» характерна для русской культуры. Эти коды достаточно узнаваемы. Но никто не обратил внимания на то, что же такое мифический, «леденящий душу голос»? Это голос, наделенный тем опытом, которого нет у «русской девушки», зато ему принадлежит абсолютное доверие героини, доверие, которое может быть только к символическому Отцу. Отец предупреждает о лишениях, но не препятствует, позволяет девушке войти, переступить «порог», зная, что это самоубийственный шаг. Символическая «тяжелая завеса» в читательских предчувствиях-предвидениях обрекает «русскую девушку» на гибель. Так заявляет о себе тема «отцов и детей» в стихотворении Тургенева в ее героико-трагической трактовке. Ответственность Отца остается открытым вопросом. Символична и концовка этого стихотворения, включающая «тургеневскую девушку» в контекст героической национальной истории. У этой трагической сцены есть и очевидные свидетели: толпа, откуда и раздаются выкрики: «Дура! – проскрежетал кто-то сзади. – Святая! – принеслось откуда-то в ответ». Имеет место ритуальное действие жертвоприношения, и Отец выступает в роли главного Жреца. Результат бессмысленный, хотя сам процесс – героический по личностному потенциалу персонажа: перед нами действительно Герой. Но читателя не покидает ощущение присутствия на казни, как и догадка о страшной сопричастности и провокации со стороны мистического голоса Отца, всей толпы и собственного участия в этой провокации.

В более раннем произведении Тургенева «Казнь Тропмана» (1870 г.) средствами абсурдистской эстетики, в духе набокковского «приглашения на казнь», с предчувствиями-предвидениями того момента, когда по покорно склоненной во время стрижки волос «тонкой, юношеской шее», «раздробляя позвонки, пройдет десятипудовый топор» [10, с. 147], достоверно и страшно воспроизведены и подробности казни, и состояние толпы, и то зловещее мгновение, когда гаснет свет и «тут же, между нами, вместе с нами, в глухой темноте – наша жертва, наша добыча... этот несчастный... и кто из нас, толкавшихся, теснившихся – он?» [10, с. 145]. В невозможности пережить сам момент казни тургеневский герой-повествователь отворачивается. Чудовищные документальные подробности актуализируют не только бессмыслицу прилюдного убийства человека, пусть даже преступника, но и непростительность собственно авторского присутствия, сопричастности к происходящему на стороне как жертвы, так и палача.

Обратим внимание, что объектом казни в обоих случаях становятся молодые люди, что обостряет мотив всеобщей ответственности за судьбу «детей». Проблема «отцов и детей» выходит в иную плоскость – в плоскость прижизненного тургеневского мифа, воссозданного Достоевским. Сама проблема «отцов и детей» у Достоевского полемичес-

ки заострена по отношению к переосмысливаемому «первоисточнику». В романе «Бесы» Достоевский выводит «отцов и детей», между которыми обострился идеологический конфликт. А сам Тургенев изображен в довольно карикатурном виде, пародийном образе писателя Кармазинова. Кармазинов читает на празднике повесть «Мерси», это пародия на повести Тургенева «Призраки» (1864 г.) и «Довольно» (1865 г.). Это стало провокационным, полемическим вызовом Достоевского: в решении проблемы «отцов и детей» Достоевский возложил ответственность на поколение «отцов», людей 1840-х гг., наивных западников (Тургенев был из их числа), которые никогда и не думали по-настоящему о каких-то радикальных, революционных решениях, о том, что начатое ими движение станет началом кровавого террора. Таков Верховенский-старший, не только отец Петра Верховенского, но и воспитатель Ставрогина и Шатова, на что и обратил внимание в письме к М. А. Милютиной сам Тургенев: «Д[остоевский] позволил себе нечто худшее, чем пародию „Призраков“; в тех же „Бесах“ он представил меня под именем Кармазинова тайно сочувствующим нечаевской партии» [11, с. 71]. Тургеневский миф, по Достоевскому, имеет свои обоснования не только в глубоко личных причинах отношений этих двух великих русских писателей. Речь идет о противостоянии художественных стратегий. Кризисное основание художественной стратегии Тургенева времен написания «Довольно» заложило апофеоз тургеневского пессимизма, потребовавшего эстетики абсурда, изображения «страшного и чудовищного», глубокую печаль в решении темы «отцов и детей», в том числе по причине безответственной воли «отцов», результатом которой становится бессмысленная бойня и гибель «детей». Художественное чутье Достоевского уловило этот вскользь обозначенный мотив. В пародии на Тургенева Достоевский вскрыл такое, что сам Тургенев интуитивно предвидел еще в 1865 г., когда писал этюд «Довольно»: «Страшно то, что нет ничего страшного, что самая суть жизни мелко неинтересна и ничтоженски плоска» [12, с. 227]. Эта формула художественной стратегии Тургенева вошла в острую полемику с художественной стратегией Достоевского, который заглянул в глаза бездне (напомним, что Тургенев отвернулся), для которого «приглашение на смертную казнь» стало точкой кипения самой жизни, ее наивысшей ценностью!

«Тяжелая завеса», которая ведет к героической гибели русскую девушку, оборачивается для Насти Сорокина жестяной заслонкой русской печи и всеми вытекающими подробностями в духе абсурдистской эстетики, с холодно-реалистическими деталями «обряда смертной казни», запекания и затем поедания «отцами» «новоиспеченной» Насти. Но если для Тургенева героизм утверждает неизбежность обесмысливающей его концовки, то Сорокин демифологизирует героическое, выстраивая собственный субъективный способ видения мира, основанный на этическом и эстетическом безобразии. Этот процесс демифологизации в литературоведении о Сорокине номинирован по-разному: «деконструкция», «слом», «разрыв». Нас интересует филологическое объяснение причин деконструкции в текстах Сорокина: «Когда заканчивается «удовольствие» текста, и текст становится полностью предсказуем, тогда случается «разрыв»: банальное продолжение занимают продукты распада, насилие,

копрофагия, поток абсурда и т. д. » [13, с. 200]. Может ли это быть тактикой, игрой без цели? Вероятнее всего, приемы Сорокина стратегически обусловлены.

О жанровой природе этюда «Довольно» Тургенева важное замечание делает Г. М. Ребель: «Довольно» обращено не в сентиментально-романтическое прошлое литературного процесса, а в лирико-философское будущее и предваряет целый ряд сочинений такого рода, начиная с «Так говорил Заратустра» Ф. Ницше» [14, с. 161]. Персонажи рассказа «Настя» материализуют идеи Ф. Ницше в духе абсурдистской эстетики. Философская и литературоведческая деконструкция здесь приобретает наглядность. С одной стороны, абсурд у Сорокина провоцируется тургеневской формулой «страшно то, что нет ничего страшного», а с другой стороны, шоковый радикализм приемов есть выражение авторской жажды жизни: его тексты кричат «о животности, деструктивности человека, о его заточении в языке, о бессилии слов» [13, с. 201]. Хочется добавить: шоковые приемы у Сорокина, как сигнал SOS о страшном неблагополучии человека в его метафизической потерянности: Бог умер! В подлинной, монструозной действительности каждый раз человек Сорокина даже не заглядывает – окунается в Бездну.

Весной 1889 г. Ф. Ницше, выразивший свои идеи гибели мира, заката культуры, зафиксировал свои предчувствия в дневнике: «Я знаю свой жребий. Когда-нибудь с моим именем будет связываться воспоминание о чем-то чудовищном» [15].

1. Руднев П. Жесткие диски памяти: пьесы Владимира Сорокина // «Это просто буквы на бумаге...» Владимир Сорокин: после литературы / под ред. Е. Добренко. М.: Новое литературное обозрение, 2018. С. 426–435.

2. Бояков Э. В. Показы спектакля «Капитал» по пьесе Сорокина начнутся 31 мая // РИА Новости. 2007. URL: <https://oldimg1.ria.ru/culture/20070521/65798153.html> (дата обращения 20. 07.2018).

3. Катаев В. Б. Игра в осколки: Судьбы русской классики в эпоху постмодернизма. М.: Изд-во МГУ, 2002. 252 с.

4. Биберган Е. С. Союз меча и орала (Идейно-художественное своеобразие рассказа «Настя») // Рыцарь без страха и упрека: Художественное своеобразие прозы Владимира Сорокина: научная моногр. СПб.: Филолог. фак. СПбГУ, 2011. 224 с.

5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.

6. Сорокин В. Пир. М.: Ad Marginem, 2000. 476 с.

7. Гимранова Ю. А. Трансформация образа тургеневской девушки в современной русской литературе // Филологический класс. 2018. № 1(51). С. 33–39.

8. Поздина И. В. Жанровая специфика прозы Н. С. Лескова 1860-х годов: моногр. Челябинск: Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2012. 193 с.

9. Тургенев И. С. Порог // Тургенев И. С. Полное собр. соч. и писем: в 30 т. М.: Наука, 1982. Т. 10. С. 147–148.

10. Тургенев И. С. Казнь Тропмана // Тургенев И. С. Полное собр. соч. и писем: в 30 т. М.: Наука, 1983. Т. 11. С. 131–151.

11. Тургенев И. С. Полное собр. соч. и писем: в 30 т. М.: Наука, 2000. Т. 12. 503 с.

12. Тургенев И. С. Довольно // И. С. Тургенев. Полное собр. соч. и писем: в 30 т. М.: Наука, 1981. Т. 7. 559 с.

13. Степанов А. Д. Об отношении к мертвым словам (Чехов и Сорокин) // Вестник Пермского университета. 2012. Вып. 1(17). С. 194–201.

14. Ребель Г. М. Тургенев: карикатура и оригинал (Тургенев и «Бесы» Ф. М. Достоевского) // Нева. 2008. № 10. С. 153–189.

15. Ницше Ф. Ecce homo (Как становятся самим собою). URL: <http://www.nietzsche.ru/works/main-works/ecce-homo/eh/?curPos=5> (дата обращения: 30. 07.2018).

© Поздина И. В., 2018

ПЕДАГОГИКА



Антилогова Л. Н., Ждакаева Е. И.

Коррекция деструктивных детско-родительских отношений

Бабикова Т. В.

Основные закономерности развития печатной графики Омска XX века и художественное образование

Заринова Е. И.

Специфика работы с одарёнными студентами: обзор практик российских вузов

Ибрагимова О. Н.

Научно-педагогические школы Западной Сибири: подходы к исследованию

Куряева Р. И.

Инновации в работе с английским алфавитом и изучении отдельных грамматических явлений

Лаздина Т. И.

Реализация интегративно-развивающего подхода в подготовке педагогов профессионального обучения

Ланщикова Г. А.

Методическая последовательность выполнения натуральных пейзажных зарисовок с учетом специфики визуального восприятия пространства

Медведев Л. Г., Маврин С. А.

О проблемах современного художественно-педагогического образования

Петрова Н. В., Толстых О. М.

Подготовка будущих педагогов к проектированию и формированию информационной образовательной среды по английскому языку

Седова Е. С.

Изучение произведений малых жанров в практике преподавания русской литературы за рубежом (на примере рассказов И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско» и «Легкое дыхание»)

Троцкая Е. С.

Соответствие содержания учебников по курсу «Основы религиозных культур и светской этики» закономерностям нравственного развития младшего школьника

Филимонов А. А.

Системная дифференциация проектной деятельности

Четвертных Т. В.

Готовность педагогов к введению формирующего оценивания в образовательном процессе

Чуркин М. К., Чуркина Н. И.

Организация научно-исследовательской деятельности в магистратуре по профилю «Историческое образование»: реальность и перспективы

Чухин С. Г.

Сущность и критерии сформированности научно-педагогической школы

Швец Т. П.

Методика применения количественных метрик для оценки качества письменного военно-технического перевода в образовательном процессе



КОРРЕКЦИЯ ДЕСТРУКТИВНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

В статье описывается организация и проведение эксперимента по коррекции деструктивных детско-родительских отношений, в который были включены родители, дети и прародители из семей с деструктивными отношениями. С каждой из групп проводились занятия в соответствии с целями и задачами коррекционной программы с использованием полимодальной арт-терапии, включающей изотерапию, сказкотерапию и игротерапию. Реализация коррекционной программы позволила значительно снизить проявления деструктивности в отношениях в семье.

Ключевые слова: воспитание, детско-родительские отношения, изотерапия, игротерапия, конструктивные отношения, деструктивные отношения, психологические средства коррекции, полимодальная арт-терапия, семья, сказкотерапия.

Социально-психологическая ситуация, сложившаяся в российском обществе, характеризуется кризисом семьи: растет число разводов и число неполных, неблагополучных семей, отмечается неустойчивость семьи, малодетность, утрата теплых, доверительных отношений родителей и детей, проявление деструктивных детско-родительских отношений, негативно влияющих на личностное и социальное развитие ребенка.

Необходимым является выяснение причин деструктивности и поиск эффективных средств ее коррекции. Результативность данной работы невозможна без понимания сущности деструктивных детско-родительских отношений как системы взаимоотношений (дети – родители – прародители), характеризующейся непоследовательностью и противоречивостью; включающей устойчивые отрицательные чувства родителей по отношению к детям, детей по отношению к родителям, родителей по отношению к прародителям; неадекватное восприятие и непонимание членами семьи друг друга, что порождает совокупность взаимных конфликтных поведенческих откликов [1, с. 40].

В настоящее время существует множество средств коррекции деструктивных детско-родительских отношений, среди которых наиболее часто встречающимся является арт-терапия, возможности которой недостаточно раскрыты. В частности, нет разработанных программ коррекции деструктивных детско-родительских отношений с применением полимодальной арт-терапии.

Полимодальную арт-терапию мы рассматриваем как психологическое средство коррекции, основанное на сочетании визуальной (изотерапия), аудиальной (сказкотерапия) и тактильной (игротерапия) модальностей в контексте психотерапевтических отношений и обратной связи клиента и специалиста. Остановимся на рассмотрении каждой из них.

Основополагающей модальностью арт-терапевтической деятельности является визуальная модальность, т. е.

CORRECTION OF DESTRUCTIVE PARENT-CHILD RELATIONS

The article describes the organization and conduct of an experiment to correct destructive parent-child relationships, which included parents, children, and grandparents from families with destructive relationships. With each group, classes were conducted in accordance with the goals and objectives of the correctional program using multi-modal art therapy, including fine art therapy, fairy tale therapy and play therapy. The implementation of the correctional program has significantly reduced the manifestations of destructiveness in relationships in the family.

Keywords: education, parent-child relationships, fine art therapy, play therapy, constructive relationships, destructive relationships, psychological means of correction, multi-modal art therapy, family, fairy-tale therapy.

терапия изобразительным творчеством, служащая инструментом для изучения чувств, идей, событий, для развития межличностных навыков и отношений, укрепления самооценки и уверенности в себе. Использование визуальной модальности в работе с семьей дает возможность получить важную диагностическую информацию о связях между членами семьи, их статусе, ролях, способах коммуникации. Другой составляющей полимодальной арт-терапии является аудиальная модальность – сказкотерапия, способствующая интеграции членов семьи, развитию их творческих способностей, расширению сознания, совершенствованию взаимодействия с окружающим миром [2].

Еще одной модальностью арт-терапии выступает тактильная модальность, позволяющая «оживить» сферу тактильных ощущений. Лучше всего это можно сделать в игротерапии как средстве воздействия на психику членов семьи путем организации, исследования, интерпретации и структурирования игровой деятельности участников, что позволяет создать безопасную дистанцию, побуждающую членов семьи стать более открытыми по отношению друг к другу [3]. Выделенные модальности, выступая в комплексе в арт-терапевтическом процессе, усиливают друг друга и достигают большего эффекта в коррекции деструктивных детско-родительских отношений. Следует заметить, что последние отличаются «сильной эмоциональной значимостью как для ребенка, так и для родителя» [4, с. 76]. Исследователи указывают также на внутреннюю конфликтность детско-родительских отношений, называя это «существенным кризисом»: взрослеющий ребенок стремится к отделению от родителей, а те пытаются его удержать возле себя, желая при этом его развития и взросления [5].

Детско-родительские отношения включают родительское отношение к ребенку и детское отношение ребенка к родителям. Рассматривая первые в контексте родительства, можно определить их как «...интегральное психологическое

образование личности (отца и/или матери), включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания» [6, с. 67]. Что касается детского отношения, то его связывают с эмоционально-позитивным переживанием ребенка и удовлетворением близким взрослым потребности ребенка в новых впечатлениях; механизмом его формирования является опережающая инициатива взрослого, создающего зону ближайшего развития ребенка [7]. Под детским отношением мы понимаем отношение детей к родителям (прародителям), которое характеризуется высокой значимостью и проявляется на эмоциональном, когнитивном, ценностно-смысловом и поведенческом уровнях. Известно, что в воспитании ребенка принимают участие не только родители, но и бабушки, дедушки. Складывающиеся отношения прародителей и внуков играют огромную роль в социализации и тех, и других. По данным Д. В. Ушакова, дети, в воспитании которых большую роль играли бабушки, существенно превосходили детей, воспитанием которых занимались только родители, в развитии творческих способностей [8]. Отсюда детско-родительские отношения можно определить как взаимоотношения в системе прародители – родители – дети, которые характеризуются разнообразными чувствами, особенностью восприятия, понимания и оценок друг друга, а также совокупностью поведенческих откликов. Эти отношения могут быть как конструктивными, характеризующимися непротиворечивостью, положительным эмоциональным фоном, адекватным восприятием и пониманием друг друга, так и деструктивными, отличающимися непоследовательностью и противоречивостью, устойчивыми отрицательными чувствами членов семьи по отношению друг к другу, неадекватным восприятием и непониманием членами семьи друг друга.

С целью коррекции деструктивных детско-родительских отношений было проведено экспериментальное исследование на базе детского образовательного учреждения № 305 г. Омска, в котором приняло участие 452 человека, в том числе на констатирующем этапе – 352 человека, из них 97 дошкольников в возрасте 5–7 лет, 192 родителя, 14 братьев и сестер, 49 прародителей.

На констатирующем этапе эксперимента на основе проведенной диагностики были выявлены семьи с деструктивными детско-родительскими отношениями. На формирующем этапе была реализована программа коррекции деструктивных детско-родительских отношений. На контрольном этапе осуществлялась повторная диагностика детско-родительских отношений.

На констатирующем этапе эксперимента из 96 семей в 56 (58 %) были выявлены конструктивные детско-родительские отношения, а в 40 семьях (42 %) – деструктивные. Последние составили экспериментальную и контрольную группы, включающие родителей, детей и прародителей.

Констатирующий этап эксперимента показал, что между показателями деструктивности детско-родительских отношений, выявленных в экспериментальной и контрольной группах, особых различий нет. Это позволило нам предположить, что изменение детско-родительских отношений в экспериментальной группе возможно в результате кор-

рекционного воздействия в ходе формирующего этапа эксперимента, на котором была реализована коррекционная программа, включающая четыре блока.

Первый блок программы был направлен на коррекцию деструктивного детского отношения: развитие у детей способности осознавать свои эмоции и распознавать эмоциональные реакции других людей; коррекцию нежелательных черт характера детей и их поведенческих реакций; развитие у детей эмпатии к членам своей семьи.

Второй блок программы был направлен на коррекцию деструктивного родительского отношения, основной задачей которого являлось создание условий для формирования мотивации самоисследования и самоизменения; осознания родителями особенностей своего эмоционального отношения к ребенку; переосмысления собственной родительской роли.

Третий блок программы был направлен на коррекцию деструктивного прародительского отношения: создание условий для осознания прародителями особенностей своего эмоционального отношения к своему взрослому ребенку, а также к его супруге (супругу); переосмысление жизненного опыта, осознание его ценности; стабилизацию психоэмоциональной сферы (ослабление тревожных, депрессивных проявлений); преодоление чувства одиночества.

Четвертый блок включал совместные занятия, в которых принимали участие дети, родители и прародители, и был направлен на эмоциональное сближение взрослых и детей в экспериментально созданных условиях с последующим перенесением их в семью. Благодаря применению полимодальной арт-терапии родители находились на территории интересов ребенка, что дало возможность ребенку почувствовать свою значимость, а родителю – побыть в роли ребенка. Такое поведение облегчало ребенку принятие собственного «Я» и усиливало его веру в установившиеся отношения. Родители учились по-новому сотрудничать с ребенком, выражать свои чувства, свою любовь и нежность.

По завершении программы была проведена повторная диагностика участников эксперимента, которая показала, что в экспериментальной группе произошли существенные изменения когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов детско-родительских отношений (см. табл.).

Родители стали воспринимать и оценивать своего ребенка, исходя из его индивидуально-личностных особенностей, выделяя положительные и отрицательные эмоционально-личностные качества ребенка, психологически грамотно объясняя, почему ребенок иногда бывает капризный, упрямый, плаксивый; перестали сравнивать своего ребенка с другими детьми, а больше обращать внимание на его личностные достижения. Изменение образа ребенка у родителей сопровождалось отказом от воспитания по типу повышенной моральной ответственности, произошло осознание родителями своих личных амбиций и желаний, не имеющих отношения к ребенку. Изменились также отношения в диаде «родители – прародители» (рис. 1), которые вышли на новый уровень, основанный на взаимном принятии, уважении и любви. Как отмечали родители в своих дневниках, коррекционные занятия пробудили у них как теплые, так и тревожные чувства.

Показатели выраженности поведенческого компонента родительского отношения у участников экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на контрольном этапе эксперимента

Деструктивные характеристики поведенческого компонента	ЭГ ср. зн	КГ ср. зн	Критерий U-Манна-Уит- ни, $U_{\text{эмп}}$
Гиперпротекция (Г+)	4,90	6,38	518,0; $p \leq 0,005^{***}$
Гипопротекция (Г-)	5,18	5,18	779,5; $p > 0,05$
Потворствование (У+)	5,30	7,68	434,0; $p \leq 0,005^{***}$
Игнорирование потребностей ребенка (У-)	3,05	1,45	623,0; $p \leq 0,05^*$
Чрезмерное предъявление требований (Т+)	2,25	2,38	765,0; $p > 0,05$
Недостаточное предъявление требований (Т-)	3,10	2,45	613,0; $p \leq 0,05^*$
Чрезмерность запретов (З+)	3,13	2,20	612,5; $p \leq 0,05^*$
Недостаточное количество запретов (З-)	2,28	2,15	726,5; $p > 0,05$
Чрезмерная строгость санкций (С+)	2,40	2,88	520,0; $p \leq 0,005^{***}$
Недостаточность санкций (С-)	2,95	2,20	544,5; $p \leq 0,05^*$

Примечание: * $p \leq 0,05$ – статистически достоверные различия; ** $p \leq 0,01$ – значимые статистически достоверные различия; *** $p \leq 0,005$ – различия на высоком уровне статистической значимости.

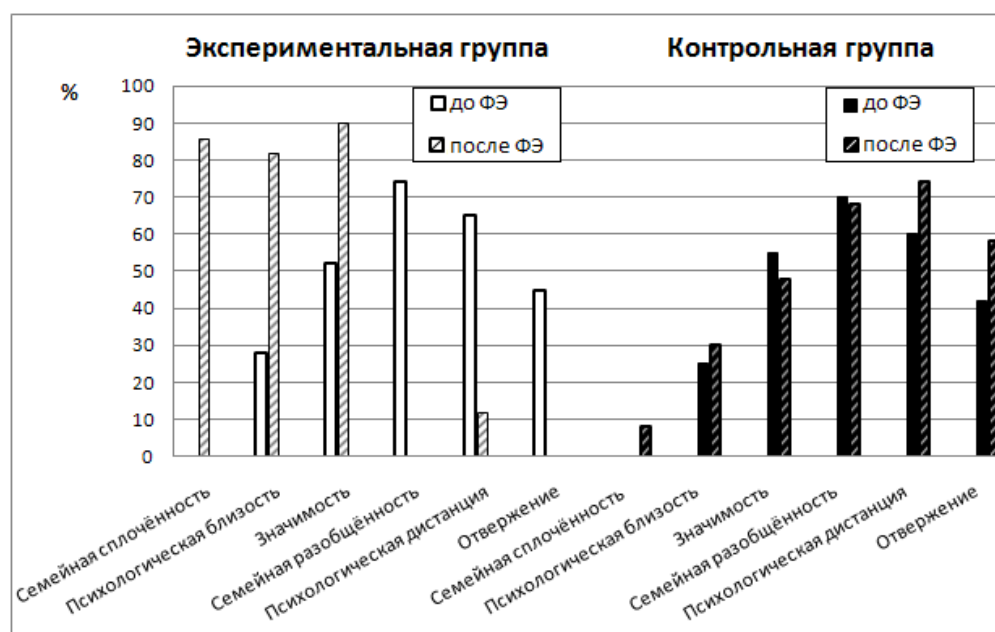


Рис. 1. Динамика показателей взаимоотношений в диаде «родители-прародители» в экспериментальной и контрольной группах до и после формирующего эксперимента

Используемые техники позволили родителям побыть в роли прародителя и осознать, что значит присутствие надежного, заботливого, любящего сына (дочери) рядом. Кроме того, коррекционные занятия способствовали осознанию ценности своих пожилых родителей и пониманию важности взаимоотношений с ними. Большинство участников отмечали улучшение взаимопонимания между членами семьи, уменьшение количества конфликтов, что подтвердил анализ семейных социограмм. Существенные изменения произошли также в отношениях детей к родителям, бабушкам, дедушкам, сестрам, братьям, а также членов семьи к ребенку (рис. 2, 3).

Как видно из рис. 2, после формирующего этапа эксперимента у детей в отношениях с членами семьи наблюдается положительная динамика.

На рис. 3 видно, что существенно уменьшилось количество отрицательных реакций ребенка к членам своей семьи, в частности, к отцу (с 53 до 12 %), братьям и сестрам (с 23 до 6 %), что доказывает эффективность психологических средств коррекции.

Наблюдение за родителями позволило выявить, насколько изменились детско-родительские отношения после реализации коррекционной программы. Во-первых, встречи и расставания родителей с детьми в детском саду стали иметь положительную эмоциональную окраску. Во-вторых, содержание общения стало более насыщенным: здесь и рассказ ребенка о своих делах, и вопросы взрослого, и разговор на общие для них темы. В-третьих, произошло устранение негативных случаев контактов родителей и ребенка.

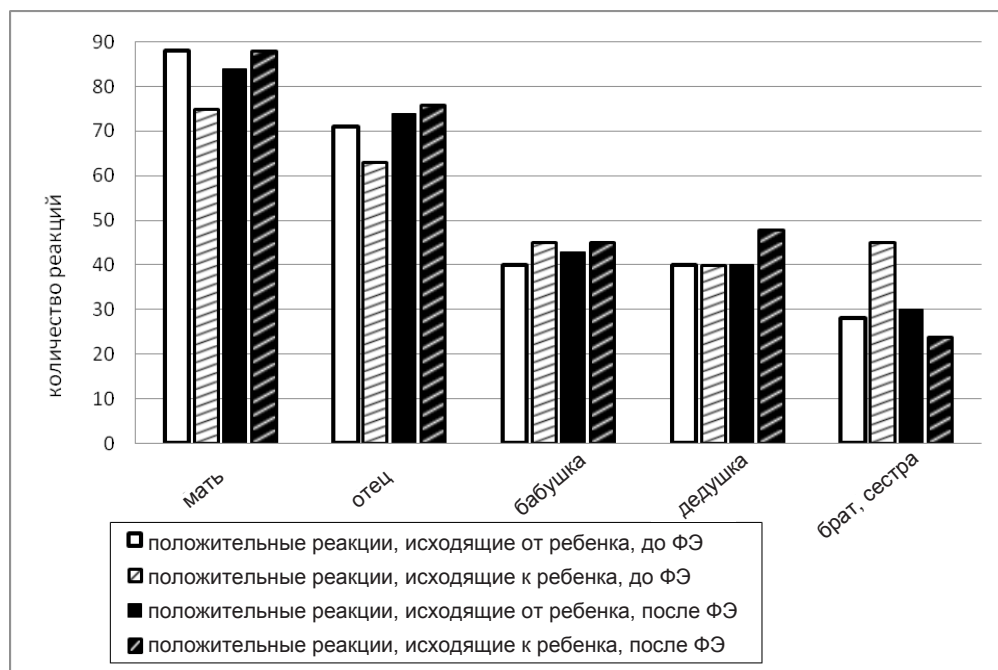


Рис. 2. Положительные реакции, исходящие от ребенка и приходящие к нему, до и после формирующего эксперимента

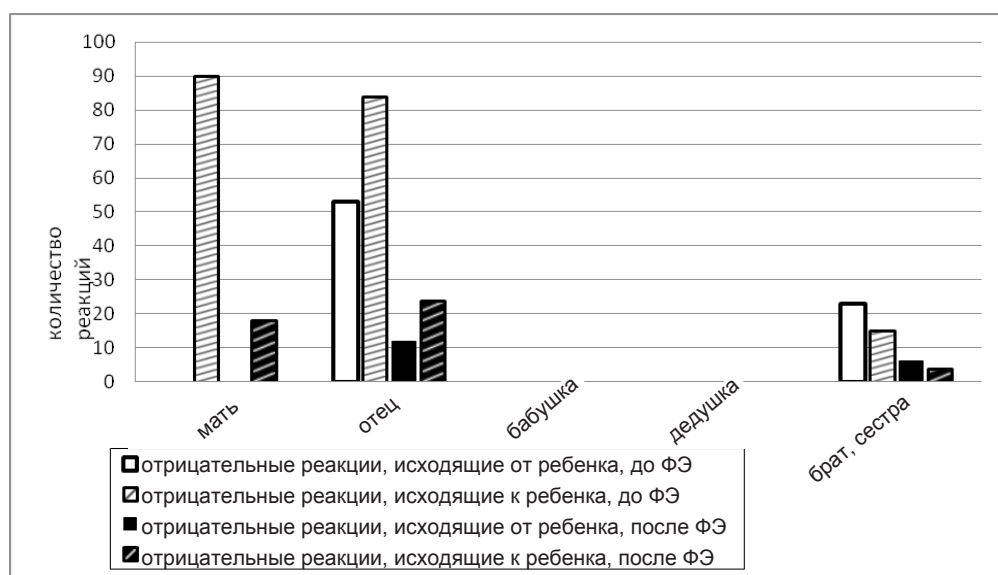


Рис. 3. Отрицательные реакции, исходящие от ребенка и приходящие к нему, до и после формирующего эксперимента

Таким образом, результаты контрольного этапа эксперимента показали положительную динамику в отношениях между родителями и детьми, в супружеских отношениях и во взаимоотношениях родителей и прародителей.

1. Ждакаева Е. И. Психологические средства коррекции деструктивных детско-родительских отношений : дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2012. 218 с.

2. Киселева М. А. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб. : Речь, 2007. 336 с.

3. Добряков И. В. Психотерапия и перинатальная психология // Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей : сб. материалов межрегиональной конф. СПб : АМСУ, 2000. С. 11–15.

4. Смирнова Е. О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л. С. Выготского и М. И. Лисиной // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 76–87.

5. Сливаковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. Т. 2. 464 с.

6. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003. 421 с.

7. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М. : Гардарики, 2008. 304 с.

8. Ушаков Д. В. Интеллект. Структурно-динамическая теория. М. : Владос, 2007. 170 с.

© Антилогова Л. Н., Ждакаева Е. И., 2018

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ПЕЧАТНОЙ ГРАФИКИ ОМСКА XX ВЕКА И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Подъем печатной графики Сибири начинается в 1960-е гг. Создание в 1960 г. в Омском государственном педагогическом институте им. А. М. Горького художественно-графического факультета стало заметным событием в художественной жизни региона. История графики Омска тесно связана с историей факультета.

Ключевые слова: печатная графика Сибири, омские художники, стилистическая эволюция, черно-белый эстамп.

Обновление художественного видения в отечественном искусстве, начавшееся со второй половины 1950-х гг., во многом объясняет подъем самого мобильного вида изобразительного искусства – графики. Она правдиво отражала жизнь в ее социальном качестве, отличаясь конкретностью взаимоотношения с действительностью и острым чувством современности. В переломное время часто именно графика оказывалась на передовых позициях. Драматизм ощущения жизни проявлялся в лаконичности средств, экспрессии образного строя. Разнообразные графические техники и формы прикладного характера частично оберегали от идеологического контроля советского времени.

В 1960-е гг. графика, как самостоятельный вид искусства укоренилась и в Сибири, занимая достойное место в экспозициях всесибирских (зональных) выставок. Причем в искусстве тех лет стилиобразующую роль играла эстампная графика.

Первым участником всесоюзных смотров среди омских художников был Борис Николаевич Николаев (1924–2007), в те годы работавший в линогравюре, излюбленной технике «шестидесятников». Искусство было общественно значимо, а изображение человека имело социальный, публицистический смысл. Образно-пластический язык самых известных гравюр: «Земля целинная» (1963), «Мать» (1965), «Достоевский» (1969), тяготел к метафоричности. Метафора могла выступать и в ассоциативности изображения и в композиционных приемах. Контрасты широких черно-белых плоскостей в духе эстетики «сурового стиля» соответствовали особому морально-этическому идеалу времени.

Создание в 1960 г. в Омском государственном педагогическом институте им. А. М. Горького художественно-графического факультета стало заметным событием в художественной жизни региона. Новые историко-культурные горизонты в период кардинальных перемен в обществе меняли художественное сознание. Фундаментом омской художественной школы стали переработанные творчески активными профессиональными художниками традиции разных культурных центров огромной страны. В 1960-е гг. на омском «худграфе» преподавали художники с дипломами художественных вузов Ленинграда – ЛВХПУ им. В. И. Му-

BASIC PATTERNS IN THE DEVELOPMENT OF PRINTED GRAPHICS IN OMSK OF THE 20th CENTURY AND ART EDUCATION

The increase of printed graphics of Siberia begins in the 1960s. The Establishment of the art-graphic faculty of Omsk State Pedagogical Institute named after A. M. Gorky was a notable event in the artistic life of the region in 1960. The history of Omsk graphics is closely related to the history of the faculty.

Keywords: printmaking of Siberia, Omsk artists, stylistic evolution, black and white print.

хиной, ЛИНЖСА им. И. Е. Репина, Москвы – ВГИК, МГХИ им. В. И. Сурикова, ХГФ МГПИ им. В. И. Ленина, Киева, Харькова и других городов Советского Союза.

История графики Омска тесно связана с историей факультета. В начале 1960-х студенты «худграфа» знакомились с техникой гравюры на линолеуме у педагога, недавнего выпускника графического факультета Академии художеств им. И. Е. Репина Олега Васильевича Титова (1938 г. р.). Затем занятия по графике вел приехавший из Краснодара Анатолий Алексеевич Чермошенцев (1938–2014), один из ярких представителей старшего поколения «худграфа». Чутко реагируя на происходящее вокруг, он сумел в ярких образных формах выразить важнейшие мировоззренческие представления своего времени.

В ранних станковых гравюрах: «Колхозный рынок» (1962), «Сельское кафе» (1963), проявился интерес к народной жизни, столь характерный для многих художников той поры. Тяга к большой обобщенной форме, контраст черного и белого формировали вполне условное, но очень убедительное пространство. Чеканность формы дополнялась лирикой чувств в эстампах «Встреча», «Зима» (1966), черно-белый штрих звучал эффектнее в гравюрах «Морзянка» (1966), «Родина» (1967). Изображенные мотивы трактовались как часть многообразной картины окружающего мира.

Напряженность линогравюрного стиля «ведущего графика Сибири» смягчается декоративным ритмом линий и пятен, поэтичностью видения, ассоциативностью образного строя. Содержание произведений обогатилось разного рода атрибутами и символикой. Построение композиции по геральдическому принципу придавало бытовой сцене особую значительность (листы серии «Деревенские дети»). Освоение художественного пространства помогало создать атмосферу, насыщенную духовными связями между людьми и предметами. Теплота человеческих отношений и поэзия единства с природой ощутима в лучших офортах конца 1960-х гг. – «Косцы», «Пастух» (1969). При этом пространство листа могло быть не только элегичным, но и напряженным, драматичным, как в литографии «Двое» (1970). Образы-символы продолжали играть существенную роль. Многие произведения А. А. Чермошенцева 1980-х гг. пронизаны

гармонией бытия. В дальнейшем в работах постсоветского десятилетия появляется ощущение неблагополучия существования человека в современном нестабильном мире.

Гравюра – это всегда итог представлений и размышлений художника, «отчеканенный» в определенном материале. Она всегда тяготеет к самостоятельному, замкнутому в себе миру. Существенные черты гравюры 1960-х: конкретность соприкосновения с действительностью, повышенное внимание к ее облику и характеру, лирические мотивы отчетливо заметны в творчестве самых значительных мастеров старшего поколения.

В гравюрах Ивана Ивановича Желиостова (1936 г. р.) возникает особый мир, в котором люди и среда соотносятся условно. Широкое звучание его образам придает то, что художник стремится отразить представления о пространстве и времени, о соотношении всеобщего и единичного. Вдумчивое отношение к окружающей действительности в сочетании с остротой выразительности присуща одной из самых известных серий линогравюр 1960-х гг. «Русь». Условность статичных фигур ксилографии 1970-х сменялась пластикой обобщенных форм техники меццо-тинто, которую он одним из первых в Омске освоил в 1980-е гг. В камерной графике непременно достигается стилистическое единство изображения, орнамента и шрифта. Графика И. И. Желиостова выделяется не только многозначной образностью, гражданственным пафосом, но и высоким техническим мастерством. Он – признанный мастер книжного знака, участник самых престижных международных выставок экслибриса.

Возвращаясь к омскому худграфу, отметим, что освоение разных видов эстампа, которым всегда славился факультет, изучение технологии уникальной и печатной графики изначально предполагает личностный характер общения с Мастером. Художественное творчество и педагогическая практика связывались воедино.

Время молодости поколения «семидесятников» было периодом высокой популярности изобразительного искусства. Многие авторы, опираясь в своем творчестве на явления реальной действительности, искали пути ее эстетического освоения. Повседневное все более зримо превращалось в общечеловеческое. В 1970-е гг. сложность пластических решений становилась часто естественной формой выражения отношения художников к жизни, к природе, к миру. В станковой гравюре активизировались эмоционально-личностные оттенки мировосприятия. Важнее становился сам процесс восприятия и постижения натуры. «Тихая графика», появившаяся на выставках тех лет, привлекала тонкими наблюдениями реальности, проникновенностью решения камерных тем, поэтичностью образов.

Наибольшие возможности для творческого эксперимента молодым авторам предоставляла именно графика. Открытие офортной мастерской, разнообразие графических техник, осваиваемых на факультете, различные формы ее использования, возможности творческого роста привлекали не одно поколение выпускников художественно-графического факультета. Многообразные виды эстампа ненадолго вытеснили такие техники, как рисунок карандашом, пастель, акварель. В 1970-е гг. графики все чаще стали использовать приемы современной видеоинформационной техники,

монтаж, пространственно-временные смещения, различного рода символику, т. е. средства графической выразительности современности.

Педагоги факультета были участниками художественного процесса не только региона, но и страны. Будучи активными членами Союза художников, они оттачивали мастерство на творческих дачах республиканского и союзного значения «Сенеж», «Академическая», «Горячий Ключ» и «Челюскинская». Много ездили по стране, работая в творческих группах Союза художников. Произведения разных видов и жанров искусства экспонировались на всесоюзных и международных выставках (1974, Франция – «Графики Сибири»). Несмотря на различие индивидуальных манер, педагоги-художники сумели найти собственное видение мира, свой творческий подтекст. Они сохраняли общность мироощущения, творческий подход к реалиям жизни.

Всей графике первой половины семидесятых свойственны характерность образов, поиск выразительности и поэтика факта, «документа». Экспериментируя с разными техниками, авторы стремились выработать и собственный изобразительный язык. Четкость и контрастность граней, характерные для линогравюры 1960-х сменились изысканной светотеневой моделировкой и округлостью форм гравюры на камне. Не случайно литографию считают пограничной областью между гравюрой и рисунком. Педагоги факультета (А. И. Галковский, Г. С. Катилло и др.) умели извлечь из литографского карандаша бархатистость глубокого черного цвета и добиться серебристых переходов к белизне чистого листа.

Общая тема омских графиков – Сибирский Север в причудливом переплетении величия природы и примет новой жизни. Постепенно патетика преобразования уступила место достоверности и точности. Серии литографий «Люди Севера» В. Л. Долгушина, «Сибирская хроника», «Сибирские мотивы» А. А. Темерева, офорты Г. С. Катилло, М. И. Разумова и др. экспонировались на республиканских и всесоюзных выставках.

Многие талантливые выпускники худграфа (Н. А. Герасимов, А. А. Князев, А. С. Макаров, А. В. Старцев и др.) вошли в одно из первых в стране молодежных объединений при Союзе художников РСФСР, созданное в 1972 г. Омские графики активно участвовали на первых молодежных зональных выставках «Молодые художники Сибири» (Омск, 1973 и 1978).

В гравюре все чаще применялся условный, «монтажный» принцип построения. Разновременные и разнопространственные события соединялись в одной композиции. Это отвечало требованиям социального заказа, ведь повышалось тематическое звучание и произведения становились масштабными. Вместе с тем усложненность решений стала формой выражения изменившегося отношения к жизни. Все больше стала цениться открытая передача творческого процесса, возможности эксперимента. Наибольшую непосредственность изображения допускал офорт. Техники офорта, сухой иглы, акватинты позволяли передавать глубину пространства, мягкость лепки формы, создавать поэтичные, проникнутые тонким лиризмом произведения.

В искусстве семидесятников многие явления станковой графики отличала ассоциативность. Так, офорты выпус-

кника худграфа Г. Н. Александрова (серия «Басни Ивана Андреевича Крылова», 1980) подобны притчам, в которых отвлеченный сюжет или литературные образы соотнесены с актуальными проблемами современности. Художник прибегал к метафорической образности, неожиданно интерпретируя первоисточник.

В книжной графике оказывалось возможным восполнить историко-культурную среду произведения. В ткань литературного образа входили и ощущения, рождаемые современностью. Иллюстрации Б. В. Тржемецкого к произведениям Кузьмы Пруткова помогали читателю ощутить литературный памятник в контексте его эпохи и одновременно были графическими ассоциациями по поводу литературы.

В середине 1980-х в станковой графике наметился кризис. В творчестве мастеров разных поколений встречаются как традиционные решения, так и поиски новых форм и средств выражения. Постепенно все больше стали цениться субъективность взгляда, эмоционально-заряженное пространство, порой особое переживание пустоты.

Категории графического языка переосмысливались. Техническое мастерство продолжало развиваться, искусство наполнялось новыми эмоциями.

Темы покорения Сибири, героика буден, индустриальные образы и прочие заказные работы уступили место мотивам природы Прииртышья. Не случайно некоторые обратились к смешанной технике или пастели. Причем каждый из авторов (например, В. Л. Долгушин, М. И. Разумов) нашел свои интонации и образы. Сохранившие верность печатной графике педагоги (Б. Д. Булчевский, А. И. Галковский, Н. Г. Горбунов и др.) работали в разной стилистике, обретая неповторимость своей манеры.

Таким образом, многообразие путей графической интерпретации действительности, работа в сложных техниках, высокое ремесло, умение показать в оттиске все возможности материала во многом определили своеобразие омской графической школы 1960–1980-х гг.

© Бабикина Т. В., 2018

УДК 378.1

Е. И. Зарипова
E. I. Zaripova

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ СТУДЕНТАМИ: ОБЗОР ПРАКТИК РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Рассматриваются результаты психолого-педагогических исследований по проблеме развития одаренности у студентов вузов. Показана специфика индивидуализации образовательного процесса вуза как одного из ведущих принципов развития одаренности студентов. Описывается практический аспект решения проблемы в современных российских вузах с целью выявления общих подходов, средств, обобщения педагогического опыта.

Ключевые слова: одаренность, талант, индивидуализация, индивидуальная образовательная программа, тьюторское сопровождение.

SPECIFICITY OF TEACHING GIFTED STUDENTS: REVIEW OF PRACTICE OF RUSSIAN UNIVERSITIES

The article studies the results of psychological and pedagogical research on the issue of talent development in university students. It shows the specificity of the individualization of educational process at the university as one of the leading principles for the development of students' talents. The practical aspect of problem solving in modern Russian universities is described in order to identify common approaches, means, and generalize pedagogical experience.

Keywords: giftedness, talent, individualization, individual educational program, tutor support.

Сохранение и развитие одаренности – это проблема прогресса современного общества, реализации его творческого потенциала и индивидуальных судеб людей. Целью статьи является изучение практического опыта решения проблемы развития одаренности студентов в современных российских вузах для выявления общих подходов, лучших образцов, обобщения педагогического опыта. Для этого важно определиться с основными понятиями и теоретическими позициями исследования.

Анализ проблемы развития одаренности представлен во многих научных источниках [1; 2; 3]. Авторы отмечают, что в современной теории и практике достаточно полно представлены исследования по основным характеристикам одаренности в теориях зарубежных (А. Бине, Л. Терстоун и др.) и отечественных (Б. М. Теплов, Д. Б. Богоявленская, Н. С. Лейтес и др.) психологов.

При анализе теорий разных авторов выделяются две крайние точки зрения: первая – одаренность – это редкое явление; вторая – одаренность является нормой для любого человека. Мы разделяем следующие позиции исследователей развития одаренности:

- в каждом человеке проявляется одаренность как особая индивидуальная характеристика, позволяющая человеку выстраивать свой уникальный стиль и образ жизни;

- одаренность проявляется через успехи (результативность) в определенном виде деятельности; обусловливается индивидуальным потенциальным своеобразием наследственных задатков, личностными качествами и благоприятствующей социальной средой;

- одаренность благоприятствует развитию таланта. Это степень выраженности таланта.

Интересные результаты исследования представлены Е. А. Алямкиной [1]. Автор рассматривает взаимосвязь задатков, способностей (общих и профессиональных), таланта и их развития у студентов в образовательном процессе вуза. Способности не гарантируют успеха человека в жизни, они должны быть реализованы в деятельности, которая, в свою очередь, совместно с социальными условиями предъявляет свои требования к личности. Талант определяется исследователем как совокупность способностей и высшая степень их развития, которая является субъективной и относительной, которая дает человеку возможность самостоятельно добиваться высоких результатов в какой-либо деятельности. Исследователь обосновывает и описывает четыре фактора, влияющих на развитие способностей: интересы и мотивация студентов, методика преподавания и организация учебно-воспитательного процесса в вузе.

В целом в исследованиях выявлены следующие закономерности, важные для работы с одаренными студентами [1; 2; 3; 4; 5]:

- развитие способностей происходит только в деятельности, в которой студент получает положительные эмоции и которая представляет значительную ценность для студента;
- для развития необходимо постоянное повышение сложности деятельности студента;
- при организации учебной и внеучебной деятельности студента необходимо: стимулирование к познанию мира и себя в этом мире; ознакомление с современными достижениями науки; мотивация студента к самосовершенствованию в образовании; целостное развитие познавательных процессов (восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения); сопровождение развития одаренности студента.

Изложенные воззрения соответствуют основному действующему нормативному документу «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов»: «Каждый человек талантлив. Его успех в жизни зависит от того, будет ли выявлен его талант, получит ли он шанс использовать свою одаренность» [6]. Миссия государства в документе обозначена как создание эффективной системы образования через создание условий для обучения, воспитания, развития способностей всех детей и молодежи, их дальнейшей самореализации независимо от места жительства, социального положения и финансовых возможностей семьи. Общенациональная система выявления и развития молодых талантов формируется в России как совокупность институтов, программ и мероприятий, обеспечивающих развитие и реализацию способностей всех детей и молодежи в целях достижения ими выдающихся результатов в избранной сфере профессиональной деятельности и высокого качества жизни. Основными задачами системы являются следующие: способствовать развитию каждой личности; доводить индивидуальные достижения как можно раньше до максимального уровня; способствовать общественному прогрессу, поставив ему на службу ресурсы дарования. В документе представлены направления функционирования общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, некоторые из них могут быть реализованы в практической деятельности вузов по работе с одаренными студентами. Среди них:

- внедрение современных технологий обучения;

– разработка разноуровневых образовательных программ, а также соответствующих им учебников, учебных и методических пособий;

- стимулирование педагогических работников;
- создание стажировочных площадок и ресурсных центров;
- разработка целевых программ;
- развитие сети образовательных учреждений высшей категории, детских спортивных школ, школ искусств, центров технического творчества, зимних и летних школ и лагерей, дистанционных школ;
- организация научных и творческих мероприятий для детей и молодежи;
- поддержка специализированных журналов, теле- и радиопрограмм по различным отраслям знаний в области науки, техники, культуры, искусства, спорта;
- поддержка сообществ (в том числе интернет-сообществ) детей и молодежи по интересам в области науки, техники, культуры, искусства, спорта;
- развитие системы дополнительного образования детей и молодежи;
- развитие и совершенствование системы интеллектуальных, творческих и спортивных состязаний, конкурсов профессионального мастерства;
- формирование национального реестра именных стипендий, премий, грантов [6].

Для координации функционирования общенациональной системы выявления и развития молодых талантов создан и функционирует Национальный координационный совет по поддержке молодых талантов России при Правительстве РФ. На сегодняшний день на федеральном уровне все студенты вузов могут воспользоваться уже действующим национальным информационно-образовательным интернет-порталом; стать участниками Всероссийского конкурса молодежных проектов среди образовательных организаций высшего образования, организованного Департаментом государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи Министерства науки и высшего образования РФ; принять участие во Всероссийской открытой олимпиаде научных работ и др.

Рассмотрим, как реализуются принципы работы с одаренными студентами в практике российских вузов. Изучение практики проводилось на основе информации, представленной на официальных сайтах вузов и по материалам научных и методических источников.

Наиболее часто практика основывается на принципе индивидуализации. Индивидуализация образовательного процесса в высшей школе понимается как способ обеспечения каждому студенту права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, собственной образовательной траектории, за счет предоставления возможности выбора и собственного видения своих учебных и образовательных перспектив [7]. Формой реализации этого принципа является индивидуальная образовательная программа студента, которая проектируется совместно с педагогом на основе интересов и образовательного запроса студента, фиксирует его образовательные цели, задачи, результаты и обеспечивает студенту позицию активного носителя субъективного опыта в образовательном процессе [8]. Среди других принципов, которыми

руководствуют вузы в работе с одаренными студентами, выделены следующие: принцип открытости и доступности образовательных ресурсов; принцип максимального разнообразия предоставляемых возможностей – создание избыточной образовательной среды; принцип обеспечения свободы выбора; принципы обучения интеллектуально-одаренных студентов – ускорение, углубление, обогащение; проблематизация; опора на высококвалифицированные кадры, лучшие образовательные учреждения, передовые методики обучения; межведомственное и сетевое взаимодействие, сочетание государственных и общественных инициатив и ресурсов.

Одним из важнейших качеств вуза является интеграция науки и образования. Поэтому несомненно, что у вузов есть высокий потенциал в организации научно-исследовательской (научно-информационной, учебно-исследовательской) деятельности студентов для развития их одаренности [4]. Акцент в работе вузов на научно-исследовательской деятельности студентов предполагает включение в содержание образования курсов, раскрывающих методологию научного исследования, обучающих технологии его организации, представления результатов, а также представление студенческих работ на конкурсы различных уровней, включение в олимпиадное движение [9].

На сайте Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова представлен сформированный реестр стипендий, премий, грантов, который является одним из механизмов поддержки и стимулирования талантливой молодежи: премия им. И. И. Шувалова Московского университета за научные работы; премии ректора В. А. Садовниченко талантливым студентам (из личных средств); конкурс работ талантливых студентов, аспирантов и молодых ученых МГУ им. М. В. Ломоносова, учрежденный О. В. Дерипаской; «Лифт в будущее» (совместный проект АФК «Система» и МГУ им. М. В. Ломоносова); программа поддержки талантливой молодежи Российского фонда прямых инвестиций (ЦНИР МГУ); программа поддержки талантливой молодежи Государственной корпорации по атомной энергии «Росатом» (ЦНИР МГУ); программа «Гранты студентам, аспирантам и молодым ученым для научной стажировки за рубежом» (АФК «Система»); программы поддержки талантливой молодежи Фонда «Национальное интеллектуальное развитие»; стипендии и гранты ОАО «Нефтяная компания «Роснефть»» и т. д.

Особенностями такого реестра в Сибирском федеральном университете является наличие большого количества именных стипендий: краевые именные стипендии – за деятельность в интересах социально-экономического и этнокультурного развития края; им. профессора В. И. Сергиенко – за совершенствование агропромышленного комплекса региона; «АК БАРС» Банка – за успешную деятельность по направлениям «банковское право, рынок ценных бумаг, информационные технологии, финансовый менеджмент, бухгалтерский учет, анализ и аудит, стратегический менеджмент, оценка собственности»; им. В. И. Вернадского – за выдающиеся способности в учебной и научной деятельности как в целом, так и по отдельным дисциплинам экологической направленности; им. А. А. Вознесенского для студентов и аспирантов, изучающих литературу и журналистику;

им. А. А. Собчака для студентов и аспирантов юридических специальностей; им. А. И. Солженицына для студентов и аспирантов, успешных в литературе, политологии и журналистике; им. В. А. Туманова для студентов и аспирантов юридических специальностей; им. Д. С. Лихачева для студентов и аспирантов, изучающих филологию и культурологию; им. Е. Т. Гайдара для студентов и аспирантов экономических специальностей; им. Ю. Д. Маслюкова для студентов и аспирантов направлений подготовки оборонно-промышленного комплекса и др.

В Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена представлена система работы с одаренными студентами, которая включает:

- Центр по работе с талантливой молодежью и абитуриентами – одним из направлений работы является организация, координация и развитие деятельности по поддержке талантливой молодежи на всех этапах образования, в том числе при участии в олимпиадном движении;

- Центр «Фенноскандия» – площадка для международной конференции молодых ученых Северной Европы (ежегодно с 2007 года);

- Студенческий дворец культуры – центр творческой и культурной деятельности, направленной на раскрытие творческого потенциала;

- Фонд поддержки талантливой молодежи «Будущие лидеры» (для Санкт-Петербурга и Москвы) – ежегодно отбирает 10 наиболее целеустремленных студентов 1–3 курсов, и, взяв на себя все затраты, дает им возможность реализовать себя в самых разных областях. Студенты получают возможности пройти программы дополнительного образования; выбрать опытного наставника; реализовать свой проект; стажироваться в самых успешных компаниях.

Концепция работы с одаренными студентами Тверского государственного университета направлена на развитие интеллектуальной одаренности студентов, проявляющейся в высокой познавательной потребности студента; в его выраженном интересе к тем или иным занятиям и видам деятельности; в увлеченности какой-либо учебной или научной дисциплиной; в умении комбинировать знания оригинальными способами; в сформированности навыков логического мышления. Для достижения поставленной цели обозначены следующие задачи:

- 1) применение в организации процесса обучения комплекса моделей обучения, ориентированных на развитие способностей;

- 2) организация научно-исследовательской и проектной деятельности студентов;

- 3) организация воспитательной работы, позволяющей актуализировать творческие способности студентов;

- 4) социально-психологическая поддержка и педагогическое сопровождение деятельности студентов, создание соответствующих социально-психологических условий. Для решения этой задачи в структурное подразделение вуза вводится институт тьюторства, в котором возможно применение следующих техник сопровождения: вопросные техники, проведение тьюториалов, анкетирование, тренинги, картирование, образовательное портфолио [7].

На сегодняшний день в системе высшего образования существует более десятка тьюторских практик [7]:

в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ), в Международном институте менеджмента ЛИНК, в Российском государственном педагогическом университете им. Герцена (РГПУ), в Томском государственном университете (ТГУ), Томском университете систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР), в Южном федеральном университете (Шахтинский филиал), в Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева (КГПУ) и в некоторых других вузах. В них разработаны и реализуются собственные подходы, концепции, программы, модели тьюторского сопровождения студентов по созданию индивидуальных образовательных программ (ИОП).

Тьюторские практики при работе с одаренными студентами

- направлены на создание открытого образовательного пространства вуза, предоставляющего каждому студенту выбор своего образа и своего образовательного пути;

- характеризуются многовариативностью содержания, используемых средств, форм, методов (проведение образовательных событий, проектно-аналитических и рефлексивных сессий, тренингов, тьюториалов, консультаций, работа в технологии форсайта, осуществление дистанционной поддержки, проведение разнообразных стажировок и стажерских дней, использование открытых образовательных технологий и т. д.), что обеспечивает студенту выявление и реализацию его собственных образовательных запросов, его индивидуального образовательного движения.

Описание основных моделей обучения, ориентированных на развитие интеллектуальных способностей, представлено в работе Е. Н. Николаевой [5]:

Обогащающая модель – интеллектуальное воспитание реализуется при использовании заданий для самостоятельной работы, имеющих повышенный уровень сложности, при применении разнообразных интеллектуальных приемов, индивидуальных познавательных способностей студентов с разным складом ума.

Структурно-развивающая модель – расширение арсенала владения интеллектуальными умениями: анализа, синтеза, обобщения и конкретизации, систематизации, моделирования; свертывания и развертывания информации. Овладение новыми способами представления информации, создания вторичных документов (реферирование, аннотирование статьи, тезисы, выступление с докладом, редактирование текста).

Активизирующая модель – повышение уровня познавательной активности посредством включения проблемных ситуаций (кейс-технологии); опора на познавательные потребности, на средства повышения учебной мотивации.

Свободная модель – максимально учитываются инициатива студента, его самостоятельность: свободное расписание, свободный день, студент самостоятельно определяет интенсивность и продолжительность занятий, выбирает средства обучения, источники нахождения информации, способы ее перевода в знания.

Диалогическая модель – создаются условия для индивидуального интеллектуального творчества.

Личностная модель – направлена на общее развитие студентов, в том числе развитие их познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и эстетических возмож-

ностей. Обучение строится на основе таких принципов, как обучение на высоком уровне трудности; быстрый темп обучения; формирование ценностной картины мира.

Профессионально-самореализационная модель основывается на интересе к профессии (высокий уровень профессиональной направленности); желании проявлять инициативу, предрасположенность к поиску нестандартных решений в учебно-профессиональных ситуациях. Предпочтение отдается работе в компьютерном классе и в творческих мастерских.

Ведущими формами развития интеллектуальной одаренности студентов Тверского государственного университета являются: студенческий бизнес-инкубатор, молодежный инновационный центр, студенческое конструкторское бюро, инжиниринговый центр «Зеленая химия», практико-ориентированные научно-технические клубы студентов и аспирантов. Широко представлены студенческие конструкторские бюро и лаборатории.

Итак, знакомство с опытом российских вузов по работе с одаренными студентами дает возможность сделать следующие выводы.

Цель работы вузов с одаренными студентами – помочь студенту в выявлении и максимальном развитии своих доминирующих способностей и одаренности. Практически во всех вузах создается избыточная среда для творческого, интеллектуального, духовного и физического развития студентов. В каждом вузе наполнение среды разное:

- реализуются программы дополнительного образования;
- создаются клубы и секции по интересам, центры творческой и культурной деятельности, творческие мастерские;
- организуются студенческие лаборатории, и конструкторские бюро, молодежные инновационные центры;
- проводится презентация и обсуждение результатов разных видов деятельности студентов в области науки, техники, культуры, искусства, спорта на постоянно действующих дискуссионных площадках и др.

В условиях вуза одаренность студентов преимущественно проявляется в академической (интеллектуальной), научно-исследовательской (научно-информационной, учебно-исследовательской), проектной и социокультурной деятельности.

Акцент на научно-исследовательскую деятельность студентов предполагает включение в содержание образования курсов, способствующих освоению студентом исследовательских умений, а также организацию представления студенческих работ на конкурсы различных уровней. Большое значение вузы уделяют развитию и совершенствованию системы интеллектуальных, творческих и спортивных состязаний, конкурсов, олимпиад.

Вузы, ориентированные на развитие интеллектуальной одаренности студентов, уделяют особое внимание организации процесса обучения, подбору образовательных технологий, учитывают потребность одаренных студентов в самостоятельной работе как приоритетной форме обучения.

Значимым механизмом поощрения и стимулирования является сформированный вузом реестр премий, именных стипендий, грантов, фондов поддержки.

В вузах, где создана целостная система развития одаренности студентов, дополнительно организуются струк-

туры управления (центры) и сопровождения студенческой деятельности.

1. Алямкина Е. А. Взаимосвязь способностей, задатков и таланта и их развитие в образовательном процессе вуза // Психолог. 2015. № 2. С. 31–46.

2. Бородина В. Н., Соломатин Е. В. Современные подходы к проблеме одаренности // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 4. С. 31–33.

3. Технологии работы с молодежью (опыт работы кафедры социальных технологий и организации работы с молодежью МГГУ им. М. А. Шолохова) : коллективная моногр. / под ред. С. Ю. Поповой (Смолик). М. : Москва-Тверь: СФК-Офис, 2015. 326 с.

4. Блинова М. Л., Загайнов И. А. Качество образования в высшей школе: программа поддержки талантливой молодежи // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2017. № 28(47). С. 81–85.

5. Николаева Е. Н. Особенности организации учебной деятельности одаренных студентов // Информационные технологии в работе с одаренной молодежью / под

ред. М. И. Бальзанникова, С. А. Пиявского, В. В. Козлова; Самарский гос. архитектурно-строительный ун-т. Самара, 2015. С. 170–173.

6. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов: утв. Президентом РФ 03.04.2012 г. № Пр-827. URL: <http://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavlenija-i-razvitiya-molodykh>, свободный (дата обращения: 22.02.2017).

7. Зарипова Е. И. Анализ опыта современных российских вузов по созданию индивидуальной образовательной программы магистранта // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования : науч. журнал. 2015. № 5(9). С. 70–72.

8. Зарипова Е. И. Индивидуальная образовательная программа студента как средство индивидуализации магистерской подготовки // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования : науч. журнал. 2014. № 1(2). С. 124–129.

9. Репина Е. Г. Студенческое олимпиадное движение как инструмент поиска одаренной молодежи и педагогической работы с ней: принципы организации и опыт проведения // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 297–302.

© Зарипова Е. И., 2018

УДК 378

О. Н. Ибрагимова
O. N. Ibragimova

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ: ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ

Феномен научно-педагогической школы рассматривается в культурно-историческом контексте второй половины XX – начала XXI веков как период становления многих научно-педагогических школ в регионах. Автор выделяет несколько подходов к трактовке понятий научной и научно-педагогической школы. Обсуждается проблема кризиса научных школ.

Ключевые слова: научная школа, научно-педагогическая школа, научно-педагогические школы Западной Сибири, преемственность научных традиций, подготовка научных кадров, региональная научно-педагогическая школа.

SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL SCHOOLS OF WESTERN SIBERIA: RESEARCH APPROACHES

The phenomenon of the scientific and pedagogical school is considered in the cultural and historical context of the second half of the XX – early XXI centuries, as the period of the formation of many scientific and pedagogical schools in regions. The author identifies several approaches to the interpretation of the concepts of scientific and scientific-pedagogical schools. The problem of the crisis of scientific schools is discussed.

Keywords: scientific school, scientific-pedagogical school, scientific-pedagogical schools of Western Siberia, formation of scientific school, criteria of scientific-pedagogical school, scientific traditions, preparation of academic staff, regional scientific-pedagogical school.

В современной системе высшего образования и научной сфере России происходят серьезные институциональные преобразования. Государственный образовательный стандарт выдвигает новые требования, реформируется

механизм функционирования высшей школы, российская система подготовки научных кадров. В то же время большинство исследователей указывают на снижение качества образования, а также на разрушение традиции фундамен-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ проект № 18-413-550001 «Становление научно-педагогических школ г. Омска как фактор развития регионального образовательного пространства (вторая половина XX – начало XXI вв.)».

* The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research project 18-413-550001 "The Formation of Scientific and Pedagogical Schools in the City of Omsk as a Factor in the Development of Regional Educational Space (the second half of the XX – beginning of the XXI centuries)".

тальных исследований и научных школ. Профессор одного из Московских университетов З. С. Сазонова утверждает, что «у нас есть наука, но не создаются новые научные школы. На сегодняшний день условий для создания того, что было нашей гордостью, – научных школ – практически нет» [1, с. 53]. Надо отметить, что наблюдения профессора З. С. Сазоновой о состоянии научных школ характерны для многих отечественных вузов, но есть основания полагать, что ученые советов вузов предпримут все возможные меры для их сохранения.

В исследовании С. С. Донецкой приведены данные о сокращении сети диссертационных советов и снижении количества защищенных диссертаций в период с 2010 по 2015 г. Так, например, общее число защит докторских диссертаций снизилось на 42,5 %. Если в 2010 г. действовало 3217 докторских диссертационных советов, то по состоянию на 5 октября 2016 г. действующих советов стало на 33 % меньше [2, с. 28–29]. Еще сильнее пострадали научные школы регионов, так как закрылись прежде всего именно региональные советы. На огромной территории Западной Сибири осталось только три действующих совета по наиболее распространенным педагогическим специальностям (13.00.01, 13.00.08): в ТГПУ, ТюмГУ, ОмГПУ. Сокращение числа диссертационных советов представители контрольных органов объясняют стремлением повысить качество диссертационных исследований. Нам представляется, что этот путь непродуктивен, так как закрытие диссертационного совета создает препятствие не только для завершения начатых исследований, но и развития науки, оформления научных школ вообще.

Научная (научно-педагогическая) школа является исторически сложившейся формой подготовки ученых и развития науки. В российской науке термин «научная школа» используется на протяжении столетий в различных отраслях научного знания [3, с. 238]. Содержание понятия научной школы множественно и неоднозначно, что связано со сложностью самого феномена научных школ. В Государственной программе поддержки ведущих научных школ правительства РФ указано, что понятие научной школы употребляют «применительно к относительно небольшому научному коллективу, объединенному не столько организационными рамками, не только конкретной тематикой, но и общей системой взглядов, идей, интересов, традиций – сохраняющейся, передающейся и развивающейся при смене научных поколений» (цит. по: [4, с. 6]).

Становление научных школ традиционно считалось предметом исследования науковедения, истории, науки, социальной психологии. В науковедении можно выделить несколько подходов к трактовке данного понятия:

- как формальное объединение, научно-образовательная организация различного статуса (университет, кафедра, научно-исследовательский институт, лаборатория);
- направление в науке, объединившее интересы группы исследователей;
- исследовательский коллектив.

В представленных подходах отражены как формальные признаки научной школы, так и общность научных интересов исследователей. Понятие «научно-педагогическая школа» распространяется не только на объединение исследо-

вателей, но и на процесс подготовки специалистов высшей квалификации в рамках аспирантуры и докторантуры. Сложившиеся разнообразные подходы по отношению к содержанию данного понятия.

О. С. Анисимов, А. А. Вербицкий, Г. Л. Ильин, Т. В. Новикова, С. Д. Поляков, Л. М. Сухорукова и др. рассматривают педагогические научные школы с точки зрения их профессионально-педагогического потенциала по созданию эффективных условий подготовки научных кадров. Это позволяет многим исследователям использовать понятия «научная школа» и «научно-педагогическая школа» как синонимичные, но обозначая понятием «научно-педагогическая школа» научные сообщества вузов. Так как научные школы являлись традиционным предметом исследования науковедения, то и научно-педагогические школы редко попадают в поле научно-педагогических исследований. В педагогике к научным школам обычно обращаются только с точки зрения рассмотрения развития идей той или иной педагогической научной школы.

Между тем, школы в науке – это явление именно педагогическое, что определяется уже самим понятием «школа». Любая научная школа решает проблему обучения и подготовки. Следовательно, она несет в себе педагогические элементы и может быть рассмотрена как педагогическая система. Но вопросы педагогики научной школой, за редким исключением практически не рассматриваются [4, с. 7]. Подтверждает актуальность нашего исследования использование данного феномена в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.

В Положении о научно-педагогических школах это понятие интерпретируют как «четко выраженное направление активных научных исследований, результаты которых представлены и опубликованы в виде защищенных кандидатских и докторских диссертаций, монографий, учебников, ряда статей, выступлений, внедрены в учебный процесс и практику, возглавляемое признанным ученым и специалистом в данной области, под руководством которого по темам данного направления ведется подготовка специалистов» [5, с. 2]. Проведенный контент-анализ определений понятия показал, что в качестве главных критериев научно-педагогической школы ученые выделяют: наличие коллектива единомышленников, объединенных научно-педагогической идеей, завоевавшего известность высоким уровнем подготовки специалистов, а также высоким уровнем научных исследований в признанном и достаточно широком научном направлении, характеризующимся устойчивостью традиций и преемственностью поколений.

Актуальность изучения научно-педагогических школ определяется их вкладом в развитие науки. К примеру, М. Г. Ярошевский считает, что «школы в науке являются неперенным постоянно действующим фактором ее прогресса» [6, с. 56]. Роль научных школ в развитии науки активно исследовалась в науковедении и общественных науках. В последние годы на фоне подъема интереса к изучению научно-педагогических школ как ядра научного сообщества, появились теоретические, методологические и историко-педагогические исследования о научно-педагогических школах в масштабах отдельного региона. Эти исследования интересны не только для науки, но и для региональной

системы образования, так как позволяют выделить перспективы развития педагогической науки и практики в регионах, а также открывают возможность обнаружения новых методологических и теоретических подходов к определению феномена, критериев его становления, выявления региональной специфики и описания отдельных практик и их взаимообусловленности с социокультурными процессами в регионе, в том числе к историческому опыту становления научно-педагогических школ в Западной Сибири как целостного явления и описания особенностей входящих в него сообществ. Процесс создания и развития любой научной школы долгий и сложный, но именно научные школы выступают в роли хранителей лучших научных традиций, передавая их через своих учеников другим научным коллективам и всему научно-педагогическому сообществу. Изучение вопросов становления научно-педагогических школ Западной Сибири будет происходить за счет осуществления исторической реконструкции опыта деятельности ведущих ученых-педагогов и особенностей создания ими целостной педагогической системы, в основе которой лежит инновационная научная концепция, сформировавшиеся традиции, осуществляется преемственность в подготовке научных кадров.

Понятие «научно-педагогическая школа» мы рассматриваем в культурно-историческом контексте на этапе трансформации российского общества во второй половине XX – начале XXI веков. В этот период происходило становление многих научно-педагогических школ в регионах. Главным итогом деятельности этих школ стало формирование региональной научно-педагогической школы, аккумулировавшей лучшие интеллектуальные силы региона в сфере педагогики, подготовки кадров высшей квалификации.

В последние годы результаты деятельности западно-сибирской региональной научно-педагогической школы за последнее время значительно снизились, что подтверждается общими тенденциями современной научной жизни. Как отмечают представители томской научно-педагогической школы В. И. Ревякина и Ю. Т. Ревякин «среди общего числа сегодняшних аспирантов только 15 % тех молодых людей, кто по-настоящему увлечен научно-исследовательской деятельностью» [7, с. 188]. Но, скорее всего, проблема не только в отсутствии стремления у молодых исследователей, но и в кризисе научных школ региона, что переводит задачу из области теоретической в практическую. Необходимо поддерживать и развивать научно-педагогические школы, создавать региональную систему выявления будущих педагогов-исследователей и приобщения их к научно-педагогической деятельности. Можно согласиться, что «сохранение традиций научно-педагогической школы является одной из актуальных задач в период реформирования системы высшего образования России» [8, с. 148].

Изучение процесса становления научно-педагогических школ Западной Сибири необходимо начинать с определения теоретических и методологических основ исследования региональных научно-педагогических школ как особого педагогического и социокультурного явления. Это позволит осмыслить историю региональной педагогической науки, выявить новые факты, образовательные практики. Определение теоретических основ и методологических подходов позволит восполнить недостаток знания о генезисе и специфике научно-педагогических школ Западной Сибири во второй половине XX – начале XXI веков, определить их роль и место в развитии регионального образовательного пространства, наметить практические меры по их восстановлению и поддержке.

1. Сазонова З. С. Круглый стол. Идея университета: вызовы современной эпохи. Ч. 3 // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 48–53.

2. Донецкая С. С. Статистика защит докторских диссертаций: изменения после реформы ВАК // Высшее образование в России. 2017. № 4(211). С. 26–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/statistika-zaschit-doktorskih-dissertatsiy-izmeneniya-posle-reformy-vak> (дата обращения: 25.11.2018).

3. Аронов Д. В., Садков В. Г. «Научная (научно-педагогическая, творческая) школа» в системе российского высшего образования // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. № 2 (30). С. 236–246.

4. Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект). М., 2003. 69 с.

5. Положение о научно-педагогических школах. Самара : СамГМУ, 2011. 5 с.

6. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. М., 1977. С. 56–90.

7. Ревякина В. И., Ревякин Ю. Т. Проблемы подготовки педагогических кадров по физической культуре: история и современность // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2013. № 12 (140). С. 185–189.

8. Карнаух Н. В. Феномен научно-педагогической школы Профессорского института // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 143–149. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-nauchno-pedagogicheskoy-shkoly-professorskogo-instituta> (дата обращения: 25.11.2018).

© Ибрагимов О. Н., 2018

**ИННОВАЦИИ В РАБОТЕ С АНГЛИЙСКИМ
АЛФАВИТОМ И ИЗУЧЕНИИ ОТДЕЛЬНЫХ
ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ**

В условиях интенсивной межкультурной коммуникации в современном мире необходимо поднять на более высокий уровень процесс преподавания английского языка как иностранного. Для этого необходима интенсификация процесса обучения английскому языку. В результате анализа английской грамматики автором данной статьи выявлена закономерность усложнения грамматики английского языка и на ее основе разработана оптимальная последовательность подачи грамматического материала. Изучаемая грамматика сразу закрепляется в разговорной практике, т. е. осуществляется неразрывность теории и практики.

Ключевые слова: английский язык, грамматика английского языка, фонетика английского языка, английская транскрипция.

Введение

В основе изучения любого языка лежит изучение его грамматики. Просто говоря, грамматика – это правила построения фразы, понятной для собеседника. В действительности часто знающими иностранный язык считают себя люди, говорящие на уровне «твоя моя не понимай». В данной фразе невозможно понять, кто кого не понимает. Автором данной статьи в результате научного анализа грамматики английского языка [1] разработана оптимальная последовательность подачи грамматического материала английского языка по принципу от «простого к сложному» [2]. Отправная точка: какой минимум знаний по грамматике необходим для составления простейшего английского предложения? Далее идет пошаговое усложнение грамматики. Все грамматические нюансы объясняются (что облегчает их запоминание).

Данная последовательность лежит в основе Учебника английского языка, написанного автором статьи [3; 4]. Принцип от «простого к сложному» выдерживается в учебнике при подаче и грамматического материала, и лексики, и фонетики, и транскрипции. Лексика учебника отобрана из частотного словаря английского языка, т. е. в нем используются наиболее часто употребляемые слова английского языка.

Все грамматические нюансы сразу закрепляются в разговорной практике.

Особенности работы с алфавитом

Так как учебник рассчитан на людей, занимающихся изучением английского языка с нуля, начинается он с английского алфавита, для которого нами разработана оригинальная таблица (см. табл.).

Таблица состоит из шести колонок. В первой колонке дается изображение печатной английской буквы. Во второй колонке дается ее прописной вариант. В третьей колонке – английское название буквы в английской транскрипции, в четвертой – в русской транскрипции. В пятой и шестой

**INNOVATIONS IN THE WORK WITH
THE ENGLISH ALPHABET AND IN
LEARNING PARTICULAR GRAMMAR RULES**

In conditions of intensive multicultural communication in the modern world it is necessary to raise the process of teaching English as a foreign language to a higher level. We need to intensify the process of teaching English. Our analysis of English grammar resulted in the revealing of the principle of inherent development (complication) of English grammar on the basis of which the optimum way of teaching English was worked out. The studied grammar is immediately fixed in conversational practice, that is, the continuity of theory and practice is carried out.

Keywords: the English language, English grammar, the English phonetics, the English transcription

колонок даются звуки в английской и русской транскрипциях, которые передаются соответствующими буквами. Пятая и шестая колонки практически являются кратким фонетическим справочником. В них указано также произношение гласных букв для открытого и закрытого слогов. Для звука [x] дается татарский аналогичный звук ә. При изучении английского алфавита обязательно отрабатывается правильное произношение английских звуков.

Начинается изучение алфавита с четвертой колонки. Группа хором за преподавателем повторяет названия букв, глядя на их русское написание, причем на каждом звуке преподаватель сразу объясняет, чем отличается произношение звука в английском и русском языках. Затем так же хором повторяют названия букв, глядя на третью колонку, т. е. на английскую транскрипцию. Преподаватель, если слышит неправильное произношение, исправляет и просит повторить правильный вариант. Затем повторяют вслух за преподавателем, глядя на первую колонку. После этого каждый студент самостоятельно вслух читает весь алфавит. Это очень важно с психологической точки зрения. Многие студенты после неудачного обучения в школе считают себя неспособными изучить английский язык, стесняются, эмоционально зажаты. Некоторые студенты даже при работе хором молчат. Преподавателю приходится приложить усилия, чтобы заставить их работать, просто произносить английские звуки. Причем преподаватель сразу мягко исправляет их неправильное произношение. Студенты видят, что преподаватель реально занимается каждым из них, каждому хочет помочь. Это резко контрастирует с тем, что порою бывает в школе, когда учитель занимается только успевающими школьниками и не обращает внимания на остальных. Далее дается домашнее задание – выучить алфавит наизусть. Студенты предупреждаются, что опрашиваться будет каждый. Шкала оценок следующая: весь алфавит произнесен правильно – «отлично».

Забыта одна буква или есть неправильности в произношении – «хорошо». Забыты две буквы – «удовлетворительно». В остальных случаях студент должен пересдать алфавит. Некоторые студенты на первом же уроке после неоднократного прочтения алфавита просят разрешения сдать его на оценку. Это поощряется. Студенты, не знающие алфавита, видят, каким образом будет проводиться опрос, адаптируются и успокаиваются. Этим на первом же уроке закладывается основной принцип обучения: на каждом уроке у каждого студента будет опрашиваться полностью домашнее задание, и каждое задание будет оцениваться. Оценка заносится в журнал. Нужно отметить, что преподаватель заносит в журнал только положительные оценки. Неудовлетворительные оценки не ставятся. Просто остается пустая клеточка, которую студенту необходимо заполнить положительной оценкой.

Опрос каждого студента на каждом занятии отражает принцип индивидуализации обучения, который внедрен на наших занятиях и является нашей инновационной разработкой в методике обучения при групповых занятиях.

Затем объясняется произношение букв по пятой и шестой колонкам. Студенты опять повторяют звуки вслух, глядя на транскрипционные знаки. Здесь нужно отметить, что после школы некоторые студенты продолжают путать написание букв *b* и *d*. На этих буквах нужно заострить внимание. Объясняется, что постепенно студенты должны будут выучить все транскрипционные знаки. Это необходимо для правильного чтения слов при пользовании словарями. Опыт показывает, что студент с неправильным произношением английского слова и транскрипцию слова пишет неправильно. Не все правильно воспринимают слово на слух. На 80 % информация воспринимается зрительно. Транскрипция – это отражение звука в письме. Очень часто именно транскрипционный значок помогает отработать правильное произношение. Некоторые студенты совершенно одинаково произносят слова *where* и *there*. Многие студенты путают звуки [f] и [T]. Для заучивания слов, их орфографии и транскрипции практикуются диктанты по лексике каждого урока. Причем слова диктуются на русском языке, а студенты пишут английские слова в орфографии и транскрипции.

Структура каждого урока в учебнике

Каждый урок начинается с упражнения на фонетику, причем рассматриваются только те фонетические явления, которые встречаются в лексике данного урока. Это также является инновацией. Обычно в учебниках фонетические упражнения никак не связаны с лексикой изучаемого урока. В упражнении дается а) буква или буквосочетание, б) обозначение звука в английской и русской транскрипции для этой буквы или буквосочетания и в) ряд слов для отработки данного произношения, например: **a [x]** – fat, van, sand, lad, lamp, stamp, bad, plan, bat, bag, hat, hand.

Далее вводится лексика урока. В каждом уроке дается примерно 25 новых слов с транскрипцией.

Затем студенты переходят к изучению грамматики. В соответствии с оптимальной последовательностью преподавания английского языка [2] вначале все изучаемые грамматические явления рассматриваются в сочетании с формой глагола *is*.

Английский алфавит

Буква		Звук	
		Англ.	Рус.
		транскрипция	транскрипция
Aa	A a	[ei]	эй
		в откр. сл. * [ei]	эй
		в закр. сл. * [x]	а (тат. ә)
Bb	B b	[bi:]	би
		[b]	б
Cc	C c	[si:]	с'и
		перед e, i, y [s]	с
		в ост. случ. [k]	к
Dd	D d	[di:]	д'и
		[d]	д
Ee	E e	[i:]	и
		в откр. сл. [i:]	и
		в закр. сл. [e]	э
Ff	F f	[ef]	эф
		[f]	ф
Gg	G g	[dZi:]	джи
		перед e, i, y [G]	дж
		в ост. случ. [g]	г
Hh	H h	[eitS]	эйч
		[h]	х
Ii	I i	[ai]	ай
		в откр. сл. [ai]	ай
		в закр. сл. [i]	и
Jj	J j	[dZeij]	джей
		[G]	дж
Kk	K k	[keij]	кей
		[k]	к
Ll	L l	[el]	эл
		[l]	л
Mm	M m	[em]	эм
		[m]	м
Nn	N n	[en]	эн
		[n]	н
Oo	O o	[ou]	'ou
		в откр. сл. [ou]	'ou
		в закр. сл. [O]	о
Pp	P p	[pi:]	пи
		[p]	п
Qq	Q q	[kju:]	кью
		[kw]	кв
Rr	R r	[a:(r)]	a(p)
		[r]	р
Ss	S s	[es]	эс
		[s]	с
		[z]	з
Tt	T t	[ti:]	т'и
		[t]	т
Uu	U u	[ju:]	ю
		в откр. сл. [ju:]	ю
		в закр. сл. [A]	а
Vv	V v	[vi:]	ви
		[v]	в
Ww	W w	[dAbi ju:]	дабл ю
		[w]	w
Xx	X x	[eks]	экс
		[ks]	кс
		[gz]	гз
Yy	Y y	[wai]	вай
		в откр. сл. [ai]	ай
		в закр. сл. [i]	и
Zz	Z z	[zed]	зед
		[z]	з

В каждом уроке изучается по очереди несколько грамматических явлений. На каждое грамматическое правило выделяется как минимум три упражнения. В упражнениях встречается только та лексика, которую студенты уже знают по предыдущим урокам или которая вводится в данном уроке. Это же справедливо в отношении грамматики. Новые грамматические правила базируются только на уже пройденных прежде грамматических правилах. Это тоже является инновационной методической разработкой. Сначала преподаватель объясняет изучаемое грамматическое явление. Затем студенты по очереди вслух зачитывают слова, словосочетания или предложения на английском языке в упражнении

на данное грамматическое явление. После каждого упражнения на английском языке идет упражнение на русском языке. Студенты должны самостоятельно письменно перевести словосочетания или предложения с русского языка на английский с употреблением данного грамматического явления. В качестве образца они используют предыдущее упражнение на английском языке. Сначала такие упражнения выполняются на занятии. Когда студенты освоятся с выполнением данного задания, оно дается им на дом.

Затем на занятии проверяется правильность выполненного перевода. Студенты по очереди зачитывают переведенные предложения. Преподаватель спрашивает, нет ли других вариантов перевода данного предложения. Если в предложении есть ошибки, вся группа с помощью преподавателя ищет правильный вариант перевода, который обязательно фиксируется в тетрадях студентов. Таким образом проверяется все упражнение. Задание на дом: уметь перевести упражнение с русского языка на английский устно, глядя в учебник, не подглядывая в тетрадь. На следующем занятии оно проверяется у каждого студента. Обычно преподаватель проверяет не более пяти предложений. Если три из них правильны, упражнение засчитывается. Следующее задание: придумать самим предложения на данное грамматическое явление. Обычно каждый студент придумывает не менее трех предложений. Проверка осуществляется следующим образом: студент зачитывает вслух свое предложение. Другой студент устно переводит его на русский язык. Для студентов это очень непривычная работа. Практически с первых уроков начинается работа по аудированию и устному последовательному переводу. Они иногда по несколько раз просят прочитать предложение, прежде чем поймут его.

Нужно иметь в виду, что произношение у всех индивидуально, и студенты должны научиться узнавать слово в любом языковом обличье. Поэтому очень хорошо, когда в группе обучаются носители разных языков, хотя произношение обычно бывает разным даже у носителей одного языка. На занятии один из студентов воскликнул: «Надо же, как по-разному все произносят одно и то же слово!». После того как студент разберет, какие слова произносит читающий, он должен собрать из этих слов предложение, т. е. понять высказывание и передать его на русском языке. Если студент не справляется с переводом, вся группа помогает ему. Бывает, что читающий допустил ошибки в своем предложении. Тогда вся группа участвует в составлении правильного высказывания на английском языке. Это очень важная работа. Вся группа думает над тем, как сказать правильно по-английски то, что задумал на русском языке их товарищ. На продвинутом этапе, когда изучаются вопросительные предложения, студенты кроме перевода должны еще и спонтанно ответить на поставленный вопрос. Таким образом, на занятии студенты поочередно зачитывают свои предложения, а остальные по очереди переводят их. Эта работа отнимает много времени, но здесь студенты реально осваивают разговорную речь. Им эта работа очень нравится. Они сами строго следят за очередностью, не уступают своей очереди и обижаются, если кого-то случайно пропускают. Все занятие проходит в разговорной практике. Один из студентов в техническом вузе как-то воскликнул: «Надоело! Я все занятие рот не закрываю. А на других предметах

мы молчим. Хочу помолчать». Студент был недоволен, но преподаватель воспринял это как комплимент, потому что он сумел так построить работу, что каждый студент работает, занят в течение всего занятия. Так проходит работа над каждым грамматическим явлением. В качестве примера приведем изучение вопросительных предложений во втором уроке учебника:

Вопросительное предложение

Запомните!

Утвердительное предложение: **A man is in a tram.**

В английском языке, чтобы задать общий вопрос (который требует ответов «да» или «нет»), нужно вынести в начало предложения сказуемое **is**:

Is a man in a tram?

Упражнение 12. Прочтите и переведите вопросительные предложения.

1. Is the man in the red tram? 2. Is his sister at the desk? 3. Is my husband still in the flat? 4. Is this egg hot? 5. Is my dinner fine? 6. Is he like that man in hospital? 7. Is his pen like my pen on the desk? 8. Is this man at dinner? 9. Is that the pen of my husband? 10. Is this a plan of the flat? 11. Is this pen fine? 12. Is that the flat of his sister? 13. Is this mutton fat? 14. Is this an apple? 15. Is the letter sad? 16. Is the man hot? 17. Is he in bed?

Упражнение 13. Переведите на английский язык.

1. Мой муж – в библиотеке? 2. Его сестра – печальна? 3. Баранина – горячая? 4. Это масло – отличное? 5. Та квартира – большая? 6. Его обед, как и мой обед, – отличный? 7. Мое яблоко – мягкое, как и яблоко его сестры? 8. То – его сестра? 9. Мужчина – болен? 10. Он – в постели? 11. У него жар? 12. Он – в больнице? 13. Молоко – горячее?

Упражнение 14. Составьте вопросительные предложения и пусть товарищи по группе переведут их и ответят на них полным утвердительным предложением.

В конце каждого урока в пособии имеется факультативный материал. Там в алфавитном порядке даются все возможные словосочетания и предложения на базе пройденных лексики и грамматики. Этот материал выбирался из Англо-русского словаря Мюллера [5], Большого англо-русского словаря Гальперина [6], из оксфордского словаря для продвинутых студентов [7]. В нем студенты знакомятся с новыми значениями уже известных им слов, т. е. с первых уроков студентам дается понятие о многозначности английских слов, что в дальнейшем поможет им справиться с переводом текстов. В факультативном материале даются готовые разговорные выражения, фразы. Студенты с большим интересом самостоятельно изучают факультативный материал, часто используют материал оттуда в своих предложениях. Многие студенты по собственному желанию заучивают выражения наизусть. Например, факультативный материал третьего урока выглядит следующим образом:

Факультативный материал

a bad fish – тухлая рыба

a big fish (амер.) – важная персона, «шишка»

a door's-man – швейцар, привратник
 a door-stop – дверная пружина; упор двери
 a fish story – «охотничий» рассказ, преувеличение
 a flat – плоскость, плоский
 a flat dish – плоское блюдо
 a floorman – диспетчер гаража, дежурный монтер
 a freshman – первокурсник; (амер.) новичок в школе
 a sad duty – скорбный долг
 a shopman – продавец; (амер.) рабочий
 a short story – короткий рассказ, новелла
 a sort of – что-то вроде
 an egg-apple – баклажан
 apple butter – яблочное повидло
 Everyman – обыкновенный, средний человек; обыватель
 for short – для краткости
 fresh butter – несоленое масло
 hot red – ярко-красный
 in short – короче говоря; вкратце
 next door – соседний дом
 next-door – ближайший, соседний
 oh, for ... ! – о, если бы ... !
 Oh, forabusatthetstop! – Если бы автобус был на остановке!
 or the like – или что-л. в этом роде
 red-hot – 1) накаленный докрасна, 2) разгоряченный, возбужденный; 3) горячий, пламенный
 That's flat – Это окончательно (решено), это мое последнее слово.

Можете выучить наизусть:

Happy man! – Счастливцев!

He is not my sort. – Он не в моем вкусе.

That's him. – Это он. Вот он.

the man for me – этот человек мне подходит, этот человек меня устраивает

Заключение

Таким образом, на каждом занятии студенты изучают фонетику, транскрипцию, новую лексику и несколько грамматических правил, которые сразу же закрепляются в разговорной практике. Кроме того, на каждом занятии практикуются аудирование и последовательный перевод.

Выработке хороших коммуникативных навыков студентов способствуют следующие инновационные разработки автора, описанные в данной статье:

1. Табличная форма алфавита, совмещенного с кратким фонетическим справочником.

2. Принцип от «простого к сложному» выдерживается в учебнике при подаче и грамматического материала, и лексики, и фонетики, и транскрипции.

3. В каждом уроке рассматриваются только те фонетические явления, которые встречаются в лексике данного урока.

4. Пошаговое усложнение грамматики.

5. На каждое грамматическое правило выделяется как минимум пять разноплановых упражнений: а) презентация на английском языке, б) перевод с русского на английский, в) составление студентами своих предложений на английском языке, г) зачитывание их в аудитории и устный перевод их другими студентами (что включает в себя аудирование), д) при зачитывании вопросительных предложений студент должен не только перевести его, но и спонтанно ответить на него.

6. Фонетический, лексический и грамматический материал каждого нового урока базируется исключительно только на уже пройденном соответствующем материале.

7. Отсутствие неудовлетворительных оценок в журнале.

8. Индивидуализация обучения при групповых занятиях.

9. Вводится устный перевод русского упражнения на английский язык.

10. Вводится составление студентами своих предложений на английском языке.

11. Вводится устный перевод зачитанных студентами предложений.

12. Факультативный материал базируется исключительно на пройденном лексическом и грамматическом материале.

1. Куряева Р. И. О научном подходе к преподаванию английского языка. Lambert Academic Publishing, 2012. 72 с.

2. Куряева Р. И. Оптимальная последовательность преподавания грамматики английского языка // Ученые записки Казанского университета. 2015. Т. 157. Серия Гуманитарные науки. Кн. 5. С. 270–279.

3. Куряева Р. И. Английский язык. Лексико-грамматическое пособие : в 2 ч. М. : Юрайт, 2016. Ч. 1. 264 с.; Ч. 2. 259 с.

4. Куряева Р. И. Английский язык. Видо-временные формы глагола : в 2 ч. М. : Юрайт, 2016. Ч. 1. 361 с.; Ч. 2. 339 с.

5. Мюллер В. К. Англо-русский словарь. М. : Совет. энциклопедия, 1964. 1192 с.

6. Большой англо-русский словарь : 2 т. М. : Рус. яз., 1979. Т. 1. 822 с.; Т. 2. 864 с.

7. Хорнби А. С. Толковый словарь современного английского языка для продвинутого этапа. М. : Рус. яз.; Оксфорд: Оксфорд Юниверсити Пресс, 1982. Т. 1. 510 с.; Т. 2. 528 с.

© Куряева Р. И., 2018

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлен опыт реализации интегративно-развивающего подхода в подготовке педагогов профессионального обучения. Раскрываются принципы, компоненты, этапы, условия и проектируемый результат процесса.

Ключевые слова: интегративно-развивающий подход, компетентность, профессионально-педагогическое образование, профессиональный стандарт.

В последние годы проблема компетентности педагога профессионального обучения выросла в связи с необходимостью общества в специалистах, осознающих личные и общественные возможности, уровень своей ответственности в принятии решений. Кроме того, вступивший в силу с 1 января 2017 г. профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного профессионального образования», применяется работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда. В нем определены три основные трудовые функции, которые должен осуществлять педагог профессионального обучения: организация учебной деятельности обучающихся в рамках программ профессионального обучения; осуществление педагогического контроля и оценки освоения образовательной программы профессионального обучения в процессе промежуточной и итоговой аттестации; разработка программно-методического обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения. В связи с этим подчеркивается значение готовности выпускника педагогического вуза к осуществлению учебно-профессиональной, научно-исследовательской, образовательно-проектировочной и организационно-технологической деятельности, наличия у него высокоразвитых коммуникативных и организаторских способностей [1].

Проведенное нами исследование коммуникативных способностей у студентов-первокурсников направления «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль – «Экономика и управление» Омского педагогического университета показало, что около 10 % студентов имеют очень высокий уровень коммуникативных способностей, 28 % – высокий уровень, 22 % – средний уровень; около 40 % – низкий уровень развития коммуникативных способностей. Отметим, что только 10 % студентов имеют высокую эмпатийность и около 90 % от общего количества студентов имеют нормальный уровень эмпатийности.

Наблюдения показали, что среди препятствий, возникающих в процессе общения студентов с однокурсниками

IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATIVE-DEVELOPMENTAL APPROACH IN EDUCATION OF VOCATIONAL TRAINING TEACHERS

The article presents the experience of integrative development approach in the preparation of teachers of vocational training. It reveals the principles, components, stages, conditions and projected outcome process.

Keywords: integrative-developing approach, competence, professional-pedagogical education, professional standard.

и преподавателями, помимо низкого уровня коммуникабельности проявляются: невыразительность и дефекты речи, неумение управлять эмоциями и мимикой. Это снижает внимание и интерес студентов к образовательному процессу, развивает комплексы у студентов. Кроме того, у большинства студентов (75 %) проявляется средний уровень организаторских способностей, что означает, что человек все делает согласно внутренним устремлениям, но в нестандартной ситуации не способен принимать самостоятельные решения.

Среди тестируемых, как выяснилось, далеко не все имеют склонность к наиболее востребованным профессиям, не учли должным образом свои склонности и способности. Причиной этому может служить неэффективная профессиональная ориентация выпускников общеобразовательных учреждений, их психологическая и социальная незрелость.

Профессиональный стандарт, содержащий «структурированные требования к результатам и качеству выполнения работниками своих функций в рамках конкретного вида профессиональной деятельности (профессии), выраженных в компетенциях» [2, с. 10], позволяет выделить современные ориентиры в подготовке педагогов профессионального обучения и конкретизирует содержание, методы обучения, формы контроля результатов освоения выпускниками педагогического вуза ФГОС высшего образования.

Ориентируясь на интегративно-развивающий подход как особую форму познавательной и практической деятельности [3], выделим идеи интеграции и развития в качестве концептуальных основ подготовки будущих бакалавров направления «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Экономика и управление», из чего следует:

- интеграция проблематизированного содержания образования через целевые установки модели специалиста;
- интеграционная связь управленческой, педагогической, психологической, культурологической, естественно-научной подготовки, нашедшей отражение в учебном плане;
- учет фундаментального и прикладного характера управленческих и психолого-педагогических наук при построении интегрированных курсов;

- использование технологии управления развитием в процессе обучения творческой педагогической деятельности;
- разработка интегративной формы самоорганизации студентов как субъектов учения и развития – самоменеджмента;
- применение интегративного критерия – готовность решать профессионально-педагогические задачи при оценке результативности подготовки выпускников вуза.

Вслед за Л. А. Шипилиной [4] отметим, что интеграция проблематизированного содержания образования через целевые установки модели специалиста строится на основе компетентностного подхода. Содержание образования определяется как дидактически адаптированный социальный опыт решения различных проблем (включая профессиональные), а также выполнения трудовых функций в рамках профессионального стандарта педагога профессионального обучения, социальных ролей, компетенций. Согласно четырехкомпонентной концепции содержания образования в него входят: знания, способы деятельности, опыт репродуктивной и творческой деятельности, опыт ценностного отношения к миру. При этом на первое место выдвигается умение решать задачи, возникающие в профессионально-педагогической деятельности. Компетенции выпускника в соответствии требованиями образовательного [5] и профессионального стандарта [1] формируются и развиваются за счет интеграционной связи фундаментальных и прикладных наук, отраженных в учебном плане.

Рассматривая профессиональное обучение как технологию управления развитием, управление будем считать целенаправленным воздействием со стороны преподавателя на потребности студента в самопознании, самовыражении, самореализации. Ведущими мотивами учебно-профессиональной деятельности студентов являются мотивы «достижения», «созидания», «повышения своей профессиональной компетентности», «реализация творческих замыслов» [6].

Технологию управления развитием общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у студентов можно представить следующими компонентами:

- цель – обеспечение готовности студентов к решению профессионально-педагогических задач;
- принципы управления образовательным процессом – практическая направленность в обучении, интегративность, модульность, рефлексивность;
- методы и формы организации обучения – оптимальное сочетание познавательных, эмоциональных, социальных и волевых методов мотивации и стимулирования учебно-профессиональной деятельности и форм учебной работы;
- условия – организация проектной, научно-исследовательской деятельности студентов.

В разработанной нами модели выделено три этапа формирования компетенций у будущих педагогов профессионального обучения: мотивационно-целевой, операционно-деятельностный, рефлексивно-результативный, каждый из которых имеет определенную специфику.

Мотивационно-целевой этап направлен на уточнение ценностных ориентиров профессионально-педагогического образования и формирование у студентов ценностно-смысловых конструктов гуманного и личностно-ориентированного отношения к окружающим, к профессиональной деятель-

ности, на актуализацию потребности будущих педагогов в профессиональном самопознании, саморазвитии, самовыражении и рефлексии. Особое место в решении задач данного этапа занимает дисциплина «Введение в профессионально-педагогическую деятельность». Организованные в рамках дисциплины развивающаяся кооперация по теме «Человек как цель и субъект образования» и рефлексивная игра «Я и моя будущая профессиональная деятельность» позволяют каждому студенту убедиться во взаимосвязи мысли, чувств и воли в достижении поставленных личных и профессиональных целей, построить свой образовательный маршрут на ближайшие годы.

Операционно-деятельностный этап обеспечивает применение образовательных средств, способов и технологий подготовки, отвечающих специфике целей и содержания сконструированной модели, направлен на развитие способностей моделировать, конструировать и проектировать решение профессионально-педагогических задач, формирование личностно-индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога.

Для решения задач этапа преподавателями кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления широко используются:

- компетентностно-ориентированные задания, например: составьте схему понятия, применив технику «Денотатного графа» согласно предложенному образцу оформления; изучите научную статью и сформулируйте личную позицию по проблеме; составьте сводную таблицу, ориентируясь на предложенный образец; разработайте и защитите проект авторской концепции, отразив ее элементы;
- эвристические и творческие задания, например: представьте и зафиксируйте на бумаге картинку, которая бы символизировала Ваше представление на тему... (коллаж); составьте опорный конспект (кластер) по теме, разделу; прочитайте притчу, выделите основные мысли и ключевые понятия, сделайте иллюстрации и составьте направленные вопросы (позволяют извлечь конкретную информацию) и направляющие вопросы (вопросы, содержащие предложения) к тексту притчи;
- элементы технологий организация межсубъектного диалогического взаимодействия преподавателя и студентов, направленных на осуществление, совершенствование самоуправления, самоуправления учебно-профессиональной деятельностью (интеллектуальный квест, «мозговая атака», круглый стол, рефлексивная и имитационная игра, дебаты и др.) [7].

Организация межсубъектного диалогического взаимодействия будет эффективной, если вопрос для студента является проблемным, чтобы он выводил его к знанию о своем незнании (т. е. в рефлексивную позицию). Обучение студентов технике постановки собственных вопросов способствует развитию их критического мышления, готовности к участию профессиональной дискуссии.

Получению должного эффекта на этапе управления развитием компетенций будущих педагогов профессионального обучения способствует интегративная форма самоорганизации студентов как субъектов учения и развития – самоменеджмент при поддержке научного руководителя.

Рефлексивно-результативный этап предполагает проведение анализа личностного результата студента – сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций как в рамках изучаемых им дисциплин, так и всей подготовки в целом. Например, при изучении дисциплин «Общая и профессиональная педагогика», «Философия и история профессионального образования» студенты оформляют портфолио, который презентуют на экзамене. В структуре портфолио выделено шесть разделов:

портрет автора портфолио – будущего педагога профессионального обучения (эссе, сочинение, фотографии, рисунки и т. д.);

кластеры;

сравнительные таблицы;

информация к размышлению (цитаты со ссылками на источник, интересные идеи педагогов, притчи, стихи, басни и т. п.);

творческие разработки (исследовательские, практические проекты);

мои достижения (самоанализ и самооценка того, что узнал, чему научился, что хотел бы изучить дополнительно, что оказалось полезным, что удивило, что вызвало «негатив» и т. д.).

Готовность решать профессионально-педагогические задачи при оценке результативности подготовки выпускников вуза на государственном экзамене является интегративным критерием. В основе его проектирования лежат следующие принципы:

студентоцентрированности (предполагает выбор методов и форм оценивания, центрированных на студенте и оценке его способности учиться, результатов активной образовательной и самообразовательной деятельности);

целенаправленности (определяет требования ФГОС и профессионального стандарта к постановке цели государственного экзамена с учетом ее оптимальности, реалистичности, диагностичности, достижимости, социальной значимости и перспективности);

преемственности (учитывает имеющийся опыт разработки и реализации образовательного процесса на основе квалификационных характеристик бакалавра);

оптимальности (предполагает выбор наилучших методов и форм оценивания компетенций студентов в имеющихся организационно-педагогических, методических и материально-технических условиях образовательного процесса, обеспечивающий разумность, меру, достаточность, рациональность);

интегративности (отбор содержания для заданий на государственном экзамене предполагает демонстрацию готовности студента связать предметные компетенции – экономика и управление – и профессионально-педагогические);

гласности и объективности (предполагают открытость, доступность критериев и показателей оценивания на государственном экзамене, возможность сравнить свои результаты с результатами других, публичность процедуры экзамена, на котором могут присутствовать потенциальные работодатели, научные руководители);

отраженной субъектности (позволяет оценить студента и его ответы с учетом эффекта межличностных влия-

ний на его профессиональную позицию, витальный опыт, личностные диспозиции) [8].

Выделенные принципы раскрывают особенности организации и проведения государственной аттестации, которая проходит как профессиональный (междисциплинарный) экзамен, где каждый выпускник демонстрирует степень владения способами деятельности и готовность применять знания и умения на практике. Профессиональный экзамен выпускников направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» состоит из трех этапов: *устный ответ* (синтезирует различные элементы содержания, включает в себя основы разных наук и специфику профессионально-педагогической деятельности); *решение педагогической ситуации* (отражает осознанное восприятие ситуации и принятие обоснованного решения возникшей проблемы); *защита резюме* (демонстрирует уровень профессиональной мотивации выпускника и осознание им готовности выполнять трудовые функции педагога профессионального обучения).

Таким образом, применение интегративно-развивающего подхода в подготовке педагога профессионального обучения создает реальную возможность соотношения требований образовательного и профессионального стандарта для обеспечения готовности выпускника к профессионально-педагогической деятельности, обеспечивает повышение эффективности профессионально-образовательного процесса в педагогическом вузе.

1. Приказ Минтруда России от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного профессионального образования» (зарегистрировано в Минюсте России 24 сентября 2015 г. № 38993) URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-08092015-n-608n> (дата обращения: 24.01.2018).

2. Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Профессиональные стандарты: принципы формирования, назначение и структура : метод. пособие. М. : АНО Центр ИРПО, 2011. 100 с.

3. Шипилина Л. А. Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете : моногр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 1998. 293 с.

4. Шипилина Л. А. Проектирование содержания профессионально-педагогического образования на основе сопряжения образовательного и профессионального стандартов: методологический аспект // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования : науч. журнал. 2017. № 3(16). С. 186–190.

5. Приказ Минобрнауки РФ от 01.10.2015 г. № 1085 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44. 03. 04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата)» (зарегистрировано в Минюсте РФ 29. 10. 2015 № 39534). URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/16796> (дата обращения: 24.01.2018).

6. Лаздина Т. И. Теоретические основы мотивационного управления развитием творческого потенциала учителей в общеобразовательной школе // Менеджмент в образовательных системах: Теоретико-прикладной аспект :

моногр. / под ред. Л. А. Шипилиной. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2008. С. 273–307.

7. Лаздина Т. И. Общая и профессиональная педагогика: практикум. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2016. 212 с.

8. Шипилина Л. А., Старовойтова Ж. А. Проектирование критериев оценивания компетенций будущих педагогов

профессионального обучения на государственном экзамене // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 1(5). С. 112–116.

© Лаздина Т. И., 2018

УДК 372.874

Г. А. Ланщикова
G. A. Lanshchikova

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ВЫПОЛНЕНИЯ НАТУРНЫХ ПЕЙЗАЖНЫХ ЗАРИСОВОК С УЧЕТОМ СПЕЦИФИКИ ВИЗУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРОСТРАНСТВА

В статье изложена методическая последовательность построения графической зарисовки в условиях пленэра. Исследованы закономерности визуального восприятия пространства, признаки глубины. Описано применение средств выразительности композиции: зеркальные отражения, тени.

Ключевые слова: методика обучения изобразительному искусству, перспектива, пленэр, пейзаж, зеркальные отражения, теория теней.

METHODICAL SEQUENCE OF DRAWING A NATURAL LANDSCAPE TAKING INTO ACCOUNT THE SPECIFICITY OF THE VISUAL PERCEPTION OF SPACE

In this article, a methodological sequence of constructing a graphic sketch in the conditions of an open-air is presented. The patterns of visual perception of space, signs of depth are investigated. The application of expressive means of composition is described: mirror reflections, shadows.

Keywords: methods of teaching the fine arts, perspective, plein air, landscape, mirror reflections, shadow theory.

Осуществление полноценной профессиональной подготовки студентов на факультете искусств невозможно без применения теоретических знаний в практических дисциплинах, в том числе в творческих практиках. Для реализации требований государственного стандарта в процессе обучения необходимо не только грамотно планировать учебно-творческую деятельность, но и в полной мере учитывать межпредметные связи. Пленэрная практика является наглядным примером такой интеграции дисциплин. Выполнение краткосрочных набросков и живописных этюдов на пленэре, как правило, преследует цель образного воплощения материала, изученного на специальных дисциплинах «Рисунок», «Живопись», «Композиция», «Цветоведение». Для длительных же графических зарисовок в первую очередь необходимы знания и навыки построения пространственных объектов с учетом кажущихся изменений их формы и размеров таким образом, как их воспринимает глаз человека.

Учебную дисциплину «Перспектива» студенты факультета искусств изучают на 1 курсе. Возможность применить полученные знания в практической деятельности представляется на летней пленэрной практике. Среди основных задач пленэра – развитие профессиональной способности ориентироваться в реалистичном глубоком пространстве и воспринимать объекты природы объемно, а рисунок (изображение) – на плоскости.

На занятиях по перспективе первым заданием является механическая зарисовка. Посмотрев в окно, можно увидеть пространство улиц. Подложив стекло или прикрепив кусок

прозрачной пленки, обведем фломастером очертания видимых объектов: домов, других сооружений. Получится перспективное изображение – картина – с перенесенными на нее из реальной действительности пропорциями и соотношениями размеров крыш, окон и стен.

Работа на пленэре предполагает передачу образа природы в определенном состоянии атмосферы в определенный момент. И на прозрачном стекле, как правило, художники не работают. Состояние атмосферы меняется очень быстро. Как наиболее естественно передать облик и строение объектов, заполняющих пространство и расположенных на разных планах? Как выстроить методическую последовательность изображения природного мотива? Как добиться реалистичности, определив способ наиболее точной передачи на двухмерной плоскости картины субъективного трехмерного пространства, созданного восприятием и представлением будущего художника?

Прежде чем сформулировать методические рекомендации для студентов по выполнению длительных пейзажных зарисовок, обратимся к исследованиям, связанным со спецификой визуального восприятия.

Изображение пейзажа в условиях пленэра предполагает достаточную степень реалистичности, для чего необходимо соблюдать правила перспективы. Понятие «реалистичность» предполагает узнавание объекта, недвусмысленное прочтение образа пространства. При этом следует учитывать, что образ внешнего мира, создаваемый мозгом, не может являться точной копией реального внешнего мира, а зрительный опыт не является лишь

суммой накопленной визуальной информации. Отражение реального, объективного пространства в сознании человека происходит в результате сложной совместной работы глаза и мозга. Механизмы константности определяют коррективы, которые вносит работа мозга в непосредственное физическое изображение на сетчатке глаз. Пояснением сказанному является тот факт, что в объективном пространстве рельсы параллельны, а в субъективном – скорректированном – сходятся в одну точку на линии горизонта. Также убедительным примером того, что человек видит не глазами, а «мозгом», являют сновидения, предлагающие картины без участия глаз.

Итак, мы видим окружающий нас мир совсем не в соответствии с законами строгой перспективы. И создание «идеального» изображения на картине принципиально невозможно. Однако понятие «геометрически идеальное изображение» существует. Это изображение, глядя на которое, зритель не мог бы отличить возникшие визуальные образы от аналогичных, связанных с созерцанием объективного внешнего пространства. Б. В. Раушенбах указывает, что такое изображение должно предполагать систему «обманов» восприятия человека, имитацию зрительного восприятия пространства в процессе созерцания картины [1]. Замысел художника должен подсказать, на какие элементы картины он вправе смещать отклонения от видимой величины: на передачу глубины, передачу масштабов или передачу подобию [2].

Геометрию условного «идеального изображения» можно создать на занятиях скульптурой. Скульптор передает свое восприятие трехмерной модели, создавая достаточно адекватно трехмерный же образ ее. Художник, в отличие от скульптора, при всем желании способен передать на плоскости лишь приблизительную картину возникшего в его сознании трехмерного образа.

Поскольку работа на пленэре предполагает взаимодействие с пространством (как никакой другой жанр изобразительного искусства), опишем признаки глубины видимого пространства [1, с. 144]. Эти признаки можно условно разбить на две группы: монокулярные и бинокулярные. Группа бинокулярных признаков глубины характеризуются тем, что включенные в нее признаки действуют лишь в том случае, когда человек смотрит двумя глазами. Монокулярные – действуют и в том случае, если человек смотрит одним глазом.

Монокулярные признаки дают нужную информацию о расстояниях до предметов для больших дистанций. Среди них: уменьшение размеров предметов по мере их удаления от зрителя; перекрытие – заслонение более близкими предметами дальних; явление воздушной перспективы; приближение дальних предметов в поле зрения к горизонту; наблюдаемая система теней, дающая представление о более близких и более далеких частях этих предметов; двигательный параллакс – смещение близких предметов относительно фона при повороте головы [1, с. 44].

К бинокулярным признакам глубины относят конвергенцию (поворот оптических осей глаз в направлении рассматриваемого предмета) и диспаратность (явление, при котором изображения, полученные левым и правым глазом, оказываются различными).

В непосредственной близости от человека действуют признаки глубины обеих групп (со слабым проявлением воздушной перспективы).

Данные выводы легли в основу правил изображения пространства и пространственных объектов – наблюдательную перспективу, применяемую при обучении в детских художественных школах.

В условиях высшего образования, учитывая сведения из различных наук (психология, философия, начертательная геометрия и даже физика (оптика)), происходит более глубокое осмысление законов восприятия и построения пространства. Изучаются различные системы перспективы – методы передачи геометрии воспринимаемого пространства на плоскости. Какой же системой перспективы пользоваться при работе на пленэре для достижения реалистичности?

Как уже было сказано, математически точный учет работы мозга не способен создать абсолютный эталон рисунка.

Ренессансный вариант системы перспективы (прямая линейная) также не является универсальным: уменьшает размеры далеких областей земной поверхности и увеличивает размеры близких. Этот вариант очень хорошо подходит для изображения объектов без переднего и дальнего плана, например, кораблей в открытом море. В свете сказанного становятся понятными некоторые отклонения от линейной перспективы, характерные для многих художников.

Аксометрию можно рассматривать только как частный случай линейной перспективы для небольших и одновременно очень удаленных (теоретически бесконечно удаленных) областей пространства.

Учеными разработана система перцептивной перспективы (перцепция – восприятие). По мере углубления в картинное пространство происходит постепенный переход от аксометрии к линейной перспективе: воспринимаемые прямые линии (края дороги) становятся кривыми. Увязка аксометрии близкого переднего плана и линейной перспективы дальних областей на одной картине затруднительна, поскольку она возможна лишь с помощью кривых, которые в натуре представляются смотрящему прямыми. Проблема становится наиболее актуальной, когда художника привлекает показ целостного глубокого пространства.

У всех вариантов перцептивной перспективы наибольшие ошибки изображения сконцентрированы на переднем плане. На среднем они носят умеренный характер и на дальних планах практически исчезают. Изображение очень далеких объектов (горы на горизонте) почти идеальное.

Оказывается, одновременно показать предметы, находящиеся на переднем плане так, как мы их видим, практически невозможно. Мастера кисти стараются избегать трудностей с изображением переднего плана, помещая на нем объекты, перспективные искажения которых являются незначительными. Такими объектами могут быть кустарники, трава и т. д. Другой прием, помогающий «маскировать» перспективные неувязки, – это построение композиции, начиная с достаточно удаленных областей пространства. В результате очень далекие объекты будут изображены практически безупречно, а близкий передний план окажется ниже нижнего обреза картины.

Пример решения «конфликта» пространственных планов встречается в средневековых китайских пейзажах, где передний план всегда удален от художника на сотни метров. При таком удалении не может возникнуть принципиального разногласия между зрительным восприятием и картиной, так как все ошибки изображения становятся пренебрежимо малыми. При необходимости показа близких областей пространств китайцы прибегали к изолированному изображению среднего или очень близкого планов. Китайский художник не ставил целью создать иллюзию пространства, он не рисовал с натуры, а только вглядывался в нее и переосмысливал природу в свою философскую систему [3].

Еще одно обстоятельство касается периферийных частей картины. Трансформируя отражение внешнего пространства на сетчатке глаза, вследствие бинокулярности зрения мозг преобразовывает его по-разному: дальние планы очень сильно растягивает, а близкие – нет. В результате происходят взаимные смещения изображаемых объектов, находящихся на разных планах картины. Но эффект почти не имеет значения для художника и зрителя, к нему привыкли.

Итак, с учетом выводов, касающихся особенностей визуального восприятия пространства, изложим методическую последовательность выполнения зарисовок с натуры. Приступая к выбору фрагмента мотива, можно использовать видоискатель – лист бумаги с вырезанным окошком, соответствующим формату картины. Далее следует найти удачную точку зрения на изображаемую натуру, такую, с которой мотив пейзажа будет выглядеть наиболее выразительно, выявляя его основные и наиболее характерные черты. Для этого рисующий меняет местоположение, то приближаясь к натуре, то отдаляясь, рассматривая ее с разных сторон, меняя уровень горизонта. С разных точек зрения можно выполнить композиционные эскизы-наброски. Выбор удачной композиции будет зависеть от опыта и личного вкуса. Затем в изображении пейзажа важно разбить пространство на планы (передний, средний, задний), определить пропорции видимых элементов пейзажа, заметить перспективное уменьшение размеров предметов на разных планах. Начиная рисовать пейзаж, необходимо сравнить между собой по величине отдельные его части.

Чтобы правильно изобразить пространственные планы, их взаимные пропорциональные перспективы, построение рисунка лучше вести методом масштабного сравнения. Для этой цели надо выбрать на изображаемом участке такой объект, который можно использовать как масштаб измерения. Можно взять, например, телеграфный столб, дерево на переднем плане или «ребро» дома. В начале работы следует нанести на бумагу произвольную высоту этого исходного для сравнения объекта. Затем внимательно рассмотреть выбранный мотив и определить, на какие части «делят» телеграфный столб другие объекты (прежде всего линия горизонта, затем дорога, берег, опушка леса, поверхность реки).

Для правильного размещения мотива пейзажа рекомендуется, проверив основные его пропорции, заметить у природы крайние точки справа и слева, сверху и снизу. На картине наметить точками расстояния между верхушками деревьев, крышами домов, мачт линий электропередач.

Ориентируясь на ряд характерных точек, можно нарисовать пейзаж с соблюдением масштаба.

Конструктивное построение формы каждого объекта осуществляется одновременно с уточнением его пропорций. Работая над пейзажем также важно не допускать нарушения пропорций, как и в рисунке людей или предметов. Для убедительности изображения природы нужно выдерживать между элементами пейзажа нужные масштабные соотношения, не растягивать и не сужать их произвольно. Предмет или группу предметов в пейзаже рисуют в таком ракурсе, который обеспечит узнавание и понимание ее сути, выявит ее строение и основные признаки, даст наиболее полное зрительное представление о ней. Вносим важный компонент картины – акцент, то, на что художник хочет обратить наше внимание. Полезно делать сквозную прорисовку оснований предметов и его «невидимых» частей, что позволит правильно обозначить место каждого предмета на земле и тем самым решить их пространственное расположение.

Пейзаж с глубоким пространством нужно начинать рисовать с нанесения крупного объекта на переднем плане (дом или другое архитектурное сооружение, дерево, забор). По этому исходному «камертону» определяем размеры и расположение среднего и дальнего планов, их расстояние от зрителя и друг от друга по вертикальному и горизонтальному направлениям.

Если необходимо нарисовать панорамный пейзаж, охватывающий большой простор, то изображение крупных частей пространства не следует «ограничивать» с правой и левой сторон какими-либо объектами (деревьями, зданиями), а лучше его изобразить как бы уходящим за пределы рамы, создавая таким образом тип открытой композиции.

Часто в пленэрных зарисовках приходится изображать дороги и улицы. Край горизонтальной дороги, удаляясь от зрителя, стремятся к линии горизонта в точку схода. Дорога, удаляясь перпендикулярно зрителю, придет в главную точку схода – центр композиции. Если дорога проходит под произвольным углом к зрителю, ее точкой схода будет некая точка на линии горизонта. На предельном удалении границ восходящей дороги получится точка схода выше линии горизонта. И наоборот, если дорога равномерно снижается, то, удаляясь, она придет в точку схода ниже линии горизонта. Для неравномерного подъема или спуска дороги нужно находить дополнительные точки соответственно выше линии горизонта либо ниже ее. Основания стоящих вдоль таких участков домов, тротуары и другие сооружения на продолжении будут приходить в те же точки схода, что и дорога.

При постепенном повороте дороги будут менять направление горизонтальные линии карнизов домов, окон, основания столбов линий электропередач и др. С каждым заметным поворотом будет возникать новая точка схода. Изображения русла реки с определенным направлением (горизонтальным, со спуском) выполняют аналогично.

На начальном этапе выполнения рисунка пейзажа с натуры иногда проверяют правильность построения изображения методом визирования, т. е. проверкой взятых пропорций натуры при помощи карандаша. Так можно соизмерить высоту и ширину предмета, размерные соотношения его частей, наклон линий. Начинающему рисовальщику нужно стараться развивать глазомер.

После линейно-конструктивного построения приступают к тональному разбору рисунка. И здесь прежде всего учитывают явления воздушной перспективы. В восприятии пейзажа, панорамы многое зависит и от общего состояния атмосферы, времени года и времени суток, наличия тумана, дождя, задымленности, облачности и т. п.

Напомним, что строение нашего глаза таково, что мы можем видеть четко какой-то один план. Вспомним фотоаппарат. Если мы фокусируем объектив на предмете, который находится на переднем плане, то задний план у нас размыт, и наоборот. Принцип фотоаппарата основан на физиологии глаза человека. Потому при изображении предметов переднего плана мы даем детальную прописку предметов. Именно благодаря размытости заднего плана и четкой детализации переднего мы понимаем, что картина трехмерна.

В изображении передних планов важную роль играют собственные цвета предметов, в дальних – обусловленные воздушной средой. Обусловленные цвета удаляют предметы, а собственный предметный цвет как бы выдвигает их на передний план. В процессе рисования мы постоянно меняем фокусировку глаз, тем самым смещая цельность восприятия, что мешает правильному построению пространственных планов картины. Потому при работе с натуры так важно помнить о плановости и цельности.

Визуальные изменения некоторых признаков предметов происходят вследствие того, что воздух, окутывающий все видимые наблюдателем предметы, не является абсолютно прозрачным, а содержит в себе частички пыли, влаги, дыма. Это приводит к тому, что предметы при удалении от зрителя не только уменьшаются в размерах, но и изменяются в цвете и тоне.

Ближние предметы, находящиеся на переднем плане, воспринимаются более четко, с подробными деталями, максимально рельефно, с контрастной светотенью, многоцветными и более насыщенными. При удалении предметов на второй план они теряют четкость в очертаниях, контурах и деталях, несколько уплощается их рельеф, теряется фактурность, цвета становятся менее интенсивными, сглаживаются оттенки. При этом темные цвета светлеют и становятся холоднее, с голубоватой дымкой, а светлые – несколько темнеют и относительно теплеют (кажутся розоватыми), светотень выражена слабее. Предметы на дальнем плане приобретают мягкие контуры, теряется их четкость. Сливаясь, они могут казаться почти совсем плоскими силуэтами, сероватыми, практически одноцветными, как бы растворяющимися.

Не менее важным при обучении пространственному рисунку является передача характера касания линии его наружных краев с фоном, растяжки выступающих на зрителя и уходящих от него поверхностей формы. Художник вправе изобразить более четкой линией то, что для него наиболее важно и интересно – пожертвовать математической точностью ради создания художественного образа. Поскольку формул для расчета воздушной перспективы нет, следует уяснить описанные выше закономерности. Самому рисующему полезно развивать наблюдательность и знакомиться с работами мастеров.

Мотивы природы нередко содержат отражения в зеркалах и в различных водоемах. Зеркальные отражения в зна-

чительной степени способствует выразительности произведения. В пленэрных зарисовках чаще всего встречаются отражения в воде. Отражения в спокойной поверхности воды и в горизонтальной плоскости зеркала строят одинаково. Допустим, нужно построить отражение объекта, находящегося на границе земли и воды. В этом случае отражение точно повторяет предмет, но в перевернутом виде. Нам останется отложить высоту объекта вниз без искажения от границы земли и воды. При построении отражений предметов в воде необходимо помнить о том, что сначала надо обозначить (отложить вниз) толщину берега, а затем высоту предмета. Как правило, длина отражения предмета в воде равна длине самого предмета.

Если данный объект будет находиться на некотором удалении от границы земли и воды, отражение его будет неполным. И чем больше он будет удален, тем меньшая его часть будет отражаться. На достаточном удалении отражения не будут видны вовсе. Для построения изображения светила (солнца, луны) в спокойной поверхности воды строим перпендикуляр из светящейся точки к линии горизонта, от которой вниз отложим «высоту» солнца. Не стоит забывать, что солнце – это не одна точка, а множество светящихся лучей, поэтому от точки-отражения в воде нужно провести лучи ближе к зрителю.

Даже самая спокойная поверхность воды всегда подвергается различным колебаниям и волнениям, отражение в ней рассеивается, «рвется». При этом в отражениях тональные отношения сближаются: светлые предметы кажутся несколько темнее, а темные – немного светлее по сравнению с объектом в натуре. Более размытыми и смутными становятся также границы и отдельные детали предметов, а все изображение видно менее пространственным, более плоским. Отметим, что досконально выстраивать отражения всех объектов пейзажа не стоит, да это и невозможно.

Законы построения отражений в различных зеркалах изучаются на занятиях по перспективе. Также данная дисциплина знакомит студентов с основными закономерностями построения теней.

Предметы, имеющие определенный объем, воспринимаются на фоне окружающей среды благодаря моделирующей их светотени. Свет подчеркивает трехмерность объектов и определяет их положение в пространстве. Распределяя тени в работе, художник организует композицию: передает рельеф предметов, устанавливает соотношения между ними и окружающей средой, передает общее состояние атмосферы. Эффекты освещения позволяют рисующему воплощать свои впечатления, настроения, идеи в художественные образы. Большое количество света, легкие тени, безоблачный ясный день ассоциируются со спокойствием и безмятежностью. Пасмурное освещение, тусклые и размытые тени связаны с поздней осенью, ненастьем, увяданием и тоской. А резкий свет, темные глухие тени могут вызвать состояние тревоги, волнения. Для грамотной передачи общего тона произведения нужно знать законы образования и построения теней, умело использовать их в своей композиции.

Если свет падает на непрозрачный объект, то образуется тень собственная, охватывающая неосвещенную

часть предмета, и тень падающая, проецируемая на другую поверхность. Любой предмет отбрасывает тень, контуры которой зависят от угла падения световых лучей. Падающая тень может ложиться на разные плоскости и поверхности, деформируясь и перенимая их форму. У многогранника градация освещенной и теневой частей объекта более дифференцирована, чем на криволинейных поверхностях. Она пролегает по ребрам граней. На криволинейных поверхностях прослеживаются плавные переходы от света к тени. Отраженный от окружающих предметов свет – рефлекс – частично ослабляет тон собственных и падающих теней.

Различают два типа источника света: естественный и искусственный. Самый крупный естественный источник света – солнце. Луна тоже является естественным источником, но она посылает отраженный свет. Естественный свет доходит до нас из очень удаленного источника, лучи его в данном случае идут практически параллельно друг другу. Солнечный свет не может иметь постоянные характеристики из-за вращения Земли. В течение дня меняется угол падения солнечных лучей и, следовательно, меняются тени, отбрасываемые всеми освещенными солнцем объектами. Для длительных зарисовок это представляет достаточно серьезную проблему.

Если источник света расположен за зрителем, то объекты пейзажа освещены, и, следовательно, тени упадут дальше от зрителя. В случае размещения его перед зрителем, наблюдаем объекты на контражур. Тени в этом случае упадут ближе к зрителю. При боковом освещении изображаемые объекты видны наиболее объемно.

Мотив пейзажа может содержать и тени от искусственного источника света. Источники искусственного света (электрический свет, свет свечи, свет костра и др.) расположены гораздо ближе, и мы можем регулировать их светосилу, направление, продолжительность действия. Лучи от такого источника будут распространяться радиально. На перспективной картине он задается светящейся точкой и ее основанием – проекцией на горизонтальную плоскость (землю). Для построения падающей тени при данных условиях проводим лучи из источника света через точку, из его основания – через основание точки до взаимного пересечения.

Для построения теней от двойного источника света, нужно построить поочередно тени от каждого из них. Участки с наложением тени будут при этом плотнее по тону.

Применение эффектов тени в композиции зарисовок делает ее не только значительно реалистичнее, но и интереснее, выразительнее.

Студентам полезно иногда отвлекаться от композиции и, прищурив глаза, обобщенно наблюдать пейзаж с натуры, сравнивая его со своей работой. Этот нехитрый прием позволит увидеть серьезные тональные нарушения и вовремя исправить недочеты. В меняющихся условиях пленэра нужно постоянно следить за цельностью рисунка.

Некоторые современные художники используют вместо натуры разного рода фотоматериалы. Фотография не приближает изображение к правильному, соответствующему зрительному восприятию, а, наоборот, отдаляет от него. Наблюдение природы, рисование с натуры невозможно заменить работой по снимку. Даже сравнивать полотна художников следует не с фотографиями, а с естественным зрительным восприятием.

В качестве вывода отметим, что в любой теории перспективы всегда рассматривается идеализированный случай, предполагающий математически точные построения. Художник в своем творчестве вовсе не обязан четко следовать этим правилам, так как любой чертеж не может заменить творческого рисунка. Знание основных закономерностей визуального восприятия пространства и правил построения перспективных изображений, тем не менее, может оказать существенную помощь в обучении студентов работе на пленэре и в конечном итоге найти ответы на вопросы, заданные в начале статьи. Педагогу необходимо формировать целенаправленное восприятие студентов, наблюдательность и методическую последовательность работы в процессе преобразования визуальной информации в практику изобразительного искусства.

1. Раушенбах Б. В. Геометрия картины и зрительное восприятие. СПб. : Азбука-классика, 2001. 320 с.

2. Раушенбах Б. В. Пространственные построения в живописи. М. : Наука, 1980. 288 с.

3. Волошинов А. В. Математика и искусство. Кн. для тех, кто не только любит математику или искусство, но и желает задуматься о природе прекрасного и красоте науки. 2-е изд., дораб. и доп. М. : Просвещение, 2000. 399 с.

4. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / сокр. пер. с англ. В. П. Шестакова. М. : Архитектура-С, 2012. 392 с.

5. Ланщикова Г. А. Основы перспективы для дизайнеров : учеб. пособие для студентов факультета искусств. Омск : БОУДПО «ИРОО», 2010. 80 с.

© Ланщикова Г. А., 2018

О ПРОБЛЕМАХ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются специфические особенности художественного обучения в современной системе высшего педагогического образования. Рассмотрены первостепенные проблемы обучения в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов. Особое внимание уделено задачам развития эмоционально-образного, целостного и гармоничного восприятия.

Ключевые слова: образование, гармоничность, художественность, восприятие, образность, замысел, композиция, обучение.

Система художественного образования выступает в качестве важнейшего компонента достаточно сложной социальной системы. Под художественным образовательным пространством понимается та сфера осознанной деятельности, где осуществляется целенаправленное творческое развитие личности, формирование высоких эстетических потребностей, профессиональных знаний, художественно-образного познания, а также практических умений и навыков отображения окружающего мира. Уже доказано, что творческие начала необходимо целенаправленно формировать с раннего детского возраста, когда ребенок только начинает активно познавать окружающий мир, а затем целенаправленно развивать творческие способности в школе. Однако современная система среднего образования в РФ лишилась обязательных предметов эстетического цикла, нацеленных на развитие общих творческих способностей обучающихся.

Система высшего профессионального образования также стремительно меняется: переход высшей школы на обучение по программе бакалавриата и магистратуры сопряжено с резким сокращением учебных часов на специальные профессиональные дисциплины, что повлекло за собой поверхностное знакомство студентов с будущей профессией. К тому же перманентная «модернизация» образования, состоящая в активном создании видимости инновационных процессов в учебной работе, создает психологически неустойчивую среду, отрицательно влияющую на качество обучения. Например, изменение пятибалльной системы оценок на 10- или 100-балльную, введение зачетных единиц, заполнение электронных журналов, составление по всем новым формам и требованиям различных программ и отчетов, постоянная корректировка государственных стандартов в сторону сокращения учебных часов на обязательные профессиональные предметы, перевод аспирантуры в третий этап высшего образования, бесконечные изменения положений о диссертационных советах по защите кандидатских и докторских диссертаций, смена требований к баллам по ЕГЭ, достаточных для поступления в вузы, и т. д.

Кроме этого, ежегодное сокращение бюджетных мест, повальное коммерческое зачисление по минимальным

ON THE PROBLEMS OF CONTEMPORARY ART-PEDAGOGICAL EDUCATION

This article discusses the specifics of artistic education in the modern system of higher pedagogical education. Considered the primary problems of learning in the context of the requirements of the new federal education standards. Particular attention is paid to the development challenges of emotionally-shaped, holistic and harmonious perception.

Keywords: education, harmony, art, perception, imagery, concept, composition, training.

баллам, увеличение квот на различных льготников еще стремительнее девальвирует высшее образование. Все это требует от профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала дополнительной формальной работы, в конечном итоге только отвлекающей специалистов от главной задачи обучения.

В новых федеральных государственных образовательных стандартах не установлены показатели и критерии оценки деятельности творческих вузов, а также творческих специальностей в педагогических учебных заведениях, связанных с искусством. Более того, не обозначены обязательные профессиональные дисциплины для изучения, что порождает самое противоречивое содержание этого блока в различных вузах. Следовательно, необходимо определить четкую политику в области образования и культуры и направить усилия на сохранение и развитие отечественной (лучшей в мире) системы художественного образования, которая складывалась еще в царской России и успешно развивалась в советское время.

Главным образом, следует обеспечить полноценное эстетическое воспитание в дошкольных учреждениях, в начальной и средней общеобразовательной школах. Неоценимое значение изобразительного искусства в этом процессе заключается в том, что оно является самым мощным фактором активизации творческого начала в познавательной деятельности детей, эффективным средством развития образного мышления, формирования высоких эстетических потребностей и творческого отношения к любому труду. Следует подчеркнуть, что обучение детей изобразительному искусству не самоцель, а эффективное средство их творческого развития, необходимое условие образного познания мира.

В связи с этим перед учителем изобразительного искусства стоят первостепенные задачи: развивать потенциальные творческие способности учащихся посредством активизации их творческой деятельности на занятиях по изобразительному искусству; формировать высокие эстетические потребности и эстетическое восприятие окружающей действительности посредством посильного позна-

ния детьми образных основ изобразительного искусства. Для решения этих задач, преимущественно, необходимо обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства. В этом контексте следует разработать единые государственные стандарты и программы для детских художественных школ, а также школ искусств, в которых учатся одаренные дети – потенциальные претенденты на продолжение обучения на профессиональном уровне.

Учебные планы и программы художественных колледжей (училищ), представляющих среднее профессиональное образование, нуждаются в наполнении и конкретизации содержательной части, исключающей дублирование обучения на других уровнях образовательного процесса. Целесообразно обеспечить преемственность разноуровневых образовательных программ, учитывая, что профессиональное становление творческой личности начинается с обучения в детских художественных школах, затем – художественный колледж (училище), творческий вуз, а завершается окончанием аспирантуры.

Необходима профессиональная, компетентная разработка федеральных государственных образовательных стандартов в области культуры и искусства в системе начального, среднего и высшего профессионального образования. В контексте этих документов целесообразно четко определить направления подготовки педагогических кадров в области культуры и искусства, повышения квалификации педагогических кадров, основанной на принципах непрерывности и преемственности образовательных программ всех уровней. Заниматься этим должны профессионалы, а не чиновники. На сегодняшний день показатели государственной аккредитации творческих учебных заведений не учитывают специфику обучения искусству, что обостряет противоречия между многообразным содержанием обучения и формальной, усредненной оценкой работы вузов.

Вполне очевидно, что необоснованный перевод образования по творческим специальностям на Болонскую систему приведет к уничтожению уникальной (лучшей в мире) системы художественного образования.

Вместе с тем в контексте современной парадигмы образования, направленной на значительное сокращение аудиторных учебных часов на профессиональные дисциплины, необходимо сформировать у выпускников профессиональные умения, а также вооружить методическими основами, способствующими успешной педагогической деятельности. Это обстоятельство требует четкого декларирования главных задач обучения, среди которых формирование у студентов понимания образной сути изобразительного искусства, развитие у них целостного гармоничного восприятия, а также мотивации к творческой деятельности для самостоятельного совершенствования профессиональных умений.

При таком подходе длительный процесс совершенствования профессионального мастерства и освоения тонкостей изобразительных технологий переносится на самостоятельную работу. Не следует понимать, будто техническая сторона обучения имеет второстепенное значение. Как показывает практика, освоение изобразительной техники – это сложный и длительный процесс, требующий осмысленных и многократных упражнений для руки, усвоения теорети-

ческого материала, а также вдумчивого анализа закономерностей различных способов изображения. Между тем учить этому бессмысленно, если нет главного стержня в обучении – творческого начала. Эффективное формирование профессиональных умений и навыков в значительной степени обусловливается стремлением художника реализовать в конкретной образной идее имеющееся понимание гармоничности природы, а также гармонии линии, тона, цвета, ритма, контрастов и т. д.

Продуктивная творческая деятельность базируется на принципах гармонии, включающей в себя целый ряд факторов: эмоциональность, образность, целостность восприятия, единство, обобщенность, выразительность, колорит – словом, все то, чему невозможно буквально научить, но необходимо воспитывать и развивать. Эта проблема требует основательных, комплексных исследований: философских, психологических, педагогических, методических, поскольку именно междисциплинарный подход дает основания для выявления сущности того или иного явления.

На сегодняшний день в методике накоплено большое количество рекомендаций по самым различным проблемам освоения изобразительного искусства, однако наиболее важный, сложный и весьма противоречивый вопрос – понимание содержательного аспекта живописи, рисунка – остается до сих пор не изученным. В педагогической практике этой проблеме, как правило, не уделяется должного внимания, поскольку многое здесь зиждется на тонких, не поддающихся прямому измерению нюансах восприятия, кроме этого, отсутствуют конкретные и убедительные критерии оценки понятия «гармония», а также творческих аспектов изобразительного процесса, зарождающихся в эмоционально-образном восприятии.

Наличие у творческой личности сформированного чувства гармонии проявляется как в избирательности восприятия (отборе сопоставляемых единиц при сравнении изображаемых объектов), так и на завершающей стадии работы, когда требуется обобщить, акцентировать основные смысловые и образные ходы композиции, что закономерно является залогом успешного творческого процесса. В этой связи необходимо подчеркнуть, что чем меньше у художника развито чувство гармонии, тем он менее требователен к своей работе, зачастую довольствуясь овладением «эффективных» технических приемов изображения, отработкой ремесленных умений, а также придерживаясь фотографически точной, протокольной передачи натуры. Такой художник уделяет внимание преимущественно достижению внешней «красивости» изображения, считая это главной задачей своего «творчества».

Известно, что техническая сторона в изобразительном искусстве не представляет самостоятельной эстетической и художественной ценности, пока не связана с эмоционально-образным замыслом и высокой эстетической культурой художника, которая является своеобразным внутренним ориентиром, исключающим фотографичность изображения. В этом случае техника становится проводником эстетических чувств художника, важнейшим фактором постижения гармонии.

Современная психологическая наука рассматривает восприятие как сложный процесс чувственного познания, как

форму отражения реальной действительности, неразрывно связанной с мыслительными процессами, а также с процессами представлений и воображения. Играя роль связующего звена между ощущениями и представлением, восприятие, обогащенное мыслительными процессами, представляет собой достаточно высокую ступень познания.

Целостное восприятие художника всегда связано с образным обобщением, которое заключается в умении определять общие, типические черты, представляющие характерные свойства, присущие многим другим предметам, сохраняя при этом неповторимость и индивидуальность изображаемого предмета. В основе обобщения лежит способность художника выделять главное, существенное в предметах, объектах, явлениях; посредством анализа, сравнения, сопоставления извлекать из них образную суть, которая охватывает как содержание, так и форму.

Содержательная часть художественного изображения, его гармоничность во многом определяется емкостью и образностью первоначального замысла, который нередко является следствием эмоционального восприятия, сопоставления, наблюдения и воображения художника. Даже мастера живописи, занятые в основном поисками выразительности цветовых отношений, ратовали за наличие осознанного замысла у художника. Например, яркий представитель импрессионистов Клод Моне утверждал: «Нельзя назвать художником человека, который не представляет себе мысленно всю картину до того, как начнет ее писать, и который не уверен в своем умении компоновать и писать» [1, с. 103].

Исключительное внимание замыслу необходимо уделять в процессе обучения изобразительному искусству, поскольку замысел является не только необходимым фактором осмысленного и последовательного решения технических задач (в контексте понимания гармоничности в искусстве и в природе), но всегда связан с представлением и воображением, являющимися необходимыми условиями творческого процесса.

Психологические исследования познавательных процессов свидетельствуют о значительной роли воображения в процессе творчества: именно характер воображения обеспечивает не только содержательность и образность замысла, но и целенаправленность, осмысленность и обобщенность изобразительных движений. Воображение развивает смелость, точность и быстроту работы руки художника, обуславливает наиболее короткий поиск композиционного решения и наиболее выразительную систему композиционных взаимоотношений, обеспечивающих целостность и образность изобразительной формы. Всякое творчество обязательно связано с воображением. Известный русский психолог С. Л. Рубинштейн, исследуя связь между процессами творчества и воображения, определил, что воображение формируется в процессе творческой деятельности [2, с. 225]. Как правило, замысел художника складывается в воображении, а конкретное композиционное решение этого замысла основывается на образах представления, син-

тезирующих в себе обобщение восприятий. Поэтому любой содержательный замысел требует соответствующей выразительной формы, которая, прежде всего, оформляется композиционным решением: от нахождения элементарного сюжета и пластического мотива в простых учебных натюрмортах до решения сложных образных задач в специальных композиционных заданиях.

В любой композиции следует акцентировать задачи на передаче эмоциональной и образной оценки изображаемого сюжета, выявлении невидимых нитей взаимодействия его с окружающим миром, наконец, на передаче своего понимания образной сущности гармонии. В этой связи техника исполнения призвана выполнять образно-выразительную функцию, что требует предельного обобщения и достижения гармоничного звучания колорита всей композиции. Это обстоятельство заставляет художника в каждой работе находить образный эквивалент первоначальному замыслу, который по мере материализации развивается, уточняется и требует все более решительных обобщений и противопоставлений всех выразительных и изобразительных средств до звучания целостной, мелодичной гармонии, образно передающей чувства и мысли художника.

Таким образом, целостность и образность замысла является синтезирующим принципом, обеспечивающим гармоничную слаженность композиции, всех изобразительных и выразительных средств. Объединение принципов композиции в конкретном решении реализуется благодаря их взаимосвязи и взаимообусловленности уже в первоначальном замысле.

Следует подчеркнуть, что сознательное, волевое овладение изобразительными знаниями, умениями, навыками в значительной степени обуславливается целостностью и гармоничностью восприятия. С другой стороны, живописные знания, умения, навыки поднимают гармоничность восприятия на новый, более высокий уровень развития.

Для успешной практической работы по целенаправленному развитию целостного и гармоничного восприятия, а также по формированию профессионального мастерства в первую очередь необходимо целенаправленно развивать эмоциональность и образность восприятия, являющиеся основой всякого творчества, придающие изображению выразительность и неповторимость, и в то же время воздействующие на эмоциональность восприятия зрителя. Способность к такому восприятию начинает формироваться в самом раннем возрасте и нуждается в подкреплении средствами всей системы образования.

1. Мастера искусства об искусстве. Т. 5–1. М. : Искусство, 1969. С. 103.

2. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957. С. 225.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена рассмотрению вопроса необходимости подготовки магистров направления 44.04.01 «Педагогическое образование» на примере магистерской программы «Языковое образование» проектированию и формированию ИОС по английскому языку. Подготовка осуществляется в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» и направлена на развитие ИКТ-компетентности магистров.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей английского языка, информационная образовательная среда, использование информационных технологий в обучении английскому языку.

В современном обществе высокий уровень развития информационной компетентности является неотъемлемым требованием к конкурентноспособным специалистам. Следует также отметить, что стремительное развитие цифровых технологий оказывает все более ощутимое влияние на общество в целом и на систему образования в частности. Развитие систем электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, МООКов, виртуальной и дополненной реальности, а также других видов цифровых образовательных технологий приводит, с одной стороны, к увеличению возможностей для образовательных организаций разного уровня, а с другой стороны, к изменению требований в области информационной компетентности будущих педагогов различных ступеней подготовки (бакалавров, специалистов, магистров). Заявленные тенденции приводят к значительному изменению в содержании и методах подготовки будущих педагогов, а стремительность развития технологий требует готовить будущие кадры в соответствии с моделью опережающей профессиональной подготовки.

Развитие информационных и коммуникационных технологий находит свое отражение как в школьных стандартах, так и в стандартах высшего профессионального образования. Так, во ФГОС школьного образования подчеркивается необходимость создания условий, способствующих «реализации электронного обучения, применения дистанционных образовательных технологий, а также сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями, обеспечивающими возможность восполнения недостающих кадровых ресурсов», а также развитию «компетентности работников образовательного учреждения в решении профессиональных задач с применением ИКТ» [1]. На наш взгляд, реализация данного требования может быть достигнута при создании информационно-образовательной среды, что приведет систему образования на качественно новый уровень.

TRAINING FUTURE TEACHERS TO DESIGN AND DEVELOP ENGLISH E-LEARNING ENVIRONMENT

This article is devoted to the question of necessity of training masters of the direction 44.04.01 «Pedagogical Education», using as an example the Master's program «Language Education» to be ready to design and develop English E-learning environment. This training is based on the subject «Information technologies in professional activity» and is aimed at developing the ICT-competence of masters.

Keywords: training future English teachers, e-learning environment, using IT in teaching English

Предметы, связанные с развитием информационной компетентности педагогов, включены в ряд обязательных дисциплин базовой части образовательного стандарта. Требования к уровню развития информационной компетенции будущих педагогов описаны в системе стандартов высшего педагогического образования. Наиболее широко компетенции в этой области отражены на ступени магистратуры. Таким образом, будущие педагоги должны обладать:

- способностью формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2);
- способностью проектировать образовательное пространство, в том числе в условиях инклюзии (ПК-7);
- способностью проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9) [1].

Таким образом, мы видим, что современные требования к будущему специалисту и сложившаяся ситуация в системе образования диктуют необходимость совершенствования технологий его подготовки, что значительно меняет подходы к учебному, методическому, организационному и техническому обеспечению учебного процесса.

Наша проблема может быть сформулирована следующим образом: как необходимо построить опережающую подготовку студентов-магистров проектированию и формированию ИОС по английскому языку для повышения уровня их ИКТ-компетентности?

Опытно-экспериментальной базой исследования послужил факультет иностранных языков Омского государственного педагогического университета.

Анализ литературы показал, что в современных исследованиях понятия «информационное образовательное

пространство» и «информационная среда» используются как взаимозаменяемые. В работах И. В. Роберт информационное образовательное пространство раскрыто как совокупность таких компонентов, как:

- «распределенного информационного образовательного ресурса и определенной навигационной структуры для него;
- комплекса воспитательных и организационных форм и методов обучения;
- комплекса организационно-правовых норм по защите частной информации и интеллектуальной собственности;
- содержания обучения;
- средств и механизмов информационного взаимодействия образовательного назначения» [2, с. 3].

Большинство авторов (В. А. Касторнова, Л. И. Ключкова, В. П. Короповская, Б. П. Сайков, Э. К. Самарханова) рассматривают понятие «информационное образовательное пространство» как совокупность методических, технических, педагогических, нормативных компонентов, обеспечивающих дополнительные условия для развития различных компетенций учащихся. Тем не менее вслед за Е. С. Полат, В. А. Козыревым и др. следует отметить, что образовательное пространство предполагает некоторую совокупность внутренних и внешних условий, необходимых для выполнения образовательной деятельности и оказывающих влияние на человека, однако не подразумевается, что человек должен являться неотъемлемой частью данного пространства. Между тем понятие «среда» предполагает присутствие в ней человека и их взаимодействие.

В связи с тем, что понятие «информационная образовательная среда» не имеет однозначного определения, оно требует детального рассмотрения. В законе «Об образовании в РФ» указывается, что информационная образовательная среда включает в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [3]. Согласно И. Г. Захаровой, ИОС – это сложная система, которая аккумулирует вместе с организационными, программно-методическими и техническими ресурсами интеллектуальный, культурный потенциал высшего образовательного учреждения, содержательно-деятельностный компоненты, студентов и преподавателей, при этом управление данной системой основано на целевых установках общества, студентов и преподавателей [4, с. 5] и др. Григорьев и Гриншкун определяют ИОС «как основанную на использовании компьютерной техники, программно-телекоммуникационную среду, реализующую едиными технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным наполнением качественное информационное обеспечение школьников, педагогов, родителей, администрацию учебного заведения и общественность» [5, с. 145]. Согласно определению А. А. Кузнецова, «информационно-образовательная среда – это совокупность субъектов и объектов образовательного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию современных образовательных технологий, ориентированных на повышение качества образовательных результатов

и выступающих как средство построения личностно-ориентированной педагогической системы» [6, с. 37].

Большинство ученых считает, что обучение в информационной среде представляет собой новую парадигму образования, опирающуюся на функциональную эффективность средств ИКТ, формирует культуру и развивается на основе «особой» культуры обучения, которая характеризует как обучаемого, так и обучающего.

Далеко не всегда после окончания университета студенты готовы или умеют проектировать и формировать информационную образовательную среду. Студенты могут быть знакомы с незначительным количеством профессиональных программных средств, ограниченным спектром их возможностей и особенностей их применения.

Рассмотрим подготовку магистрантов направления 44.04.01 «Педагогическое образование» на примере магистерской программы «Языковое образование» в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Содержание дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» магистерской программы строится на основе преемственности дисциплин «Современные информационные технологии», «ИКТ в методике обучения английскому языку», «Методика обучения английскому языку» в рамках бакалавриата. В связи с тем, что базовый уровень подготовки магистров в области ИКТ-компетентности предполагает их знания в области методики обучения английскому языку, знание ИКТ-средств общего и профессионального назначения, мы считаем целесообразным обучать магистров созданию ИОС по английскому языку на данном этапе обучения.

Согласно И. В. Роберт, информационная образовательная среда обучения английскому языку – это совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов информационного взаимодействия между обучающимися, преподавателями и средствами ИКТ, формированию познавательной активности обучаемого, обеспечивающих осуществление процесса обучения английскому языку с помощью средств ИКТ, информационное взаимодействие между пользователем и объектами среды обучения английскому языку, отображающей закономерности и особенности дисциплины «Английский язык».

Выделяются следующие уровни среды с точки зрения структуры: общеобразовательная среда; предметная образовательная среда; образовательная среда учреждения – школы, вуза и т. д.; личная образовательная среда. Проектирование и формирование ИОС всего учебного заведения для одного учителя является трудоемким, требующим больших временных затрат, процессом для осуществления одним специалистом. Мы считаем целесообразным проектированием формирование предметной среды, в частности по английскому языку.

Специфика английского языка как предметной области определяет характер и особенности образовательной среды в процессе обучения. Как пишет О. А. Обдалова, ИОС по английскому языку может способствовать созданию оптимальных условий для подготовки специалиста, владеющего английским языком как средством межкультурного общения, среда может выступать источником аутентичных учебных материалов разного уровня сложности. Ключевой особен-

ностью такой образовательной среды является методическая доминанта, ориентированная на развитие учащихся в качестве субъектов учебной деятельности и диалога культур. Именно благодаря культурному компоненту и использованию адекватной методики при обучении английскому языку ИОС может способствовать созданию оптимальных условий для подготовки специалиста, владеющего английским языком как средством межкультурного общения [7].

Специфической особенностью овладения английским языком является развитие коммуникационной компетенции, основанной на учете психологических факторов общения, и овладение языковыми структурами. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе по иностранному языку может повысить уровень эффективности развития коммуникационной компетентности как при контактном, так и самостоятельном обучении. Такой инструментарий, как программа-синтезатор речи, позволяет записать речь говорящего, сравнить ее с графическим и звуковым эталоном, выделить звуки и слоги, требующие доработки, что способствует формированию и развитию звуко-произносительных навыков, приближенных по звучанию к оригинальным. Применение медиа-инструментария позволяет разнообразить и облегчить процесс обучения аудированию в связи с тем, что невербальный язык жестов составляет 60–80 % коммуникации. Видеоряд позволяет погрузить обучающихся в дискурс носителей языка, что поможет понять менталитет жителей стран изучаемого языка. Кроме того, просмотр фильмов, телевизионных передач, прослушивание аудиосказок, диалогов, прочтение газет, книг на языке оригинала позволяет развивать культурологическую компетенцию обучаемых. Путешествие по виртуальным картам позволяет совершить прогулки по улицам стран изучаемого языка, посетить музеи, галереи и достопримечательности, смоделировать диалоги-маршруты до ближайшего банка, магазина и т. д. Данные инструменты позволяют осуществлять вторичную социализацию языковой личности. Помимо инструментов, формирующих коммуникационную, языковую и социокультурную компетенции, как отмечают Е. А. Мясоедова и Г. А. Будникова, среда должна иметь более сложный компонентный состав [8].

Опираясь на исследования А. В. Вишняковой, С. В. Тарасова, В. А. Ясвина и др., нами был выделен компонентный состав информационной образовательной среды: учебная компонента, внеучебная компонента, научно-исследовательская, методическая и административная. *Учебная компонента* ИОС содержит систему информационно-образовательных ресурсов – ИОР по английскому языку. *Методическая компонента* может включать в себя консультационную и методическую помощь учителям-предметникам по вопросам использования возможностей ИКТ, предусматривающей создание условий для самообразования учителя. *Научно-исследовательская компонента* предназначена для различных научно-исследовательских проектов, конкурсов, викторин с использованием возможностей ИКТ, научных исследований педагогов. *Внеучебная компонента* ИОС направлена на проведение школьных мероприятий, связанных с английским языком, собраний, классных часов, тематических вечеров, предметных недель, конференций. Задачей *административной компоненты* является автома-

тизация организационно-управленческой деятельности на основе программных систем для наполнения электронных баз при расчете учебной нагрузки, в системах бухгалтерского учета, электронных базах данных о преподавателях, школьниках, средствах обучения.

Наиболее специфической компонентой ИОС обучения английскому языку и заслуживающей наибольшего внимания является учебная компонента. Рассмотрим ее более подробно. Для подготовки студентов к проектированию и формированию учебной компоненты по английскому языку студентов необходимо познакомить с федеральными порталами электронных образовательных ресурсов, мировыми информационными ресурсами. Студенты должны уметь планировать учебные занятия с использованием данных ресурсов. Помимо использования готовых ресурсов, студенты должны уметь разрабатывать собственные материалы. Для этого им необходимо знать дидактические свойства ИКТ и средства их реализации. При этом студенты должны быть знакомы с информационными, коммуникационными, конструктивными инструментами, инструментами для совместной работы, программами-тренажерами, учебно-игровыми программами по всем видам речевой деятельности и языковым аспектам английского языка. В качестве подготовки студентам предлагается разработать уроки английского языка с использованием вышеуказанных инструментов. Для того чтобы убедиться, что качество разработанных ресурсов является высоким, студентов необходимо познакомить с требованиями к электронным образовательным ресурсам: психолого-педагогическим, содержательно-методическим, дизайн-эргономическим. Будущие педагоги должны не только уметь разрабатывать электронные образовательные ресурсы, но и осуществлять их методическое сопровождение в форме методических рекомендаций.

Методическая компонента среды предполагает знакомство и участие студентов в различных, в том числе и виртуальных методических объединениях, методические пособия и материалы, к которым студенты могут обращаться уже на этапе проектирования и формирования учебной компоненты ИОС.

Подготовка к проектированию и формированию научно-исследовательской компоненты может осуществляться в форме самостоятельной подборки журналов по английскому языку и методике обучения английскому языку. А наибольший эффект принесет публикация статьи с описанием опыта создания электронных образовательных ресурсов по английскому языку.

Проектирование и формирование внеучебной компоненты ИОС заключается в планировании внеклассных мероприятий, конкурсов, олимпиад по английскому языку.

Такая подготовка позволит в будущем учителям более уверенно проектировать и формировать информационную образовательную среду по английскому языку.

Как показали результаты эксперимента (высокий уровень ИКТ-компетентности вырос на 7 %, средний уровень вырос на 12 % и низкий уровень снизился на 17 %), предложенный нами вариант подготовки магистров направления «Педагогическое образование» позволяет будущему специалисту соответствовать современным требованиям и сложившейся ситуации, организовать опережающее

обучение формированию ИОС по иностранному языку для повышения развития информационной компетенции будущих педагогов – преподавателей иностранного языка. В результате обучения студенты знают основные федеральные порталы электронных образовательных ресурсов по английскому языку, способны организовать учебный процесс, создать индивидуальный образовательный маршрут для отдельных учащихся, готовы разрабатывать собственные информационные ресурсы по всем видам речевой деятельности и языковым аспектам, что позволяет поднять обучение английскому языку на новый уровень.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). URL: <http://fgosvo.ru/440401> (дата обращения: 30.01.2018).
2. Роберт И. В., Прозорова Ю. А., Касторнова В. А. Основные понятия единого информационного образовательного пространства / Ученые записки ИИО РАО. Вып. 6. М. : ИИО РАО, 2002. С. 3–13.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.01.2018).

4. Захарова И. Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 46 с.

5. Григорьев С. Г., Гриншун В. В. Информатизация образования // Фундаментальные основы. Томск : ТМЛ-Пресс, 2008. 286 с.

6. Кузнецов А. А., Сурхаев М. А. Совершенствование методической системы подготовки учителей информатики в условиях формирования новой образовательной среды : учебное пособие. М. : Известия, 2012. 84 с.

7. Обдалова О. А. Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях // Язык и культура. 2009. № 1 (5). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatelnyaya-sreda-kak-sredstvo-i-uslovie-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 30.01.2018).

8. Мясоедова Е. А., Будникова Г. А. Информационная образовательная среда учреждения: понятие, структура, проектирование // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2012. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-obrazovatelnyaya-sreda-uchrezhdeniya-ponyatie-struktura-proektirovanie> (дата обращения: 29.01.2018).

© Петрова Н. В., Толстых О. М., 2018

УДК 882:8 (07)

Е. С. Седова
E. S. Sedova

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МАЛЫХ ЖАНРОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ЗА РУБЕЖОМ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ И. А. БУНИНА «ГОСПОДИН ИЗ САН- ФРАНЦИСКО» И «ЛЕГКОЕ ДЫХАНИЕ»)*

В данной статье рассматриваются апробированные и доказавшие свою эффективность методические приемы анализа рассказов И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско» и «Легкое дыхание» в практике преподавания русской литературы XX в. в Гавайском университете (США). Предлагаются разнообразные формы работы с обозначенными произведениями с целью выявления основных символов и концептов прозы И. А. Бунина (Жизнь и Смерть, Красота, Юность) и их роли в текстах.

Ключевые слова: И. А. Бунин, рассказы «Господин из Сан-Франциско» и «Легкое дыхание», анализ, эстетика, русская литература за рубежом.

SHORT STORIES STUDYING IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN LITERATURE ABROAD (ON THE EXAMPLE OF THE STORIES “THE GENTLEMAN FROM SAN FRANCISCO” AND “LIGHT BREATHING” BY IVAN BUNIN)*

This article is devoted to the tested and proven methodical analysis techniques of Ivan Bunin's short stories “The Gentleman from San Francisco” and “Light Breathing” in the practice of teaching Russian Literature abroad – at the University of Hawai'i (USA). The article describes different techniques and methods to analyze the short stories, which help to reveal main symbols and concepts of Bunin's prose (such as Life, Death, Love, Beauty, Youth) and how they work in the context.

Keywords: I. A. Bunin, the short stories «The Gentleman from San Francisco» and «Light Breathing», analysis, esthetic didactics, Russian Literature abroad.

* Статья выполнена при финансовой поддержке Шадринского государственного педагогического университета по договору на выполнение научно-исследовательских работ № 142Н по теме «Метаморфозы жанра в литературе 20–21 веков» (26.04.2018).

* The article has been prepared with the financial support provided by Shadrinsk state pedagogical University for the contract on performance scientifically-research works № 142N on the theme “Metamorphoses of Genre in the literature of the 20th and 21st century” (26.04.2018).

Будучи стипендиатом международной обменной программы Фулбрайта, в течение 2016/2017 учебного года я преподавала русскую литературу XX – начала XXI веков в Гавайском университете в Маное (США). В учебном плане кафедры на изучение русской литературы XX в. отводится 92 часа – по 46 ч. в каждом семестре. Курс рассчитан как на студентов, специализирующихся в области изучения русского языка и культуры, так и на неспециалистов, которые записываются на курс для получения зачетных единиц по дисциплинам гуманитарного цикла в общую сумму своих баллов. В этом основное отличие американской системы образования от российской: студент сам составляет расписание и выбирает предметы для освоения. Изучать литературу может человек, далекий от литературы, без определенного базиса в этой области и общих представлений об истории литературы предшествующих периодов в России и за рубежом.

Моей задачей было обозначить основные тенденции литературного процесса в России XX – начала XXI веков и познакомить студентов с ярчайшими представителями русской литературы этого периода. В рамках данной статьи внимание будет сосредоточено на изучении малого жанра – рассказов И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско» (1915) и «Легкое дыхание» (1916): организация художественного восприятия на уроке литературы. Выбор текстов обусловлен основной просветительской задачей курса, а также вниманием к творчеству первого русского писателя, получившего Нобелевскую премию по литературе в 1933 г., И. А. Бунина. Названные тексты удобны для анализа: во-первых, они небольшие по объему; во-вторых, в данных произведениях содержатся символы и концепты бунинской прозы – Жизнь и Смерть, Красота, Юность и др.

Творчество И. А. Бунина достаточно широко и полно представлено в англоязычной критике. Исследователей в первую очередь волнует эмигрантская судьба русского писателя, его крупные произведения. Малому жанру отводится не такое большое место, однако находим интересные работы, посвященные типологическому анализу рассказов И. А. Бунина «Солнечный удар» и А. П. Чехова «Дама с собачкой» (Ричард Н. Портер [1]), буддистским элементам в прозе И. Бунина (Джулиан У. Конноли [2]), целостному изучению его творчества (Джеймс Б. Вудворд [3]) и другим аспектам (Жак Круаз [4], Александр Ф. Цвирс [5], Дэвид М. Бети [6], Анджела Бринтлингер [7] и другие).

С опорой на концепцию эстодидактики, разработанную филологом и методистом Р. Ф. Брандесовым, планирование занятий и анализ текстов включает несколько элементов. Так, «любой анализ должен предваряться и сопровождаться организацией эмоционального резонанса» [8, с. 22]. Таким «эмоциональным резонансом» стало знакомство с биографией И. Бунина, что подготовило дальнейшее восприятие художественных произведений писателя. Прежде всего это рассказ о семье Буниных, воспитании и образовании будущего писателя, первых поэтических опытах и т. д. Эмоциональными пиками по изучению раннего творчества И. Бунина можно считать выразительное чтение стихотворений поэта о природе из разных сборников (например: «Полевые цветы», «И цветы, и шмели, и трава, и колосья...», «Все лес и лес. А день темнеет» и др.). В качестве иллюстративного

материала можно использовать картины, изображающие красоту и богатство русской природы.

В продолжение разговора и следуя хронологическому принципу необходимо сказать о важных для раннего творчества писателя произведениях – повестях «Деревня» (1910) и «Суходол» (1911), в которых показана жизнь простых людей, полная драматизма, а также загадка русской души. Включение на уроке трейлера к фильму «Суходол» (2011, режиссер А. Стеляная) призвано усилить эмоциональную наполненность урока.

Перед анализом рассказа «Господин из Сан-Франциско» важной является информация о многочисленных путешествиях И. Бунина и его жены В. Н. Муромцевой-Буниной в Египет, Италию, Турцию и другие страны и тех произведениях (в назывном порядке), которые были написаны под влиянием путевых впечатлений в 1910-е годы. Текст рассказа «Господин из Сан-Франциско» читается студентами самостоятельно для дальнейшего обсуждения на занятии. Вовлечение студентов в дискуссию начинается с пересказа произведения и следующего за ним вопроса: о чем этот рассказ? Логичный и простой на первый взгляд ответ может быть сформулирован следующим образом: о господине из Сан-Франциско, который умер во время путешествия; гроб с его телом везут на том же самом корабле обратно домой. Однако сюжет рассказа не ограничивается изображением только этих событий. Проблемными вопросами здесь являются: так ли все прозаично и просто на самом деле? Только ли об этом рассказ И. Бунина?

Для анализа произведения разработано творческое задание (табл. 1), направленное на пристальное прочтение текста (так называемое «closereading»¹, или «медленное чтение»), внимание к деталям и подробностям, которые в прозе Бунина отнюдь не случайны. Задание также апеллирует к воображению студентов. Его суть сводится к следующему: студенты представляют, что они работают в паровой компании и им необходимо заполнить регистрационную форму, состоящую из трех разделов. Первый включает информацию о лайнере «Атлантида»: название судна, планируемый маршрут, устройство парохода, для каких целей он предназначен – перевозка грузов, рыбная ловля, спорт или туризм.

Второй раздел содержит информацию о пассажирах на верхней и нижней палубах, их времяпрепровождении (п. 2.1.), а также характеристику V.I.P. пассажира на борту корабля – его фамилия и имя, возможный никнейм, адрес постоянного места жительства (город), род деятельности, описание внешности, люди, его сопровождающие, цели

¹ Метод пристального (медленного) чтения, «closereading», достаточно широко распространен в практике зарубежного преподавания литературы, о чем свидетельствуют труды А. С. Блеч, К. Шорт, Ш. Эддлстон и других. Так, в своей диссертации А. С. Блеч утверждает, что метод «closereading» помогает глубже понять проблематику анализируемого текста [9]; К. Шорт обращает внимание на способность данного метода развивать творческое мышление и аналитический подход к произведению [10]; Ш. Эддлстон указывает на дискуссионность, возникающую в результате чтения и дальнейшего обсуждения [11].

путешествия, маршрут и остановки во время пути, а также дополнительная информация об этом человеке и событиях, происходящих на борту (п. 2.2.).

В третьем разделе необходимо написать о метеорологической ситуации на море во время путешествия.

Таблица 1

Регистрационная форма

РАЗДЕЛ 1: ИНФОРМАЦИЯ О ПАРОХОДЕ

Название судна	
Планируемый маршрут	
Устройство парохода	

Для каких целей предназначено данное судно? (отметьте)

Перевозка грузов ___

Рыбная ловля, спорт ___

Туризм ___

РАЗДЕЛ 2: ИНФОРМАЦИЯ О ПАССАЖИРАХ

2.1. Впишите информацию о пассажирах парохода и их занятиях.

Верхняя палуба	Нижняя палуба

2.2. Информация о V.I.P пассажирах на борту

Фамилия	Имя	Возраст	Псевдоним (никнейм)
Адрес постоянного места жительства (город)	Род деятельности	Внешность (цвет глаз, волос, комплекция, отличительные особенности и т. д.)	
Он путешествует один? (отметьте)	да	нет	
Если ответ НЕТ, кто его сопровождает?			
Цели путешествия (подробно опишите)			
Остановки во время путешествия: Остановка 1. Город, месяц Как организовано свободное время: Остановка 2. Город, месяц Как организовано свободное время:		Дополнительная информация (экстренные случаи и происшествия и пр.)	

РАЗДЕЛ 3. МЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НА МОРЕ

При проверке задания информация, данная в регистрационной форме, дополняется чтением фрагментов из рассказа. Прием «медленного чтения» позволяет сосредоточить внимание на деталях, являющихся ключом к интерпретации характера персонажа. Прежде всего зачитывается начало произведения, указывающее на безымянность героя, его социальный статус и материальное положение: «Он был твердо уверен, что имеет полное право на отдых, на удовольствия, на путешествие во всех отношениях отличное. Для такой уверенности у него был тот довод, что, во-первых, он был богат, а во-вторых, только что приступал к жизни, несмотря на свои пятьдесят восемь лет. До этой поры он не жил, а лишь существовал, правда, очень недурно, но все же возлагая все надежды на будущее. Он работал не покладая рук, – китайцы, которых он выписывал к себе на работы целыми тысячами, хорошо знали, что это значит! – и наконец увидел, что сделано уже много, что он почти сравнялся с теми, кого некогда взял себе за образец, и решил передохнуть. Люди, к которым принадлежал он, имели обычай начинать наслаждение жизнью с поездки в Европу, в Индию, в Египет. Положил и он поступить так же. Конечно, он хотел вознаградить за годы труда прежде всего себя; однако рад был и за жену с дочерью» [12, с. 63]. Перед нами человек, лишенный индивидуальности, типичный представитель своего привилегированного класса, его жизнь больше похожа на существование, имитацию жизни. Жена героя и его дочь – дополнительные штрихи к характеристике образа господина из Сан-Франциско.

Другой фрагмент, который зачитывается и обсуждается, – это описание внешности героя. Акцентируется внимание на деталях и цвете с преобладанием желтого и золотого, что подчеркивает материальный статус персонажа и нечто неживое (как и его жизнь!) в чертах его лица (параллель с описанием бальзаковского Гобсека: желтоватая бледность его лица «напоминала цвет серебра, с которого слезла позолота», «глаза, маленькие и желтые» [13, с. 10] и т. д.): «Смокинг и крахмальное белье очень молодили господина из Сан-Франциско. Сухой, невысокий, неладно скроенный, но крепко сшитый, он сидел в золотисто-жемчужном сиянии этого чертога за бутылкой вина, за бокалами и бокальчиками тончайшего стекла, за кудрявым букетом гиацинтов. Нечто монгольское было в его желтоватом лице с подстриженными серебряными усами, золотыми пломбами блестели его крупные зубы, старой слоновой костью – крепкая лысая голова» [12, с. 65].

К работе с портретом героя и его характеристикой привлекается художественный материал – это иллюстрации к рассказу И. Бунина, выполненные Г. Новожиловым («Господин из Сан-Франциско»), О. Верейским («На палубе «Атлантиды») и О. Коровиным («Пассажиры», «Высадка на Капри», «Перед последним выходом», «Смерть господина из Сан-Франциско»). Такое введение в урок других видов искусств, как отмечает Р. Ф. Брандесов, «создает «эстетическую» атмосферу урока и позволяет открыть эмоциональные каналы эстетического восприятия» [8, с. 178]. Стимулирующими вопросами здесь являются: как художник изображает господина из Сан-Франциско? Какие цвета он использует? Похож ли госпо-

дин из Сан-Франциско кисти художника (О. Верейского, О. Коровина, Г. Новожилова) на бунинское описание этого персонажа?

Иллюстративный материал работает также и на обсуждение другого подраздела – «Дополнительная информация», содержащего сведения о происшествиях и событиях, которые имели место во время путешествия на пароходе. Таким происшествием стала неожиданная смерть героя. Особое внимание акцентируется на изменениях в облике персонажа с наступлением смерти: теперь перед нами «кто-то другой». Как отмечает М. Фальчиков, финал истории ироничен: «последним унижением для героя становится сцена, когда его тело было помещено в ящик от содовой и спущено в трюм, поскольку гроба на борту не было» [14, с. 208] (контраст с его проживанием на верхней палубе во время вояжа, п. 2.1).

При обсуждении информации, данной в третьем разделе, анализируется символическо-философский уровень рассказа и связанные с ним образы-символы морской стихии и корабля. В качестве обобщения и подведения итогов предлагается ответить на следующие вопросы: что символизируют океан, корабль «Атлантида»? Где находится кульминация рассказа? Как заканчивается история и как она начинается? Что общего между началом и финалом рассказа? Что больше всего понравилось в рассказе?

Важно отметить символическое название парохода «Атлантида», отсылающее к мифу о полуполюгендарном острове к западу от Гибралтара, который затонул в результате землетрясения. В этом плане интересным является анимированный фильм «История Атлантиды», показывающий историю в мультипликационной версии. Привлечение визуальных, аудиальных ресурсов (модусов) и дополнительно вербальное и невербальное общение (устная эмоциональная речь, письменная и т. д.) отсылает к теории мультимедальности Г. Кресса и К. Джуитт, которые утверждают, что использование разных модусов эффективно в обучении, позволяет посмотреть на текст через визуальную коммуникацию [15, с. 83].

Также студентам предлагается выполнение итоговых творческих заданий: 1) подготовить рассказ с точки зрения капитана корабля, или жены господина из Сан-Франциско, или его дочери, или одного из пассажиров, или от лица самого парохода «Атлантида». Данный тип работы развивает воображение и позволяет посмотреть на ситуацию, представленную Буниным, изнутри; 2) нарисовать корабль и написать ассоциации к каждой части рисунка: океан – нижняя палуба – верхняя палуба – люди.

Анализируя рассказ «Легкое дыхание», важно определить и проанализировать ключевые концепты в произведении – Жизнь, Смерть, Юность, Красота. До начала анализа студенты пробуют пересказать сюжет. Каждый студент пересказывает его по-своему, воспроизводя события в той последовательности, которая, с его точки зрения, правомочна. Отсюда моделируется проблемная ситуация, где главные вопросы: почему автор рассказывает историю не в хронологической последовательности? Как это соотносится с названием рассказа «Легкое дыхание»? Для более четкого структурирования материала

и ведения дискуссии предлагается заполнить таблицу, состоящую из двух колонок: в первой отражено воспроизведение событий в той последовательности, в которой они показаны в тексте, во второй – выстраивание реальной хронологии. Заполняя таблицу, студенты работают в мини-группах, что позволяет сэкономить время и в то же время более детально проработать отдельные линии и эпизоды рассказа. Первая подгруппа анализирует портрет Оли Мещерской (комментированное чтение). Обращается внимание на то, как расцветает ее красота, насколько естественно ее поведение – в этом и есть привлекательность героини: «В четырнадцать лет у нее, при тонкой талии и стройных ножках, уже хорошо обрисовывались груди и все те формы, очарование которых еще никогда не выразило человеческое слово; в пятнадцать она слыла уже красавицей. Как тщательно причесывались некоторые ее подруги, как чистоплотны были, как следили за своими сдержанными движениями! А она ничего не боялась – ни чернильных пятен на пальцах, ни раскрасневшегося лица, ни растрепанных волос, ни заголившегося при падении на бегу колена. Без всяких ее забот и усилий и как-то незаметно пришло к ней все то, что так отличало ее в последние два года из всей гимназии, – изящество, нарядность, ловкость, ясный блеск глаз... <...> Оля Мещерская казалась самой беззаботной, самой счастливой» [16, с. 104–105].

Вторая мини-группа анализирует сцену соблазнения Оли Малютиным (параллель с историей Фауста и Маргариты, на что есть аллюзия в тексте. Кроме того, история Фауста и Маргариты намекает на разницу в возрасте героев и на ее трагический исход).

Третья группа рассматривает отношения Оли и классной дамы (обращается внимание на разговор между Олей и классной дамой).

Подводя итоги, обсуждается: почему рассказ начинается и заканчивается описанием кладбища? Почему история Оли Мещерской рассказана не в хронологической последовательности? Что такое «легкое дыхание»? Почему автор нарушает хронологию событий? Отвечая на эти вопросы, необходимо обратиться к труду Л. С. Выготского «Психология искусства», где находим интересное суждение о том, что выстроенная в хронологической последовательности история Оли Мещерской показывает «житейскую муть или мутную воду жизни» [16, с. 196]), в то время как нарушение хронологии передает главные идеи рассказа И. Бунина – перед нами история о Жизни, Смерти, Женственности и Красоте. По словам Л. Г. Выготского, это «рассказ не об Оле Мещерской, а о легком дыхании, его основная черта – это то чувство освобождения, легкости, отрешенности и совершенной прозрачности жизни, которое никак нельзя вывести из самих событий, лежащих в его основе» [16, с. 198]. Завершающие рассказ строки подчеркивают идею легкого дыхания: «Теперь это легкое дыхание снова рассеялось в мире, в этом облачном небе, в этом холодном весеннем ветре» [16, с. 109].

Дополнением является обращение к одноименным иллюстрациям О. Верейского и Г. Новожилова «Легкое дыхание» к рассказу И. Бунина, а также музыка К. Дебюсси, которая передает состояние красоты и самого легкого

дыхания и служит своеобразной «подсветкой» текста и условно – его «музыкальной иллюстрацией»¹.

Творческой формой работы, направленной на углубленное осознание рассказа, можно считать эссе («Как изменился бы текст, если бы вы узнали историю Оли Мещерской из криминальной хроники?», «Моя история о Красоте») и/или создание иллюстраций по тексту.

Итак, изучение произведений малых жанров в практике преподавания русской литературы за рубежом позволяет на примере рассказов И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско» и «Легкое дыхание» выявить основные символы и концепты прозы писателя – Жизнь и Смерть, Красота, Юность, а также их функционирование в произведениях.

1. Porter Richard N. Bunin's "A Sunstroke" and Chekhov's "The Lady with the Dog" // *South Atlantic Bulletin*. 1977. Vol. 42. № 4. P. 51–56.

2. Connolly Julian W. Desire and Renunciation: Buddhist Elements in the Prose of Ivan Bunin // *Canadian Slavonic Papers*. 1981. Vol. 23. № 1. P. 11–20.

3. Woodward James B. Ivan Bunin: a study of his fiction. Chapel Hill : University of North Carolina Press, 1980. 275 p.

4. Croise J. Ivan Bunin 1870–1953 // *The Russian Review*. 1954. Vol. 13. № 2. P. 146–151.

5. Zweers A. F. The Function of the Theme of Death in the Works of Ivan Bunin // *Russian Literature*. 1980. Vol. 8 (2). P. 151–165.

6. Bethea David M. 1944–1953: Ivan Bunin and The Time of Troubles in Russian Émigré Literature // *Slavic Review*. 1984. Vol. 43. № 1. P. 1–16.

7. Brintlinger A. Fiction as Mapmaking: Moscow as Ivan Bunin's Russian Memory Palace // *Slavic Review*. 2014. Vol. 73. № 1. P. 36–61.

8. Брандесов Р. Ф. Избранные труды. Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 271 с.

9. Blech A. S. Teaching Texts Today: Twentieth Century Russian Literature in the Language Classroom : dissertation. University of Texas at Austin, 2007.

10. Short Kathy G. Literature Discussion Strategies // Short Kathy G., Harste Jerome C. *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*. Heinemann, 1996. URL: http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Literature/Instructional%20Strategies/Short-Literature%20Discussion%20Strategies.pdf (Date of access: 11.03.2018).

¹ Согласно теории эстетической педагогики Р. Ф. Брандесова, «музыка на уроке литературы неизменно входит в круг исканий практической методики преподавания» [8, с. 192]. Использование «музыкальных иллюстраций», т. е. музыкальных произведений, написанных к определенному фрагменту, эпизоду или сцене из художественного текста (например, музыка Г. Свиридова к «Метели» А. С. Пушкина), является воплощением композитором своей интерпретации литературного произведения и связана с ним не только общим содержанием, духом литературного произведения, сколько с его частью [8, с. 194–195].

11. Eddleston Sh. An Introduction to Whole-Class Discussions of Literature // The Wisconsin English Journal. 2002. Vol. 44. № 1. P. 11–26.

12. Бунин И. А. Сочинения : в 3 т. М. : Худ. лит., 1982. Т. 2. 558 с.

13. Бальзак О. де. Гобсек. М., 1977. 64 с.

14. Falchikov M. The Gentleman from San Francisco, Short Story, 1916 // Reference Guide to Russian Literature by Neil Cornwell. Routledge, 1998. P. 208.

15. Jewitt C. Re-thinking Assessment: Multimodality, literacy and computer-mediated learning // Assessment in education: Principles, Policy and Practice. 2003. Vol. 10. № 10. P. 83–102.

16. Выготский Л. С. Легкое дыхание // Выготский Л. С. Психология искусства. Ростов-н/Д. : Феникс, 1998. С. 186–207.

© Седова Е. С., 2018

УДК 159.922.7

Е. С. Троцкая
E. S. Trotskaya

СООТВЕТСТВИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО КУРСУ «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» ЗАКОНОМЕРНОСТЯМ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается содержание учебников-модулей по курсу «Основы религиозных культур и светской этики» для определения их соответствия закономерностям нравственного развития младших школьников. Приводятся примеры соответствия и несоответствия фрагментов учебников уровню нравственного развития обучающихся начальной школы. Закономерности нравственного развития детей рассматриваются в контексте теорий Ж. Пиаже и Л. Кольберга. По результатам анализа учебников-модулей автором сделан вывод о том, что в наибольшей степени закономерностям нравственного развития младших школьников соответствует модуль «Основы светской этики», в то время как остальные модули нуждаются в дополнительной адаптации содержания учебников.

Ключевые слова: нравственное развитие, нравственное сознание, мораль, ОРКСЭ, религиозная культура, светская этика, младший школьник.

SUITABILITY OF TEXTBOOKS FOR THE SCHOOL SUBJECT “FUNDAMENTALS OF RELIGIOUS CULTURES AND SECULAR ETHICS” TO THE PATTERNS OF MORAL DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The article describes contents of textbook-modules on the course «Fundamentals of religious cultures and secular ethics» in correspondence with moral development of primary schoolchildren. There are some examples of textbook fragments which correspond or not to the patterns of children's moral development. The article highlights the patterns of moral development of primary schoolchildren in accordance with the theories of J. Piaget and L. Kohlberg. According to the results of the analysis of textbook-modules, the author concludes that the module «Fundamentals of secular ethics» corresponds to the patterns of primary schoolchildren's moral development more than other modules, while other modules included in the course need addition adaptation.

Keywords: moral development, moral consciousness, morality, religious culture, secular ethics, primary schoolchildren.

На протяжении многих веков с момента своего появления на исторической сцене Россия являлась многонациональным государством. На сегодняшний день на территории Российской Федерации проживает более 190 народов, что обуславливает присутствие широкого спектра культур и конфессий в рамках одного государства. Население страны придерживается различных религиозных взглядов, а каждая народность имеет свои традиции и обычаи.

С целью усвоения младшими школьниками факта культурного многообразия страны, знакомства с традиционными для России религиями, а также духовно-нравственного развития обучающихся был разработан курс «Основы религиозных культур и светской этики» (далее – ОРКСЭ). Курс ОРКСЭ включает в себя шесть учебников-модулей, объединенных едиными педагогическими целями, задачами и требованиями к достижению конечных результатов обу-

чения: «Основы светской этики», «Основы мировых религиозных культур», «Основы православной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы иудейской культуры». Родители (законные представители) выбирают для обучающихся 4-х классов один из модулей в качестве дисциплины для последующего ее изучения в течение года.

Данный курс заявлен как культурологический и реализуется в школах России с 1 сентября 2012 года [1]. Однако анализ литературы показывает, что относительно направленности содержания курса ОРКСЭ на данный момент ведутся споры [2; 3]. Среди экспертов учебников, преподавателей курса и родителей обучающихся отсутствует однозначное мнение о том, имеет ли курс ОРКСЭ в большей степени светскую, религиозную или культурологическую направленность. Несмотря на свою неоднозначность, курс

призван способствовать духовно-нравственному развитию младших школьников, расширению кругозора обучающихся, формированию мотиваций к нравственному поведению [4].

Процесс усвоения нравственных норм и формирования нравственных образов начинается с детства и является частью личностного развития ребенка. Вопросами нравственного развития младших школьников занимались многие отечественные и зарубежные психологи. В общем смысле под нравственным развитием понимается «процесс усвоения (интериоризации-экстериоризации) базисных этических понятий, на основе которых вырабатываются нравственные эталоны, образцы, нормы и правила» [5, с. 106].

В процессе нравственного развития происходит формирование нравственного сознания – «интегративного личностного образования, которое представлено эмоционально-чувственной, рациональной и волевой сферами» [6, с. 12]. Каждая из сфер находит свое выражение в следующих компонентах:

1) эмоциональный компонент нравственного сознания отвечает за отношение человека к нормам, формирование нравственных чувств и способы их выражения, проявление эмпатии, эмоциональную реакцию на нравственные и безнравственные поступки и пр.;

2) когнитивный (интеллектуальный) компонент обеспечивает понимание человеком нравственных норм, общечеловеческих ценностей, позволяет проследить связи между мотивами и поступками человека, совершать нравственную оценку в той или иной ситуации и т. д.;

3) поведенческий компонент позволяет человеку взаимодействовать с обществом в соответствии с усвоенными моральными нормами и правилами, совершать нравственные или безнравственные поступки, реагировать и действовать в ситуации нравственного выбора и пр.

Каждый из компонентов нравственного сознания поддается диагностике и может корректироваться в процессе нравственного развития. Например, в дошкольном возрасте у детей наиболее развит поведенческий компонент и слабо выражен когнитивный. Уровень интеллектуального развития еще не может в полной мере обеспечить понимание ребенком нравственных норм и отношений, поэтому дошкольники в ситуации нравственного выбора действуют интуитивно и ситуативно [5]. Таким образом, уровень развития компонентов нравственного сознания дает представление о нравственном развитии человека в целом.

Первоначальные представления о морали дети усваивают уже в раннем возрасте. В дошкольном детстве ребенок получает опыт нравственного и безнравственного поведения как с помощью наблюдения за окружающими, так и через совершение самостоятельного нравственного выбора в различных ситуациях. Затем имеющийся опыт становится основой для развития нравственных представлений или их корректировки в младшем школьном возрасте.

Н. М. Трофимова определила нравственные новообразования младших школьников [7]. По уровню развития нравственных компонентов обучающиеся 1–2-х классов напоминают старших дошкольников. В возрасте 6–7 лет дети все еще руководствуются мнением взрослых при разрешении конфликтов, в ситуации нравственного выбора приоритет отдается собственным чувствам и выгоде, в по-

веденческом компоненте прослеживаются механизмы подражания, имитации, конформизма, ситуативности. У детей 8–10 лет происходят заметные изменения в развитии нравственного сознания. Учащиеся 3–4-х классов уже способны давать самостоятельную (зачастую объективную) оценку поступкам людей, руководствуясь установленными обществом или коллективом правилами. Приоритетными становятся поступки, совершаемые «по совести», «по справедливости»: получение личной выгоды и похвалы от взрослых отходит на второй план.

В период обучения в начальной школе количество ситуаций, в которых необходимо сделать нравственный выбор, возрастает, что дает почву для формирования нравственных образов. Немаловажную роль в формировании нравственного сознания школьников играет характер их взаимоотношений с учителем [8], а также соответствие личности учителя идеальным представлениям детей о том, каким он должен быть [9]. Результатом взаимодействия учителя и обучающихся становится формирование мотивов высокого уровня – стремление соответствовать нравственным нормам без внешних стимулов (одобрения взрослых, поощрения или наказания, поиска личной выгоды и т. д.) [10].

В младшем школьном возрасте происходит активное формирование когнитивных процессов ребенка, среди которых ключевую роль в развитии нравственного сознания играет интеллект. Существенный вклад в изучение интеллекта и нравственного развития детей внес швейцарский психолог Ж. Пиаже. Его модель развития морального сознания в детском возрасте не теряет своей актуальности и в наше время. Классификация периодов морального развития основывается на зависимости моральных суждений от уровня интеллектуального развития ребенка [11].

Первый период, характерный для дошкольников с дооперациональной стадией мышления, Ж. Пиаже назвал «нравственным реализмом». В возрасте 4–6 лет дети считают, что моральные нормы и правила социальных отношений являются неотъемлемой частью окружающего мира и обязательны к исполнению всеми членами общества. Нравственные принципы и правила поведения в обществе усваиваются детьми через оценку значимых взрослых, систему поощрений и наказаний. Критерием оценки выступает результат совершаемого действия или поступка в целом – виновным оказывается тот, кто причинил больше вреда и ущерба.

К младшему школьному возрасту ребенок становится способен самостоятельно оценивать поступки окружающих с позиции нравственного смысла о сущности добра и зла. К 6–7 годам развитие интеллекта переходит на стадию конкретных операций, что влечет за собой преодоление эгоцентризма в мышлении и переход на следующий этап нравственного развития по Ж. Пиаже – «нравственного релятивизма». В этом возрасте ребенок способен проявлять эмпатию, решать нравственную задачу с множеством условий, вступать в споры со сверстниками и взрослыми, учить нравственному поведению младших детей и т. д. Критерием для оценки поступка становятся намерения человека в той или иной ситуации.

Продолжая идеи Ж. Пиаже, американским психологом Л. Кольбергом была создана теория морального развития, охватывающая весь период жизни человека [12]. Согласно

теории Л. Кольберга, основанием для перехода на каждый последующий уровень морального развития служит когнитивное развитие человека, а также совершенствующееся представление о справедливости, влекущее за собой формирование новых моральных ценностей и выработку собственной этической концепции. Л. Кольберг выделяет три уровня развития нравственности личности, каждый из которых в свою очередь включает две стадии: доконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный. Переход на каждый следующий уровень развития нравственности осуществляется путем последовательного прохождения стадий в рамках каждого из уровней. В соответствии с теорией морального развития Л. Кольберга, возраст приобретает условный характер в процессе формирования нравственных суждений. Таким образом, четких возрастных периодов в прохождении уровней и стадий не существует.

Доконвенциональный уровень морального развития соответствует стадии «морального реализма» Ж. Пиаже и характерен для дошкольников и младших школьников 1–2-х классов. На данном уровне ребенок последовательно проходит две стадии развития моральных суждений. На первой стадии основанием для регуляции собственного поведения является желание избежать наказания, т. е. не совершать таких действий, за которые ребенок уже был наказан или может быть наказан в будущем. Дети, находящиеся на второй стадии развития моральных суждений, при принятии нравственных решений руководствуются поиском собственной выгоды. Регулятором поведения выступает желание получить одобрение взрослых, межличностные отношения строятся по принципу «я тебе, а ты мне». Таким образом, доконвенциональный уровень морального развития предполагает соблюдение детьми общепринятых норм и правил через систему внешних регуляторов поведения в виде поощрений и наказаний со стороны взрослых. На данном этапе морального развития у детей отсутствует система высоких мотивов соответствовать нравственным нормам без внешних стимулов.

Переход на конвенциональный уровень морального развития осуществляется уже в период окончания обучения детей в начальной школе. Данный уровень развития нравственных суждений также характерен для подростков и взрослых. На третьей стадии морального развития ребенок стремится получить одобрение общества и совершает поступки в соответствии с теми нормами и правилами, которые приняты в группе (семья, школьный класс, друзья и т. д.). В это время происходит формирование таких нравственных понятий, как ответственность, уважение, благодарность, честность и пр. Четвертая стадия морального развития характеризуется интериоризацией общепринятых норм поведения и стремлением к их соблюдению как по отношению к самому себе, так и по отношению к членам группы. Ребенок становится способен оценивать поступки окружающих с точки зрения нравственных понятий о справедливости, чувстве долга, бескорыстия и т. д.

При переходе на постконвенциональный уровень морального развития решение нравственных задач осуществляется сквозь призму собственной системы нравственных принципов, во внимание принимается многообразие взглядов и убеждений других людей, происходит

принятие общечеловеческих ценностей, осуществляется отстаивание своих прав и т. д. Данного уровня морального развития могут достигать взрослые люди.

Значимым фактором нравственного развития ребенка в верующих семьях является религиозная вера. Однако влияние религиозной веры на нравственность при этом не прямолинейно. Исследование А. М. Двойнина показывает, что вера, будучи «орудием» формирования убеждений [13], способствует наполнению самосознания молодежи религиозно-нравственным содержанием. Однако в ситуациях фрустрации самосознания поведение верующих молодых людей нередко регулируется светскими нравственными ценностями и представлениями о морали, характерными для той или иной социальной среды [14–15]. Объяснить это можно тем, что влияние религиозной веры на нравственность, по-видимому, опосредствовано не только уровнем когнитивного развития личности, но и ее опытом сложившихся взаимоотношений с определенными социальными средами.

Как видим, наиболее активное нравственное развитие ребенка протекает в период обучения в начальной школе. Усвоение моральных норм и развитие нравственного сознания происходит благодаря развитию интеллекта младших школьников, а также познавательной сферы в целом. Обучающиеся 4-х классов постепенно переходят на конвенциональную стадию морального развития, благодаря чему возможно осуществление целенаправленного формирования компонентов нравственного сознания личности.

В процессе изучения различных модулей курса ОРКСЭ ребенок получает представление об общепринятых нормах социального взаимодействия и приобретает опыт нравственного поведения. Цель учебного курса ОРКСЭ – «формирование у младшего подростка мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений» [4]. Формирование осознанной нравственной позиции младшего школьника осуществляется через развитие этических чувств, знакомство с новыми нравственными понятиями, рефлексии собственного поведения, усвоение общечеловеческих и общекультурных ценностей, организованный анализ нравственных ситуаций, формирование первоначальных представлений об основах религиозных культур и светской этики.

Знакомство младших школьников с нравственными понятиями и ценностями происходит в процессе изучения различных модулей курса ОРКСЭ. Однако наибольшее количество нравственных и этических понятий присутствует в модуле «Основы светской этики». Уже на первых страницах учебника обучающиеся уточняют свои представления о знакомых им нравственных понятиях и изучают новые этические принципы.

Один из уроков модуля «Основы светской этики» посвящен общению как важной социальной потребности человека. В процессе изучения темы «Правила общения для всех» дети знакомятся с некоторыми этическими понятиями, сопровождающими процесс общения – тактичность, чуткость, деликатность. В тексте учебника даются лишь краткие определения данных понятий, в результате чего

обучающиеся могут не в полной мере усвоить тонкие смысловые различия между ними.

На этапе знакомства с новыми нравственными и этическими понятиями немаловажную роль приобретает личность учителя, его стремление к обеспечению понимания сущности нравственных понятий каждым обучающимся. В качестве ориентира при решении реальных нравственных задач младшим школьникам предлагается руководствоваться золотым правилом этики: «Поступай по отношению к другим так, как ты хотел бы, чтобы поступали по отношению к тебе». Данное правило закрепляется при выполнении заданий, направленных на решение какой-либо проблемной ситуации. Обучающиеся анализируют предлагаемые в учебнике ситуации с учетом изученных на уроке новых этических понятий: «Таня с Наташей любят шушукаться в присутствии других ребят. Тактично ли это?», «Почему Лиде было стыдно перед соловушкой?», «Какие примеры можно привести в подтверждение золотого правила этики?» [16, с. 16–19].

Вопросы рефлексивного характера способствуют выработке собственной нравственной позиции младших школьников: «Можешь ли ты назвать себя тактичным и деликатным человеком?», «Стремишься ли ты понять другого человека? Почему?». Отвечая на подобные вопросы, младший школьник не только повторяет пройденный на уроке материал, но и актуализирует имеющийся жизненный опыт, дает оценку своим поступкам, а также оценивает действия других людей с точки зрения нравственных норм.

Таким образом, в рамках одного урока обучающиеся знакомятся с новыми этическими понятиями, овладевают инструментами нравственного поведения («золотое правило этики»), развивают навыки рефлексии, приобретают опыт решения нравственных задач. Вопросы открытого типа и проблемные ситуации, соответствующие интересам младшего школьного возраста, способствуют возникновению желания высказать свое мнение, принять участие в обсуждении или дискуссии на уроке. На примере темы «Правила общения для всех» показано, что выводимое золотое правило этики доступно для понимания младшим школьникам, так как обучающиеся 4-х классов уже переходят на конвенциональный уровень морального развития по Л. Кольбергу, где основным мотивом к нравственному поведению является желание быть принятым группой и следовать установленным в обществе правилам. Золотое правило этики позволит младшим школьникам успешно интегрироваться в любую социальную группу.

Проведенный нами анализ учебников модулей «Основы мировых религиозных культур», «Основы исламской культуры», «Основы православной культуры», «Основы иудейской культуры», «Основы буддийской культуры» позволяет сделать вывод о том, что формированию нравственных понятий в данных модулях отводится второстепенная роль. Содержание учебников направлено на ознакомление обучающихся с той или иной историей религии – текст излагается в виде краткого и упрощенного пересказа религиозных писаний, жизни пророков, описания религиозных обрядов и пр. Большинство вопросов в конце каждой темы носят контрольный характер и направлены на оценку усвоения фактов изучаемой темы: «Перечислите религиозные обязанности мусульман», «Каковы правила поведения в мече-

ти?», «Перечислите правила, которые необходимо соблюдать во время поста», «Как переводится слово Евангелие?» «Сколько есть Евангелий? Кто их авторы?» и пр.

Нравственные понятия, которые встречаются в содержании данных модулей, не имеют четких определений и смысловых границ. Авторы учебников интегрируют этические и нравственные принципы в рассказы о жизни святых, приводят примеры религиозного поведения. Так, в модуле «Основы православной культуры» нравственное понятие «любовь» предъясняется через краткий и упрощенный авторский пересказ фрагмента религиозного писания: «Однажды, как рассказывает Евангелие, Бог соединил с Собой обычное человеческое тело и человеческую душу. Он вочеловечился. Почему? Потому что БОГ ЕСТЬ ЛЮБОВЬ. Он создал людей и любит их. А когда кого-то любят, то стараются быть ближе к любимому. Поэтому Бог, любящий людей, решил стать единым с ними» [17, с. 33].

В процессе изучения темы понятие любви раскрывается в религиозном контексте, после чего обучающимся предлагается ответить на вопрос: «Объясните, почему крест – орудие пытки и свидетельство страданий Христа – стал в христианстве символом любви к людям». Далее идея о любви к человеку периодически появляется в различных темах данного модуля: «Милосердие и сострадание», «Чудо в жизни христианина», «Христианская семья» и т. д. Таким образом, обучающиеся получают представление о любви как о христианской добродетели в различных сферах ее проявления – по отношению к Богу, человеку, природе, самому себе.

Нравственные ценности в указанных нами модулях также подаются с позиции той или иной религии. Например, в модуле «Основы мировых религиозных культур» нравственные категории добра и зла рассматриваются как неотъемлемая часть религиозного учения [18]. Так, в христианстве зло преподносится как совершение греха, т. е. непослушание Богу, нарушение заповедей. В буддизме зло рассматривается как совокупность страданий, сопровождающих человека в течение его жизни на земле.

Большое внимание в процессе изучения модулей курса ОРКСЭ отводится продвижению семейных ценностей. В содержании учебников каждого модуля имеются темы, посвященные укладу семейной жизни в той или иной религии: «Семья в буддийской культуре и ее ценности», «Христианская семья», «Семья в исламе» и т. д. Семейные ценности, будучи частью социальных ценностей, отражают отношения членов семьи между собой и способы взаимодействия с внешним миром. В значительной мере процесс формирования семейных ценностей зависит от модуля, который изучает ребенок в рамках курса ОРКСЭ. Как уже было обозначено выше, модули данного курса обладают выраженной религиозной направленностью, в связи с чем социальные ценности, в том числе и семейные, подаются в соответствии с религиозными представлениями [19]. В качестве нравственного образца зачастую используются герои священных писаний той или иной религии. Так, в православной культуре большой акцент делается на духовном воспитании всех членов семьи, где основополагающими выступают понятия любви, уважения, смирения, добродетели. В иудейской культуре образцами нравственного поведения

являются патриархи и их жены, праматери еврейского народа – Сара, Ривка, Лея и Рахель [20].

В модулях «Основы мировых религиозных культур», «Основы исламской культуры», «Основы православной культуры», «Основы иудейской культуры», «Основы буддийской культуры» присутствует большое количество религиозных терминов, в то время как четкие определения нравственных понятий приводятся гораздо реже. Например, в модуле «Основы исламской культуры» практически каждый урок сопровождается заданием «Работа со словариком», причем из формулировки задания не ясно, то ли обучающиеся знакомятся с религиозной терминологией в толковом словаре, то ли они сами ведут этот словарь с опорой на определения из учебника [21]. Результаты социологического исследования, проводившегося с целью выявления эффективности преподавания курса ОРКСЭ, указывают на то, что 39,4 % детей отмечали снижение собственного интереса на уроках из-за большого количества нового материала и незнакомых слов [22].

Анализ апробации курса ОРКСЭ указывает на несоответствие некоторых фрагментов текста учебника возрастным особенностям обучающихся. Большой объем материала и труднодоступный для понимания младшими школьниками стиль изложения требует дополнительного времени для усвоения программы курса ОРКСЭ [3, с. 23]. Результаты социологического опроса [22] и проведенный нами анализ учебников-модулей позволяет сделать вывод о том, что обилие религиозной терминологии и завуалированное представление нравственных понятий посредством религиозных метафор затрудняет процесс формирования компонентов нравственного сознания младших школьников.

Также преподавателями курса отмечается малое количество заданий и нравственных ситуаций для включения обучающихся в процесс обсуждения [23]. Большинство заданий носят контрольный характер и служат для проверки пройденного материала за урок или весь раздел. Количество творческих и проектных заданий настолько мало, что не позволяет удовлетворить интерес детей к исследовательской деятельности, особенно развитый в младшем школьном возрасте. Так, в процессе изучения модуля «Основы православной культуры» встречается лишь одно творческое задание – конкурс сочинений по предложенным авторами учебника темам.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что курс ОРКСЭ не в полной мере соответствует закономерностям нравственного развития младших школьников. Успешность формирования активной нравственной позиции младших школьников будет зависеть от изучаемого модуля. Наибольшее внимание развитию этических чувств и знакомству с новыми нравственными понятиями уделяется в модуле «Основы светской этики». Младшие школьники, находящиеся на конвенциональном уровне нравственного развития, способны к активному усвоению общечеловеческих и общекультурных ценностей. Данный модуль отвечает потребностям обучающихся к стремлению занять свое место в коллективе, предоставляя возможность овладеть опытом нравственного поведения через анализ различных ситуаций.

Содержание модулей «Основы мировых религиозных культур», «Основы исламской культуры», «Основы православной культуры», «Основы иудейской культуры»,

«Основы буддийской культуры» нуждается в существенной методической доработке. Необходимо сделать материал учебников более доступным для обучающихся 4-х классов в соответствии с их возрастными особенностями. Например, повышению интереса детей к изучению курса ОРКСЭ могло бы способствовать включение в содержание учебника игровых ситуаций. Не стоит забывать о том, что игровая деятельность все еще присутствует в жизни ребенка младшего школьного возраста наряду с учебной деятельностью. Участие школьников в ролевых и ситуационных играх могло бы способствовать развитию навыков нравственного поведения, рефлексии, умению действовать в ситуации нравственного выбора и т. д. Также успешному усвоению нравственных норм и правил могло бы способствовать увеличение в учебниках количества нравственных задач, актуальных для младшего школьного возраста. Недостаток нравственных задач лишает обучающихся возможности тренироваться в совершении нравственного выбора, применении этических правил при разрешении конфликтов и пр.

Таким образом, содержание учебников-модулей курса ОРКСЭ лишь частично соответствует закономерностям нравственного развития детей младшего школьного возраста. Уровень когнитивного развития младших школьников не позволяет воспринимать материал некоторых модулей с той эффективностью, которая предполагается авторами учебников. Несоответствие некоторых фрагментов учебников возрастным особенностям младших школьников затрудняет процесс нравственного развития обучающихся. Эффективность формирования компонентов нравственного сознания – когнитивного, поведенческого, эмоционального – в значительной мере зависит от изучаемого модуля курса ОРКСЭ. Среди всех модулей, включенных в состав курса, наибольшее внимание нравственному развитию обучающихся уделяется в модуле «Основы светской этики».

1. Система учебников «Школа России». Об учебном курсе «Основы религиозных культур и светской этики». URL: http://www.school-russia.prosv.ru/umk/ork/info.aspx?ob_no=20402 (дата обращения: 27.10.2018).

2. Абдулагатов З. М. Экспертные оценки содержания исламского модуля курса ОРКСЭ // Исламоведение. 2016. № 2. С. 84–96.

3. Урбанович Л. Н. Конфессиональное сопровождение преподавания православно-ориентированных дисциплин в школе (региональный аспект) // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2015. № 2 (37). С. 106–116.

4. Примерная программа комплексного учебного курса «Основы религиозной культуры и светской этики» для 4 класса. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/umk/primernaya-programma-kursa-osnovy-religioznykh-kultur-i-svetsoj-etiki-dlya-4-klassa.html> (дата обращения: 27.10.2018).

5. Овчарова Р. В. Нравственное развитие личности: от детства к отрочеству // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 106–108.

6. Антилогова Н. Л. Психологические механизмы нравственного сознания личности : дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1999. 434 с.

7. Трофимова Н. М. Нравственное воспитание и развитие младших школьников в процессе обучения. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1975. 112 с.
8. Двойнин А. М., Двойнин М. Л. Влияние личности учителя на процесс развития личности ученика // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса : материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. О. И. Ключко. – СПб. : ООО «НИЦ АРТ», 2016. С. 215–222.
9. Двойнин М. Л., Двойнин А. М., Кандаурова А. В. Моделирование личности идеального учителя // Психолого-педагогические аспекты деятельности учителя / науч. ред. М. Л. Двойнин. Тара, 1999. С. 17–20.
10. Голоус Е. А. Исследование развития нравственного сознания у детей дошкольного возраста // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1188–1193.
11. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М. : Академический проект, 2006. 480 с.
12. Kohlberg L. The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order: Sequence in the Development of Moral Thought // Vita Humana. 1963. № 6. P. 11–33.
13. Двойнин А. М. Проблема веры в зеркале философско-психологического знания. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2011. 102 с.
14. Двойнин А. М. Ценностно-смысловые ориентации личности в контексте религиозной веры : дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 215 с.
15. Dvoinin A. M. Value and Meaning Orientations of the Religious Individual // Westerink H. (ed.). Constructs of Meaning and Religious Transformation. Current Issues in the Psychology of Religion. Vienna: V&R Unipress, 2013. P. 297–316.
16. Шемшурин А. И. Основы религиозных культур и светской этики. Основы светской этики. 4 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2018. 159 с.

17. Кураев А. В. Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. 4 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2018. 144 с.
18. Основы религиозных культур и светской этики. Основы мировых религиозных культур. 4 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / А. Л. Беглов, Е. В. Саплина, Е. С. Токарева и др. М. : Просвещение, 2018. 111 с.
19. Трунина О. К. Формирование представления о семейных ценностях на уроках православной культуры // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2015. № 2 (37). С. 98–105.
20. Членов М. А. Основы религиозных культур и светской этики. Основы иудейской культуры. 4 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2018. 111 с.
21. Латышина Д. И. Основы мировых религиозных культур и светской этики. Основы исламской культуры. 4 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2018. 111 с.
22. Социологические исследования хода апробации комплексного учебного курса в субъектах Российской Федерации «Основы религиозных культур и светской этики» (курс ОРКСЭ) : материалы социологических исследований. М. : Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2010. 42 с.
23. Анализ апробации курса ОРКСЭ в 2009–2011 годах. Итоги апробации комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» для общеобразовательных школ в 2010–2011 учебном году. Сведения о наличии в образовательных учреждениях субъекта РФ условий, необходимых для реализации курса «Основы религиозных культур и светской этики». М. : Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2011. 121 с.

© Троцкая Е. С., 2018

УДК 371

А. А. Филимонов
A. A. Filimonov

СИСТЕМНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Актуальность работы обусловлена необходимостью дифференциации видов деятельности в условиях внедрения ФГОС среднего (полного) общего образования. Выявлены отличительные признаки проектной деятельности. Выявлена и описана системная дифференциация четырех видов деятельности, присутствующих в процессе обучения.

Ключевые слова: дифференциация, признаки, проблема, проект, проектная деятельность, исследовательская работа, творческая работа, реферативная работа.

SYSTEM DIFFERENTIATION OF PROJECT ACTIVITY

The relevance of the work is due to the need to differentiate activities in the implementation of the Federal state educational standard of Secondary (full) General education. The author identifies the distinctive features of the project activity.

Keywords: differentiation, features, project, project activity, research work, creative work, abstract work

В последние годы на основании федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования в школах введен элективный курс «Индивидуальный проект». Согласно ФГОС «инди-

видуальный проект представляет собой особую форму организации деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект)» [1]. Таким образом, стандартом определено лишь два формата, которые могут

рассматриваться в качестве индивидуального проекта: проект и исследование.

Важность формирования навыка решения проблем доказана многочисленными исследованиями. Так, исследование Всемирного банка [2] показало, что дефицит навыков является самым серьезным барьером экономического роста. При этом отмечено [3], что в инновационной экономике навык решения сложных проблем востребован в 36 % рабочих мест в 2015 году и его востребованность возрастет до 52 % в 2020 году (для сравнения отметим, что развитые социальные навыки востребованы в 19 % рабочих мест, а когнитивные способности – в 15 %). Таким образом, умение решать проблемы – ключевой навык, необходимый всем категориям работников, и его дефицит обусловлен качеством получаемого образования, однако им владеют лишь 6 % трудоспособного населения [4].

Мною была проведена случайная выборка 100 индивидуальных проектов старшеклассников, размещенных в Интернете. Анализ показал, что лишь 4 работы можно классифицировать как проект или исследование; остальные представляют собой рефераты. При этом практически все материалы, размещенные в Интернете под маркой проектов школьников представляют собой рефераты, однако структурно оформлены как проекты, то есть формально имеют какое-то обоснование, цель, задачи, предполагаемые результаты (однако описание проблемной ситуации, формулировка проблемы и ее анализ отсутствуют).

Следующее исследование было проведено на базе одного из лицеев г. Омска. Около 90 % работ, выполненных и защищенных как «индивидуальные проекты» в 2016/2017 уч. году, представляют собой рефераты. Лишь 12 % можно считать работами (не проектами!) исследовательского или творческого характера. Более половины работ имеют уровень оригинальности ниже 70 %, в том числе 40 % работ имеют уровень оригинальности ниже 50 %, а 18 % работ – ниже 30 %. Анализ содержания работ показал, что навык выявления, постановки и анализа проблемы отсутствует. Таким образом, представленные работы не являются проектами, способность выявлять, форму-

лировать, анализировать проблемы и находить пути их решения отсутствует.

Если ориентироваться на требования ФГОС для старшей школы, то для обеспечения «сформированности навыков проектной деятельности» [1] достаточно осуществить следующие действия.

Сначала нужно осуществить системную дифференциацию следующих видов деятельности: проектной, исследовательской, творческой, реферативной. Эта дифференциация осуществлена (табл. 1) по двенадцати системным параметрам, которые включают нормативную основу, определение, предназначение, структурные элементы, индикативность, требования к оформлению. Как видно из данных таблицы 1, эти виды деятельности четко разграничены и их трудно перепутать, если не заниматься этим целенаправленно. Тем самым устраняются основания для подмены проекта исследованием, творческой работой или рефератом.

Экспертиза работ школьников должна быть построена с ориентацией на проблему, которую решает проект. Не менее трети баллов нужно выделить на экспертизу актуальности проекта: описание проблемной ситуации, формулировка проблемы и полнота ее анализа.

Также полезно ввести ограничения, касающиеся плагиата и «проходного балла». Представляется целесообразным допустить до защиты лишь те проекты, уникальность текста которых не менее 70 %. «Проходной балл» успешной защиты полезно установить на уровне не менее 60 баллов из 100 возможных.

Отметим, что проект может содержать исследовательскую, творческую или реферативную части. Эти виды деятельности являются способами, которыми решается проблема проекта.

Ситуацию в лицее, о которой я упоминал выше, удалось нормализовать в течение одного учебного года путем дифференциации видов деятельности (табл. 1), акцентирования проблематизации (нет проблемы – нет проекта), использования системы допуска к защите проекта и адекватной системы оценивания проектов.

Таблица 1

Системная дифференциация проектной, исследовательской, творческой, реферативной деятельности

Параметры	Проект	Исследовательская работа	Творческая работа	Реферативная работа
Определение	Проект – это ограниченная во времени деятельность, представленная в виде действий (мероприятий), направленная на решение социально значимой проблемы и достижение определенной цели, предполагающая получение ожидаемых результатов путем решения связанных с целью задач, обеспеченная необходимыми ресурсами и управляемая на основе постоянного мониторинга деятельности и ее результатов с учетом возможных рисков [5]	Исследование – процесс изучения объекта или явления с определенной целью, но с изначально неизвестным результатом	Создание культурных ценностей и их интерпретация. В узком смысле: творческая работа – создание чего-то нового и уникального в результате творческих усилий человека и/или группы лиц	Реферат – вторичный текст по определенной теме, содержащий информацию из одного или нескольких источников, семантически адекватный первоисточнику(ам), ограниченный малым объемом и вместе с тем максимально полно излагающий содержание исходного текста [6]

Параметры	Проект	Исследовательская работа	Творческая работа	Реферативная работа
Нормативно-правовая основа	Регламентируется конкурсной документацией и нормами принятой практики проектной деятельности	Регламентируется нормами, принятыми в научном сообществе. Как правило, требования к исследовательской работе задаются научными изданиями или специальными органами (например, диссертационные советы, НОУ, ...), представляющими научные сообщества	Регламентируется Законом РФ от 9 октября 1992 г. № 3612-1 «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» [7] и ч. 4 ГК РФ [8]	Регламентируется ГОСТ 7. 32–2017 [9]. Нормы могут изменяться заказчиком
Дифференцирующий признак	Реализуемость, субъектность	Верифицируемость (доказуемость), объективность	Субъективность, уникальность	Адекватность первоисточнику(ам)
Предназначение (смысл)	Решение значимой проблемы	Открытие нового знания	Создание нового (уникального) продукта	Обзор публикаций, доступных по заданной теме
Наличие проблемы	Проблема – это препятствие, которое ограничивает деятельность субъекта(ов) и, как правило, представляет собой затруднение в виде отсутствия ресурса, наличия разрыва, противоречивой ситуации и т. п. Проблема отличается тем, что она потенциально разрешима (иногда проблема имеет множество альтернативных решений). Актуальность проблемы проекта определяется исчерпывающими ответами на следующие вопросы: Кого затрагивает эта проблема? В чем возможные причины данной проблемы? Каковы могут быть следствия данной проблемы? Почему проблему необходимо решать?	Содержит безличный и безоценочный ключевой исследовательский вопрос (КИВ), сфокусированный на конкретном аспекте выбранной темы. Иногда КИВ носит название «проблемный вопрос», однако не содержит проблемы. Актуальность КИВа характеризуется степенью интереса научного сообщества к новым знаниям, которые могут быть получены в ходе исследования	Необязательный параметр	Необязательный параметр
Цель	Ориентирована на решение проблемы. Удовлетворяет S.M.A.R.T. критериям [10]. Цель должна быть: конкретна (Specific) или жизнеспособна (Sustainable), измерима (Measurable), достижима (Achievable) или подотчетна (Accountable), ориентирована на результат (Result-oriented), соотносима с конкретным сроком (Timed)	Желаемый конечный результат, который планируется достичь в ходе исследования конкретного аспекта выбранной темы	Создание нового (уникального) продукта	Как правило, определяется заказчиком и конкретизирует тематику

Параметры	Проект	Исследовательская работа	Творческая работа	Реферативная работа
Задачи	Декомпозиция цели путем выбора необходимого и достаточного набора средств для решения проблемы в соответствии с идеей или замыслом проекта. Как правило, задача – это обобщенное действие, которое нужно предпринять, чтобы частично достичь цели проекта. Формулировка задач должна удовлетворять S.M.A.R.T. критериям (см. цель)	Декомпозиция цели путем выбора необходимого и достаточного набора средств для достижения цели в соответствии с выдвинутой гипотезой	Декомпозиция цели путем выбора необходимого и достаточного набора средств для создания нового (уникального) продукта	Декомпозиция цели путем выбора необходимого и достаточного набора средств для создания обзора публикаций по заданной теме
Гипотеза	Необязательный параметр (некоторые грантодатели включают этот параметр в формат проекта). Обычно в проекте функция гипотезы реализуется в идее или замысле проекта, где высказывается предположение о способе решения проблемы и/или возможных последствиях ее решения	Обязательный параметр, содержащий проверяемое высказывание (предположения относительно нового знания и/или способах его получения). Допускается наличие рабочей гипотезы, подлежащей изменению в процессе исследования	Необязательный параметр	Необязательный параметр
Предполагаемые результаты	Соответствуют цели и задачам проекта. Должны быть реалистичными, измеримыми количественно и/или качественно	Необязательный параметр. Могут быть представлены предполагаемой характеристикой нового знания	Необязательный параметр. Могут описывать образ нового (уникального) продукта	Необязательный параметр. Как правило, определяются заказчиком. Предполагаемые результаты могут не иметь отношения к теме реферата (например, умение работать с информацией)
Индикативность	Система показателей эффективности проекта, включает 4 обязательных атрибута: • практичность, • независимость, • доступность объективной проверке, • сфокусированность (количество, качество, время)	Необязательный параметр	Необязательный параметр	Как правило, индикаторы успешности определяются заказчиком
Планирование	Модель возможного варианта реализации во времени проектных действий для достижения поставленных цели и задач проекта с учетом ситуации, ресурсов, рисков... Обычно план имеет вид таблицы с указанием последовательности действий, сроков их исполнения, необходимых ресурсов и пр.	Необязательный параметр. Если имеется, то план представляет собой последовательную систему действий типичного научного исследования	Необязательный параметр. Если имеется, то план представляет собой известную последовательность действий, заданных типом продукта (например, изготовление картины требует приобретение холста, красок, кистей, выбор сюжета, композиции и т. д.)	Необязательный параметр

Параметры	Проект	Исследовательская работа	Творческая работа	Реферативная работа
Требования к оформлению	Определяются конкурсной документацией	Как правило оформляется в формате научной статьи. Требования к формату работы задаются научным изданием	Представляется продукт (обычно на выставках)	Требования к оформлению содержатся в ГОСТ 7.32–2017[9]. Часто требования к оформлению задаются заказчиком

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413.

2. Развитие навыков для инновационного роста в России. М. : Алекс, 2015. 172 с.

3. The Global Competitiveness Report 2015–2016. Klaus Schwab, World Economic Forum. URL: http://www3.weforum.org/docs/gcr/2015–2016/Global_Competitiveness_Report_2015–2016.pdf

4. New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

5. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении : учеб. пособие. 2-е изд., стер. М. : ФЛИНТА, 2014. 144 с.

6. Педагогическое речеведение : словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. М. : Флинта, Наука, 1998. 312 с.

7. Закон Российской Федерации «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» от 9 октября 1992 г. N 3612-I (утв. ВС РФ 09. 10. 1992 № 3612–1) (ред. от 08.05.2010) // Российская газета. 2011. 9 мая.

8. Гражданский кодекс Российской Федерации: Части первая, вторая, третья, четвертая. М. : Юрайт-Издат, 2008. 558 с.; Гражданский Кодекс Российской Федерации. Часть четвертая от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 01.12.2007) // СЗ РФ. 1994. № 32. Ст. 3301.

9. ГОСТ 7. 32–2017 // Межгосударственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления. М. : Стандартинформ, 2017.

10. George T. Doran. There's a S. M. A. R. T. Way to Write Management's Goals and Objectives // Management Review. Volume 70, Issue 11 (AMA FORUM). P. 35–36.

© Филимонов А. А., 2018

УДК 37.013

Т. В. Четвертных
T. V. Chetvertnykh

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ВВЕДЕНИЮ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Показано, что системное применение педагогами формирующего оценивания способствует достижению школьниками личностных образовательных результатов. Определены особенности формирующего оценивания, влияющие на процесс становления субъектной позиции обучающихся, выявлена степень готовности педагогов к использованию формирующего оценивания в образовательном процессе школы.

Ключевые слова: готовность педагогов, формирующее оценивание, суммативное оценивание, личностные образовательные результаты, самоконтроль и самооценка.

TEACHERS' READINESS FOR USING THE FORMING ASSESSMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

It is emphasized in the article that the competent and systematic application of pedagogical forming evaluation contributes to the achievement of personal educational results by students. It is defined that the features of formative evaluation affect the process of establishment of student's subjective position. Based on the analysis of the questionnaire results it is concluded that insufficient preparedness of teachers is a challenge on the way of using formative evaluation in the school educational process.

Keywords: preparedness of teacher, forming evaluation, cumulative estimation, personal educational results, self-discipline and self-conception.

В гуманистической парадигме образования с доминирующим личностно-ориентированным подходом становится важным и значимым достижение личностных образовательных результатов. В основе этих результатов мы рассматриваем субъек-

тную позицию личности, проявляющуюся в первую очередь в самостоятельности, ответственности, развитии прогностической самооценки. Одним из факторов развития личностных образовательных результатов может стать система оценивания.

Как показывает анализ научных трудов зарубежных и отечественных ученых, именно с целью образовательного процесса, *значимой* для педагога, связывают сегодня стратегии оценивания. Если осмыслить тот факт, что цели (образовательные и обучающие) сегодня иные по многим параметрам, чем 20–30 и 10 лет назад, то понятно, что и стратегии оценивания не могут оставаться прежними. Одной из современных стратегий оценивания является формирующее оценивание, показавшее положительные результаты для обучающихся и педагогов в зарубежной педагогической практике.

Формирующее оценивание направлено на помощь ученику в достижении результатов деятельности. Являясь постоянным процессом (в отличие от внешнего, суммирующего, констатирующего, на результаты которого ученик и учитель как субъекты образовательного процесса повлиять не могут), такое оценивание позволяет корректировать процесс учебной деятельности и обучающемуся, и учителю за счет постоянной обратной связи, тем самым способствуя индивидуализации в обучении и реализации личностно-ориентированного подхода.

П. Блек (Paul Black) и Д. Вильям (Dylan Wiliam) первыми показали, что формирующее оценивание является мощным инструментом влияния на обучение и учение, позволяющим достигать результатов обучения. Классическая схема введения формирующего оценивания, предложенная П. Блэком и Д. Вильямом (2008 г.), предполагает следующие шаги учителя для введения формирующего оценивания в процесс обучения: 1) определить уровень и образовательные потребности обучающихся и критерии оценивания; 2) используя разный инструментарий, запустить механизм обратной связи, который позволяет детям понять, в каком направлении им следует двигаться, чтобы улучшить свои результаты; 3) организовывать работу обучающихся в парах и группах для проведения взаимооценивания, что, по мнению ученых, позволит школьникам понять, как им следует организовать собственное обучение [7].

В отечественной научной педагогической литературе проблемы введения, практического применения формирующего оценивания начинают обсуждаться в основном с 2008 года. Они касаются вопросов соотношения формирующего и суммативного (суммирующего) оценивания, практического применения формирующего оценивания. Рассмотрим кратко основные аспекты исследований, связанных с вопросами соотношения суммирующего, текущего и формирующего оценивания, затрагивающие подходы к определению и использованию последнего. Существует мнение, что текущее оценивание – это и есть оценивание формирующее. Но суть формирующего оценивания не только в том, что это процесс постоянный и непрерывный, равно как это не просто процесс, адекватно помогающий школьнику учиться. Формирующее оценивание – это процесс, «передаваемый» учителем обучающемуся с целью проведения самоконтроля и самооценки, позволяющий таким образом влиять на «рост» и развитие обучающегося. Текущее же оценивание не влияет на «рост» ученика (как и суммирующее оценивание), если по-прежнему механизмы его осуществления остаются в руках учителя, т. е. если учитель не способен поделиться инструментами оценивания с учеником: не понимает сути этого оценивания и его влияния на

развитие обучающихся, не владеет техниками, приемами формирующего оценивания, не знает инструментальных методик оценивания.

Рассматривая взаимосвязь суммирующего и формирующего оценивания, Е. Г. Бойцова отмечает, что традиционное (суммирующее) оценивание дискретно, оно только предметное, на его основе нельзя спрогнозировать целостное развитие личности. Результаты суммирующего оценивания не используются для анализа сильных и слабых сторон обученности школьников [1, с. 50]. Л. В. Вилкова полагает, что именно формирующее оценивание раскрывает суть выставленной отметки [2, с. 33]. М. А. Пинская также рассматривает формирующее оценивание как альтернативу традиционной системе оценивания, сосредоточенной в руках учителя. Она подходит к вопросу о роли формирующего оценивания как важной тенденции улучшения качества образования (и учения) в целом [3].

В методическом руководстве Р. Х. Шакирова, А. А. Буркитовой, О. И. Дудкиной рассматриваются основные виды оценивания (диагностическое, формирующее, суммирующее), при этом авторы делают акцент на формирующем оценивании. Они связывают необходимость введения в образовательную практику школы формирующего оценивания с тем, что личностно-ориентированное обучение возможно только в условиях центрации процесса обучения на ученике: на его личностных потребностях, возможностях, условиях существования [4].

Е. Н. Землянская связывает появление термина «формирующее оценивание» в российской педагогике с выделением в качестве обязательных планируемых результатов личностных, предметных и метапредметных компетенций, с новым пониманием сущности образовательных результатов как роста в совокупности мотивационных, операциональных (инструментальных) и когнитивных ресурсов личности, которые определяют ее способность к решению значимых для нее задач, с появлением новых целевых ориентиров образования, связанных с развитием учебной деятельности, что предполагает развитие субъектности каждого обучающегося [5, с. 50].

Рассматривая отметочную (количественную) систему оценивания, которая в наибольшей степени представлена в нашей российской школе, Г. Б. Голуб и И. С. Фишман отмечают, что она не выполняет даже основных своих функций (констатирующей (информационной), контролирующей, регулирующей), но считают, что причина не в формальном выражении оценки – отметке, а в подходах к самому оцениванию. Ученые связывают этот феномен и с обилием результатов образования, сформулированных таким образом, что их сложно проверить в рамках образовательного процесса средствами педагогической диагностики (приводят примеры: «учащийся демонстрирует активную гражданскую позицию», «способен осознавать и решать экологические проблемы» и т. д.). И. С. Фишман и Г. Б. Голуб утверждают, что технология формирующей оценки в рамках описанного выше подхода является средством управления качеством образовательных результатов обучающихся и ее применение помогает:

– четко сформулировать образовательный результат, подлежащий формированию и оценке в каждом конкретном случае, и организовать в соответствии с этим свою работу;

– сделать учащегося субъектом образовательной и оценочной деятельности [6, с. 17].

Развивая мысль ученых, мы можем сформулировать еще один предварительный вывод: если обучающийся в результате применения формирующего оценивания становится субъектом оценочной и образовательной деятельности, у него начинает формироваться субъектная позиция личности.

Таким образом, вопрос о роли формирующего оценивания в развитии личности становится актуальным и требующим рассмотрения и анализа деятельности современного учителя.

Проведенное анкетирование и его результаты обусловили выбор пути решения проблемы изменения отношения учителей к контрольно-оценочному компоненту, определения готовности педагогов к введению формирующего оценивания в образовательный процесс. Помимо целевого назначения системного анализа, нам необходимо было определить круг основных вопросов программы дополнительной профессиональной подготовки курсов повышения квалификации (авторского методического семинара), направленной на решение профессиональных задач педагога в области оценивания образовательных результатов обучающихся. Способом определения перспектив совершенствования профессиональных компетенций учителей стало анкетирование. Для анализа была разработана анкета, включающая следующие задачи:

- 1) определение стажа педагогической деятельности и опыта работы в классах, в которых идет реализация стандарта;
- 2) определение отношения к проблеме оценивания в образовательном процессе;
- 3) выявление понимания специфики оценивания в современном образовательном процессе;
- 4) выявление степени знания/незнания, владения/невладения формирующим оцениванием (отдельными приемами);
- 5) выявление процента учителей, испытывающих затруднения в организации критериального оценивания и формулировании планируемых результатов деятельности обучающихся;
- 6) определение понимания учителями сути понятия «критерий»;
- 7) определение понимания отличия ретроспективной оценки своих действий от прогностической;
- 8) определение понимания педагогами «ядра» личностных результатов образования.

Анкетирование проходило на базе бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Омской области». Использовался метод случайной выборки.

Были опрошены 188 педагогов-предметников. Из них: минимальный стаж педагогической деятельности имеют 11 % (0–5 лет), 5–10 лет стажа – 9 %, 10–15 лет – 10 %, 15–20 лет – 3 %, 20 и более лет стажа – 67 %. Данный срез показывает общую тенденцию в образовательной системе (число педагогов, имеющих большой стаж работы (20 и более лет), превалирует над остальными: по сравнению с количеством педагогов, имеющих стаж от 0 до 20 лет).

Процент педагогов, имеющих опыт работы в классах, реализующих стандарт, таков: 0–3 года – 52 %, 3–5 лет – 28 %, 5 и более лет – 15 %, не имеющих опыта работы в та-

ких классах – 5 %. Поскольку Омская область реализует федеральный государственный образовательный стандарт в течение 7 лет в режиме инновационного комплекса по введению федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования, можно говорить о некоей пробе педагогической системы в новых условиях, первом опыте наших учителей.

Тот факт, что абсолютное большинство педагогов (83 %) считают проблему оценивания образовательных результатов обучающихся одной из самых актуальных в своей деятельности, говорит о серьезном отношении учителей к данному вопросу и понимании места и роли оценочной деятельности в образовательном процессе, а также о затруднениях большинства учителей в организации этого компонента в образовательном процессе.

Ответы на вопрос, определяющий специфику оценивания для учителя, распределились следующим образом:

1) связывают оценивание с планируемыми результатами, с обратной связью, с управлением (и коррекцией) образовательным процессом, с соответствием между целями и результатами деятельности обучающихся, с возможностью сравнения обучающегося относительно собственных успехов в динамике – только 12 % педагогов из числа опрошенных;

2) формально подходят к определению, рассматривая оценивание как показатель качества (в том числе имея в виду количество отметок «4» и «5») обучения, как процесс, в результате которого проверяются знания и умения, действия, освоенные обучающимися, – 68 % учителей;

3) затруднились ответить на данный вопрос – 20 % педагогов.

Эти данные подтверждают предположение о затруднениях большого количества учителей в организации контрольно-оценочного компонента. Непонимание специфики оценивания как процесса, являющегося структурным компонентом педагогической деятельности учителя и неотъемлемым компонентом деятельности обучающегося (позволяющим в первую очередь и ученику, и учителю этой деятельностью управлять), влечет за собой другие проблемы: отсутствие потребности в поиске новых форм оценивания, неумение пользоваться предложенными техниками, непонимание границ собственного знания/незнания в своей деятельности, нежелание передавать обучающемуся инструменты управления деятельностью, инструменты оценивания.

Выявление степени знания/незнания, владения/невладения формирующим оцениванием (отдельными приемами) среди педагогов концентрировалось на следующих вопросах и ответах:

1) знаю, что это такое (слышал, читал, видел у коллег) – 52 %;

2) применяю отдельные приемы формирующего оценивания в своей работе – 24 % (при этом смогли назвать применяемые приемы 9 %);

3) использую систему формирующего оценивания в своей педагогической деятельности, могу поделиться опытом – 3 % (при этом 0,8 % написали, что опытом поделиться пока не могут, потому что только недавно внедряют систему);

4) не вижу в этом необходимости – 1 % учителей;

5) ничего об этом оценивании не знаю – 20 %.

Анализ степени освоения системы формирующего оценивания показывает, что большинство учителей знакомы с формирующим оцениванием на уровне «знаю». Почти треть опрошенных учителей так или иначе применяют отдельные техники и приемы в своей деятельности, но пятая часть педагогов ничего не знает об этом оценивании. Эти данные позволяют сделать предварительные выводы о некоторой заинтересованности учителей в новых формах оценивания, но показывают пока достаточно далекую от средней степень готовности к введению формирующего оценивания и знакомству с ним на уровне практики. Хотелось отметить, что это общая тенденция в большинстве регионов России, которую мы связываем с недавним появлением этого вида оценивания в практике российских школ (около 7–10 лет), а также с недостаточной теоретической проработанностью проблемы введения формирующего оценивания, дидактических условий, методов, оптимальных форм и средств.

При этом большая часть опрошенных (51 %) считает, что не испытывает затруднений в определении планируемых результатов урока (темы) исходя из цели образовательной деятельности (49 % – затруднения испытывают). Также достаточно большая группа педагогов (37 %) считает, что не испытывает затруднения в организации критериального оценивания обучающихся на уроке (63 % – испытывают затруднения). Примечательно, что вопрос анкеты открытого типа, связанный с определением сути понятия «критерий» учителями, позволил выявить степень понимания критериев не только в обычной жизнедеятельности, но и в качестве объективного показателя сторон выполняемой учеником деятельности. Результаты опроса распределились следующим образом:

1) затруднились ответить (даже не попытались) на вопрос – 23 % педагогов;

2) смогли сформулировать критерии ясно и четко применительно к своей жизнедеятельности (вопрос был связан с понятием успешности в жизни) – 6 % педагогов;

3) смогли сформулировать критерии оценки определенного вида деятельности ученика – 2 %, при этом из тех педагогов, которые смогли сформулировать критерии в своей жизнедеятельности.

Неумение формулировать критерии может являться следствием непонимания сути критерия как признака качества, меры, результата, деятельности и пр. (мы отметили у 49 % опрошенных) и непонимания объективности как существенного признака любого критерия (неточность, необъективность формулировок, заключающиеся в использовании педагогами таких слов, как «красота», «полнота материала», «убедительность», «верность», «правильность» и др.) обнаружены у 22 % опрошенных.

На выявление осознания учителями важности формирования действий самоконтроля и самооценки обучающихся в учебной и внеучебной деятельности были направлены 2 вопроса. Первый был связан с пониманием роли этих действий для развития личности, второй вопрос показывал знание и понимание учителями отличия ретроспективной оценки от прогностической. 86 % педагогов посчитали действия самоконтроля и самооценки одними из самых важных в деятельности (14 % ответили «нет»). В качестве аргумен-

тов в пользу положительного ответа в основном приводили следующие: обучающийся должен сам понимать свои возможности, свои плюсы и минусы; ученик должен быть объективен по отношению к своим знаниям и себе самому; оценивая себя, ребенок учится оценивать других; сможет за счет этой деятельности ликвидировать пробелы; самооценка станет адекватной; эти действия позволяют лучше усвоить материал, так нужно в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (58 %). В качестве аргумента в пользу отрицательного ответа приводили в разных вариациях следующее суждение: формирование действий самоконтроля и самооценки отнимает много времени на уроке, чаще всего в ущерб учебному материалу (12 %). Также отмечается достаточно большое количество педагогов, ответивших положительно на вопрос о роли действий самооценки и самоконтроля для обучающихся, но испытывающих затруднения в аргументации своего ответа (28 %). Главное отличие ретроспективной оценки от прогностической смогли верно сформулировать 6 % учителей. Затруднились ответить на этот вопрос 45 % педагогов, остальные 49 % опрошенных ответили неправильно, в том числе ошибочно относят эти действия только к регулятивным универсальным учебным действиям. В целом указание на важность развития самооценки обучающихся педагогами говорит о том, что они в большинстве принимают такую позицию. Кроме того, аргументация позволяет судить о частичном понимании роли самоконтроля и самооценки для развития личности. Но глубокое осмысление, связанное с ролью и местом самооценки в Я-концепции человека, с саморегуляцией его поведения, с важностью действий самоконтроля и самооценки для ситуации выбора, с возможностью контролировать свои действия и оценивать возможности в предстоящей деятельности, свойственно (по результатам анкеты) очень малому проценту педагогов (1 %).

Поскольку формирующее оценивание в первую очередь способствует повышению качества учения и, являясь постоянным, сопутствующим развитию личности механизмом, формирует самостоятельность, субъектность (те качества, которые мы обозначаем как основу личностных образовательных результатов), мы посчитали необходимым включить в анкету вопрос, направленный на выявление позиции учителей, связанной с пониманием «ядра» личностных образовательных результатов. Вопрос был сформулирован так: «С формированием каких качеств личности (в первую очередь) связаны личностные образовательные результаты?». Среди наиболее часто встречающихся ответов в качестве главных качеств, определяющих личность, были следующие: усидчивость, упорство; успешность; активность; амбициозность; коммуникабельность; уверенность; сила воли – 73 % педагогов; толерантность; активная гражданская позиция; патриотизм; коллективизм – 12 %; доброта, милосердие, порядочность; другие нравственные качества – 4 %. Лишь 10 % учителей так или иначе сформулировали в качестве главных личностных результатов самостоятельность, ответственность (как основу самоопределения) и другие качества, с которых, по мнению многих ученых (Д. А. Леонтьев, Д. Левинджер, Г. В. Лобастов и др.), начинаются смыслообразование и нравственно-этическая

ориентация, влияющие в свою очередь на становление и развитие личностного самоопределения. Анализ обработки данного вопроса позволяет выделить одну из ключевых проблем педагогической практики: недостаточное осмысление частью педагогов собственной деятельности (в том числе в области оценивания), неполное понимание своей роли в формировании и развитии личности ребенка, отчасти «эгоистически упрямое» желание видеть перед собой послушного исполнителя (усидчивость в качестве главного личностного результата названа у 65 % педагогов); на этом фоне – достаточно низкая готовность большого количества учителей к введению формирующего оценивания в образовательном процессе.

Поскольку *готовность учителей* к введению формирующего оценивания является одним из дидактических условий влияния данного оценивания на личностные образовательные результаты, для нас было важным определить, какая из составляющих готовности (теоретическая, практическая, личностная) развита лучше. Анализ показывает большую степень сформированности практической составляющей готовности учителей, что в принципе является закономерным, но недостаточным основанием для решения дидактической задачи по развитию личности школьника.

УДК 378.147

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МАГИСТРАТУРЕ ПО ПРОФИЛЮ «ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье освещаются узловые проблемы организации научно-исследовательской деятельности в магистратуре по профилю «Историческое образование» в современных условиях. Аргументируется самостоятельность магистерского образования, ценность которого определяется, в числе прочего, эффективной генерацией новых научных знаний. В процессе исследования учитывались различия в стартовых возможностях магистрантов, что является важным фактором подготовки и написания диссертации как научно-исследовательского проекта.

Ключевые слова: историческое образование, научно-исследовательская деятельность, магистратура, бакалавриат, компетенции.

За краткий временной период существования магистратуры в России (первый массовый выпуск был только в 2017 году) остаются дискуссионными многие ключевые вопросы организации образовательного процесса. Главный вопрос: чем отличается содержание магистерской подготовки от бакалавриата? Насколько в нашей трехступен-

1. Бойцова Е. Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Человек и образование. 2014. № 1. С. 171–175.

2. Вилкова Л. В. Элементы формирующей оценки качества школьного образования // Молодой ученый. 2012. № 11 (46). С. 401–403.

3. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе / М. А. Пинская. М.: Логос, 2010. 264 с.

4. Шакиров Р. Х. Оценивание учебных достижений учащихся: методическое руководство / Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина. Бишкек: Билим, 2012. 80 с.

5. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. № 3. С. 50–58.

6. Фишман И. С., Г. Б. Голуб. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся. М.: Учебная литература, 2007. 244 с.

7. Black P., William D. Developing the Theory of Formative Assessment // Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education). 2009. Т. 21. № 1. С. 5–31.

© Четвертных Т. В., 2018

*М. К. Чуркин, Н. И. Чуркина
M. K. Churkin, N. I. Churkina*

ORGANIZATION OF SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES OF MASTERS OF “HISTORICAL EDUCATION”: REALITY AND PROSPECTS

The article masters the key problems of the organization of research activities of the masters of “historical education” in modern conditions. The independence of masters education is argued, the value of which is determined, among other things, by the effective generation of new scientific knowledge. The study took into account differences in the starting opportunities of undergraduates, which is an important factor in preparing and writing a dissertation as a research project.

Keywords: historical education, research work, magistracy, baccalaureate, competences

чатой модели высшего образования каждый этап должен рассматриваться как самостоятельный и самоценный ее элемент, или отдельные ее звенья больше (или меньше) между собой связаны? И с чем тогда магистратура имеет больше связи, с бакалавриатом или аспирантурой? Если магистратура является подготовкой к исследовательской

деятельности, может ли она быть массовой? На эти вопросы мы представим свое мнение.

Занятие наукой в индустриальном обществе никогда не было массовым явлением, несмотря на то, что на протяжении XX века во всех странах происходит рост числа людей, занятых научной деятельностью. К концу столетия данная категория людей составила более 5 миллионов. В современном обществе ситуация должна измениться не только в силу возрастания важности научных знаний, но и потому, что во всех сферах деятельности востребованы компетенции, так или иначе связанные с исследовательскими навыками. В масштабном исследовании о компетенциях будущего выделены 10 компетенций, которые будут востребованы в 2020 году. К числу таковых эксперты отнесли: умение решать сложные задачи; критическое мышление; креативность; компетенция управления людьми; навыки координации, взаимодействия; эмоциональный интеллект; суждение и принятие решений; клиентоориентированность; умение вести переговоры; когнитивная гибкость [1].

В современной образовательной ситуации научное исследование приобретает отчетливые контуры процесса выработки новых научных знаний, который включает в себя обязательные процедуры (этапы). Мы свели в одну таблицу этапы научного исследования и компетенции будущего, которые направлены на решение задач каждого этапа:

Таким образом, мы видим, что компетенции будущего связаны с реализацией задач научно-исследовательской деятельности. Принимая во внимание, что современная наука все больше становится коллективным делом, для нее важна ориентация на запросы общества и производства, поэтому на всех этапах осуществления научного исследования актуальны компетенции, связанные с координацией действий группы. Все это указывает на близость и взаимозависимость компетенций будущего и навыков научного исследования, а значит, необходимость особого внимания организации научно-исследовательской деятельности в образовании.

Эту тенденцию стали обсуждать в рамках Болонских форумов (Саламанка 2001, Берлин 2003, Берген 2005, Лиссабон 2007, Левен/Лувен-ЛаНов 2009). В Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, говорится: «Мы признаем потенциал программ высшего образования, в том числе программ на основе прикладной науки, для активации инновационной деятельности, поэтому необходимо увеличить число людей, обладающих научно-исследовательскими компетенциями» (2009 г.) [2, С. 7]. Таким образом, исследовательские компетенции важны не только как основа успешной профессиональной деятельности, но и для получения качественного образования. Все это только подтверждает необходимость серьезного отношения к организации научно-исследовательской работы студентов магистратуры.

Почему мы говорим именно о магистратуре? Исследователи указывают на принципиальное отличие бакалаврской подготовки от магистерской. Если в первой основным содержанием является трансляция знаний, то в магистратуре процесс обучения должен строиться через участие в генерации новых знаний. Генерация новых знаний проис-

ходит только в процессе исследовательской деятельности, где задействованы большинство компетенций, о которых мы писали выше.

Таблица 1

Исследовательские компетенции на этапах научного исследования

Этапы научного исследования	Компетенции 2020 г., направленные на решение задачи этапа
постановка задачи, предварительный анализ информации, условий и методов решения задач данного класса	умение решать сложные задачи, креативность, когнитивная гибкость, компетенция управления людьми
формулировка исходных гипотез	креативность
теоретический анализ гипотез	критическое мышление
планирование и организация эксперимента	компетенция управления людьми, критическое мышление, креативность, навыки координации, взаимодействия
анализ и обобщение полученных результатов	умение решать сложные задачи, критическое мышление
проверка исходных гипотез на основе полученных фактов	умение решать сложные задачи, критическое мышление
окончательная формулировка новых фактов и законов	креативность, когнитивная гибкость
получение объяснений или научных предсказаний	креативность, когнитивная гибкость
внедрение полученных результатов в производство	навыки координации, взаимодействия, эмоциональный интеллект, суждение и принятие решений, клиентоориентированность, умение вести переговоры

Сравнение стандартов высшего образования показывает, что с каждым новым стандартом происходит увеличение доли научно-исследовательской деятельности в магистратуре, появляются ее новые виды (научно-исследовательская работа). По мнению ученых, к научно-исследовательской деятельности всех студентов привлекают именно в магистратуре [3, с. 34]. Научно-исследовательская деятельность в магистратуре может осуществляться в двух видах: включенная в учебный план (эссе, реферат, курсовая, квалификационная, магистерская работы) и исследовательская деятельность, проводимая по собственной инициативе студента (статьи, доклады, сообщения и др.).

Студенты магистратуры по направлению «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Историческое образование» готовятся к двум видам деятельности – педагогической и научно-исследовательской. В основной образовательной программе научно-исследовательская деятельность предполагает развитие готовности по двум направлениям:

- анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере науки и образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач;

- проведение и анализ результатов научного исследования в сфере науки и области образования с использованием современных научных методов и технологий.

Эти виды деятельности закреплены на уровне результатов образования в двух компетенциях: способности анализировать результаты научных исследований, применять их в решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5); готовности использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач (ПК-6).

В учебном плане значительное большинство обязательных дисциплин и дисциплин по выбору должны способствовать формированию данных компетенций, но они построены в русле современных исторических концепций. Отсутствуют курсы, направленные на развитие методологической культуры, освоение методов и методик исторического исследования. Но, скорее всего, простое включение одного или нескольких курсов методологического содержания не сможет серьезно изменить ситуацию. Педагоги предлагают в качестве продуктивных мер «представление учебных дисциплин и практик в процессе подготовки магистра в виде взаимосвязанных модулей, в соответствии с заявленными видами деятельности. Это достигается благодаря сочетанию компетентностного и модульного подходов в процессе формирования образовательных программ, что предусматривает учет специфических «входных» требований для каждого уровня обучения, глубины освоения модуля и курса» [4]. Разработка таких исследовательских модулей, включающих курсы, практики, исследовательские проекты и формы аттестации, вполне возможно уже в ближайшей перспективе, с учетом близкого перехода на новые стандарты.

Помимо дисциплин, значительный объем содержания образования в магистратуре отводится на разные виды практик. Для развития исследовательских компетенций важны научно-исследовательская практика и научно-исследовательская работа, курсовые работы и магистерская диссертация. Опыт работы по новым стандартам показывает, что необходимо разграничить задачи и содержание НИП и НИР. Например, нужно четко определить (и отразить в программе практики), что научно-исследовательская работа строится в логике работы над магистерской диссертацией. В этой ситуации магистрант осуществляет сбор и систематизацию источников, работает над конструированием историографического и методологического ландшафтов исследования в тесном контакте с научным руководителем, систематически представляя результаты своей работы по теме магистерской диссертации. В программу

научно-исследовательской практики необходимо включить практическую реализацию студентами новых теоретических и эмпирических подходов, методов, методик, приемов научно-исследовательской деятельности, которыми должен овладеть магистрант.

Так как научно-исследовательская деятельность в своей основе содержит презентационные компетенции, умение участия в дискуссиях, семинарах, написании и представлении статей, то в программу научно-исследовательской практики необходимо включать задания, связанные с участием студентов во всех научных мероприятиях выпускающей кафедры, что фиксируется в отчетных документах по практике.

Важный вопрос организации научно-исследовательской деятельности магистрантов – подготовка магистерской диссертации. Ввиду того, что основную часть студентов магистратуры составляют недавние выпускники бакалавриата, многие из них продолжают темы бакалаврских выпускных работ. Однако есть и студенты, которые приходят в магистратуру со сменой направления. С этой категорией возникают разнопорядковые сложности. Прежде всего, на стадии разработки и реализации проекта магистерской диссертации будущий соискатель оказывается в ситуации решения новых теоретико-методологических задач иного качественного уровня в области постановки проблемы, научной новизны и теоретической значимости исследования. Наконец, смена направления предполагает резкую и не всегда оправданную переориентацию магистранта с аналитической работы над уже знакомым текстом, к очередному поисковому этапу, когда он оказывается в условиях необходимости сбора и систематизации источникового материала. В то же время практика показывает, что многие из «неофитов» имеют более четкую мотивацию выбора программы, настроены на дальнейшее обучение в аспирантуре, поэтому отсутствие навыков исторического исследования они компенсируют интересом к новой для себя сфере.

Таким образом, в организации научно-исследовательской работы в магистратуре по направлению «Историческое образование» можно выделить несколько важных моментов. Несомненно, что магистерское образование нельзя рассматривать как придачу к бакалавриату или аспирантуре. Это самостоятельное образование, ценность которого важна не только с точки зрения производства новой генерации исследовательских кадров, но и как лучшая среда для подготовки будущего педагога. Значительный объем часов и разнообразие треков исследовательской деятельности в магистратуре позволяет развивать компетенции, важные для всех сфер профессиональной деятельности. Полагаем, что эти возможности необходимо расширить за счет изменения логики и содержания всех форм научно-исследовательской деятельности, активнее привлекая студентов в исследовательские проекты, организуя конкурсную и грантовую деятельность.

1. Ананьева Т. Десять компетенций, которые будут востребованы к 2020 году. URL: <http://hr-portal.ru/article/10-kompetency-kotorye-budut-vostrebovany-v-2020-godu> (дата обращения: 12.12.2018).

2. Зимняя И. А. Исследовательская деятельность как объект освоения в высшем профессиональном образовании (уровень бакалавриата) // Исследовательская деятельность в вузовской и послевузовской подготовке бакалавров, магистров, аспирантов : сб. ст. / под науч. ред. проф. И. А. Зимней. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 116 с.

3. Морозова Н. А. Научно-исследовательская составляющая подготовки магистров в России // Исследовательская деятельность в вузовской и послевузовской подготовке

бакалавров, магистров, аспирантов : сб. ст. / под науч. ред. проф. И. А. Зимней. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 116 с.

4. Синицына Г. П., Чуркина Н. И. Научно-исследовательская деятельность в магистратуре: новые задачи, подходы и содержание // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/127-20420> (дата обращения: 10. 05.2018).

© Чуркин М. К., Чуркина Н. И., 2018

УДК 378

С. Г. Чухин
S. G. Chukhin

СУЩНОСТЬ И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ*

Целью статьи является обоснование определения сущности научно-педагогической школы и критериев ее сформированности. Осуществлена попытка ограничения проблемного поля научно-педагогической школы, предложена классификация критериев и показателей сформированности данного явления. Материалы статьи могут представлять интерес для исследователей истории образования и педагогической мысли.

Ключевые слова: научная школа, научно-педагогическая школа, критерий, показатель.

THE CONTENT AND CRITERIA FOR FORMATION OF THE SCIENTIFIC- PEDAGOGICAL SCHOOL*

The purpose of the article is to substantiate the definition of the essence of the scientific and pedagogical school and the criteria for its formation. The author attempts to limit the problem field of the scientific and pedagogical school, classifies the criteria and indicates the formation of this phenomenon. The materials of the article may be of interest to researchers of the history of education and pedagogical thought.

Keywords: scientific school, scientific and pedagogical school, criteria, indicator.

Становление и развитие научно-педагогических школ стало одним из актуальных исследовательских направлений в современных научно-педагогических литературных источниках. В области исследования формирования и развития научно-педагогических школ приобрел самостоятельный статус вопрос о педагогическом значении региональной научной школы, ее позиции при создании определенного кластера в развитии системы образования, в воспитании нового поколения исследователей, научного обеспечения образовательных стратегий и практик. До недавнего периода исследовательская работа в этой сфере носила, как правило, характер исследовательского поиска: происходило формирование информационного банка исследовательских данных, выявлялись характеристики определенных региональных научных школ, определялись тенденции, закономерности в развитии данных школ. На настоящем этапе сформировались условия для исследования концептуального характера, который отражает действительный процесс формирования научной школы, и выявления критериев оценки уровня данной сформированности. Как пра-

вило, педагогическая наука обращает внимание на изучение явления научной школы только с позиции анализа генезиса и совершенствования системы идей определенных научно-педагогической школы. Однако школа в науке – это прежде всего, в сущности, явление специфически педагогическое, это символизирует уже само понятие «школа». Любые научные школы решают проблемы формирования и исследовательской подготовки своих последователей. Поэтому научные школы несут определенный педагогический элемент и могут быть рассмотрены в качестве педагогической системы. Но при этом практически не исследуются вопросы, связанные с педагогикой научных школ [1, с. 7]. Также и определение понятия «научная школа» не имеет однозначной трактовки. Имеющиеся в науковедческой, социологической, психолого-педагогической литературе варианты определений научной школы, как правило, выступают в качестве взаимоисключающих. Спектр явлений, которые именуют научной школой, иногда может быть необоснованно широким, а иногда научную школу невозможно отличить от другого типа научного сообщества или формы сотрудничества

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ проект № 18-413-550001 «Становление научно-педагогических школ г. Омска как фактор развития регионального образовательного пространства (вторая половина XX – начало XXI вв.)».

* The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research project 18-413-550001 "The Formation of Scientific and Pedagogical Schools in the City of Omsk as a Factor in the Development of Regional Educational Space (the second half of the XX – beginning of the XXI centuries)".

ученых, из-за чего исследовательский поиск значительно сужается. В результате предлагаются классификации, не наделяющие научные школы специфическими признаками и особенностями по сравнению с другими типами научного сообщества, и, следовательно, их невозможно сопоставить. Это обусловлено тем, что данный феномен обладает достаточной сложностью и неоднозначностью сущностных черт [1, с. 8].

Генезис научных школ как явления исторически обусловлен. Организационные формы науки эволюционируют, и в зависимости от социокультурных особенностей конкретного исторического периода формат научной школы определяется по-разному. Исторический контекст первой половины XIX столетия предложил определение этого явления как обусловленного становлением высшего образования Европы, прежде всего, возникновения в начале девятнадцатого столетия университета классического типа. Объединения профессоров и их последователей в классическом университете получают наименование научной школы. Т. Ю. Павельева в своей работе установила, что наиболее точным определением данного вида объединений выступает явление научно-образовательных школ, именно в них происходит не только продуцирование, но и трансляция научного знания и воспроизводятся научные кадры [2, с. 7–8].

Таким образом, научная школа понимается исследователями как институциональное оформление системы научных позиций, а также научного сообщества, которое придерживается данных позиций в определенной научной области. Создание научных школ осуществляется под влиянием их лидеров, масштаб эрудиции, круг интересов и уникальность стиля работы которых обладают важнейшим значением в привлечении последователей. Содержание и стиль отношений внутри таких научных коллективов актуализирует обмен информацией на уровне идей, а не конечного результата исследований, что способствует значительному повышению эффективности творчества в научной работе [3, с. 38]. В настоящее время научная школа стала именно таким форматом в организации научных исследований, который позволяет объединять процесс научно-исследовательской работы и подготовки научных кадров в ее осуществлении. Формат научных школ продолжает использоваться в качестве характеристики форм организации научно-исследовательской работы до современного периода. Г. П. Мягковым выделены два подхода к пониманию сущности научных школ: структурный и генетический [4, с. 33]. Остановимся на рассмотрении основных положений данных подходов в понимании сущности интересующего нас явления.

Анализ природы явления научной школы с позиций структурного подхода позволяет охарактеризовать данный феномен как многокомпонентный и достаточно сложный по структурному строению, наверное, благодаря этой особенности толкование понятия научной школы не присутствует в справочно-информационных изданиях (Г. П. Мягков) [4]. С точки зрения Т. Ю. Павельевой, термин «научная школа» практически не используется зарубежным науковедением, даже если и применяется, то лишь в качестве подчеркивания историко-научного контекста [5, с. 3]. Такие исследователи, как О. Ю. Грезнева, Е. П. Белозерцев, Н. А. Куперштох, В. К. Криворученко, Н. А. Логинова, полагают, что явление

научной школы воплощает в себе некие стратегические науковедческие вопросы, с различных аспектов освещаемых педагогами, философами, социологами, психологами, науковедами и культурологами [2, с. 42]. Значительное число исследователей понимает научную школу как группу ученых, объединенных в решении научных проблем едиными методологическими подходами; как достаточно авторитетных в научном мире лидеров – генераторов научных идей; как исследовательскую программу, совершенствуемую и реализуемую научным сообществом; как процесс разработки исследовательской программы и выбора способов решения научных проблем; как способ подготовки новых ученых, повышения их квалификации. Научные школы выступают в качестве своеобразного социального образования, обладающего определенной структурной спецификой. Значительными специфическими чертами научной школы выступают явления «духовной общности» и «неповторимой атмосферы научного творчества» [6, с. 13].

Теоретический анализ явления «научная школа», согласно генетическому (историческому) подходу, позволяет выявить условия и факторы, предпосылки генезиса и формирования научной школы как явления. Генетический подход позволяет понять, почему столь расплывчатым является определение научной школы, так как на разных исторических этапах становления научных институциональных форм сущность данного явления рассматривалась с разных аспектов. Историки генезиса науки полагают, что явление научной школы формируется как тип научного сообщества, особый формат кооперации научно-исследовательских работ, в качестве одной из основных организационных форм в подготовке молодых кадров для научно-исследовательской работы, в виде обусловленной исторически формы организации научно-исследовательской работы групп исследователей, в качестве способа по производству и воспроизводству научных знаний [7]. Содержательный аспект деятельности научных сообществ формируется в определенных социокультурных условиях [2, с. 46]. Последователи генетического подхода полагают, что научная школа как институциональное явление зарождается в эпоху Античности. Как отмечает Н. Ю. Павельева, в начале первой половины XIX века применение понятия «научная школа» было обусловлено становлением высшего образования Европы. Со второй половины XIX – начала XX веков складывается формирование научной картины мира по дисциплинарному принципу. Данный период стал для отечественной науки начальным в формировании научной школы в современном значении этого понятия. Г. П. Мягков в своей работе указывает, что уже во второй половине девятнадцатого столетия в России термины «направление», «школа», «течение» используются в качестве взаимодополняющих характеристик одного и того же явления [4, с. 35]. Генетический подход позиционирует, что научные школы создаются там, где искусство и наука проникают достаточно глубоко и пустили корни, когда они могут расти в разных направлениях [8, с. 288].

Остановимся на характеристике позиций парадигмального подхода к определению сущности научной школы. Термин «парадигма» рассматривает явление научной школы через диалектическое единство и различие образовательной и исследовательской функций в поиске способов реше-

ния научных проблем и формулировке законов и фундаментальных теорий [9, с. 26], что является господствующей на данном историческом этапе. Сторонники этого подхода исходят из той точки зрения, что важнейшим фактором генезиса научной школы как явления выступает система реализации единых исследовательских программ, а также особенности в приобщении молодых исследователей к научным традициям благодаря формальному и неформальному стилям в общении с авторитетными для научных сообществ учеными [10, с. 539]. Термин «парадигма» рассматривается американским философом Т. С. Куном как ключевой для концепции систематизации научного знания. Т. С. Кун воспринимает науку в качестве явления, которое характеризуется состоянием перманентных научных революций, в результате чего осуществляется отказ от господствующей парадигмы в пользу более прогрессивной. Поэтому явление научной школы с позиций парадигмального подхода понимается как форма организации социального образования, которое формируется в определенных социокультурных условиях и является следствием смены господствующих парадигм в результате научных революций [2, с. 45].

Цивилизационный подход рассматривает сущность явления научной школы через базисные педагогические традиции, которые Г. Б. Корнетов ввел в научный оборот [11, с. 56]. А. В. Овчинниковым установлена еще одна характерная особенность традиции – она схватывает главный смысл человеческого существования в определенный этап социокультурного развития, традиции духовно интегрируют приобретенные полезные знания и сохраняют их до тех пор, когда будет необходимость выявить данное знание в его новом содержании, выводя его в контексте гуманитарной культуры новых социокультурных условий [12, с. 16]. С этой точки зрения феномен педагогической традиции может определяться в качестве специфического проявления социокультурного наследования, когда осуществляется передача поколениями прогрессивных способов организации педагогической деятельности и формирования концептуально-теоретических представлений [13, с. 108].

Таким образом, научная школа представляет самобытное выражение совершенствования коллективного творчества, основа которого состоит во взаимном обмене знаниями, идеями, творческой энергией и интересе к научно-исследовательской работе. Научная школа характеризуется значительной концентрацией продуктивно работающих исследователей и высоким уровнем производительности. Научная школа является не единственно возможной формой коллективного характера реализации научной деятельности, но, как правило, самой результативной [14, с. 72]. Научно-образовательные школы выступают в качестве неотъемлемого компонента научной деятельности, так как в данной деятельности осуществляется производство не только идей, но и собственно людей, без чего невозможно сохранять традиции, передавать эстафету знаний, а также существовать науке как социально-исторической системе. Поэтому научная школа в узком значении понимается как школа – исследовательский коллектив (М. Г. Ярошевский). Влияние научных школ на развитие научных сообществ в определенной ситуации может распространяться и за границы ее обычной активности как пространственно, так и во времени. В этом

случае научные школы приобретают характеристики научных направлений. Временной аспект утверждает определенные традиции, которые могут поддерживать поколения новых ученых [1, с. 11].

Определяя функции научной школы, будем руководствоваться тем, что понятие функции в социологии означает определенную роль, которая выполняется социальным институтом или процессом в отношении к определенному целому, например, функции государства, семьи в обществе [15, с. 103]. В выявлении функций, которые реализуют научные школы в обществе, характерным является наличие единства и взаимосвязи, то есть выделяются функции по сохранению опыта научно-исследовательской работы и накопления знания и эвристическая функция, которая состоит в приобретении нового знания, а с другой стороны, выделяются исследовательские и педагогические функции [1, с. 28]. Следует отметить, что явление научной школы с позиций генетического подхода реализует генетические связи в познании и образовании и, например, М. Г. Ярошевским определены образовательная и исследовательская функции научной школы [16, с. 45]. А. Н. Антонов выделяет функцию традиции в применении к научной деятельности [17, с. 24–25], обосновывая это тем, что через традицию осуществляется передача опыта научной деятельности; традиция предстает в качестве результата научно-исследовательской деятельности; традиция позволяет социализировать личность, приобщать ее к определенному образцу научной деятельности, который господствует в традиции [1, с. 39–40].

Возможно ли выделить специфику в определении сущности научно-педагогической школы? Это явление современные исследователи часто отождествляют с другими формами организации научно-исследовательской деятельности: научно-образовательной школой, научной школой, исследовательской школой. О. Ю. Грезнева, Д. В. Аронов, Н. А. Куперштох, В. Г. Садков отмечают необходимость дифференциации данных организационных форм научно-исследовательской деятельности, потому как понятие научно-педагогической школы они применяют непосредственно к характеристике научного сообщества вуза, а педагогическая деятельность выступает как неотъемлемая часть социальной миссии научно-педагогической школы. Значимым сущностным признаком явления научно-педагогической школы исследователями признается реализация профессиональной педагогической подготовки вузовских преподавателей [2, с. 7]. Таким образом, в целом научно-педагогическая школа может определяться исходя из критериев, которые предлагаются нами для определения сформированности научной школы, а в качестве дополнительных могут быть добавлены такие, которые отражают педагогическую составляющую [6, с. 243].

Итак, научно-педагогическую школу (НПШ) можно определить в качестве четко выраженного направления активного научного исследования, результат которого презентуется в формате защищенной кандидатской и докторской диссертации, опубликованной монографии, учебника, перечня научных статей, публичного выступления, внедрен в конкретный образовательный процесс и в производственную практику; НПШ возглавляется признанными учеными и специалистами в данных научных областях, руководство которых по темам

научного направления позволяет готовить специалистов по программам вузовского и послевузовского профессионального образования, кадры высшей квалификации [18, с. 2].

В науке предлагаются различные комбинации признаков научной школы. Например, Д. Ю. Гузевич выделяет следующие: школа – это совокупность (сообщество) людей; в каждой школе имеется своя область деятельности; школа возникает только тогда, когда способна продуцировать что-то оригинальное, что выделяет ее из множества подобных сообществ; школа предполагает наследование, передачу опыта научно-исследовательской работы от одного поколения другому; наследование становится возможным лишь в результате наличия как минимум двух поколений представителей определенной школы [19, с. 74]. Резюмируя обзор признаков научно-педагогической школы, можно заключить, что основной перечень особенностей следующий: имеются апробированные механизмы в преемственности, формировании традиций, имеется индивидуальный педагогический стиль деятельности представителей научно-педагогической школы [2, с. 50–51].

Относительно критериев и показателей сформированности научно-педагогической школы отметим, что они фиксируют объективные предпосылки в процессе генезиса и развития научно-педагогической школы, поэтому в качестве критериев выступают: наличие ученых, имеющих научный авторитет, научно-исследовательских объединений формального и неформального характера, организация научно-исследовательских конференций и дискуссий для фокус-групп и круглых столов, посвященных специализированным темам, опубликование монографий, учебников, учебных пособий, что обеспечивает формирование в данном научном направлении нового профессионального знания, факт наличия магистерской программы, аспирантуры и докторантуры, защиты кандидатских и докторских диссертаций, преемственности поколений исследователей [3, с. 41].

Итак, научно-педагогическая школа понимается как вузовское объединение исследователей, которое выполняет такие функции, как продуцирование и распространение нового знания, и обладает потенциалом в самовоспроизводстве. Признаки научно-педагогической школы заключаются в разработке новых оригинальных направлений науки; в общности основных научно-исследовательских задач, которые решаются научной школой; в общности ведущего принципа и методического приема по решению поставленной научно-исследовательской задачи; в обучении молодых поколений ученых основам мастерства научного творчества. Факторы формирования научных школ заключаются в следующем: накоплен уровень научно-исследовательских знаний, который позволяет совершить научно-исследовательский прорыв; имеется выдающийся лидер (основоположник научной школы); имеются общественные ожидания, которые заключаются в развитии определенного направления научно-исследовательской работы; имеется престиж научно-исследовательской деятельности как фактор в отборе последователей научно-педагогической школы; имеется спрос на результаты научно-исследовательской работы; имеется материальное обеспечение научно-исследовательской работы. Критерии продуктивности деятельности научной школы: защита диссертаций, наличие открытий, опубликование монографий, создание на базе научной школы научно-производственной структуры.

ликование монографий, создание на базе научной школы научно-производственной структуры.

1. Грезнева О. Ю. Научные школы (педагогический аспект). М., 2003. 69 с.
2. Карнаух Н. В. Дерптский Профессорский институт как научно-педагогическая школа России в культурно-историческом контексте первой половины XIX века : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2016. 446 с.
3. Кванина В. В. Понятие и признаки научной школы // Вестник университета имени О. Е. Кутафина. 2016. № 11 (27). С. 37–42.
4. Мягков Г. П. Научное сообщество в исторической науке: опыт «русской исторической школы». Казань : Изд-во Казанского университета, 2000. 298 с.
5. Павельева Т. Ю. Научные школы в системе науки: философский анализ : дис. ... д-ра филос. наук. М., 2012. 353 с.
6. Аронов Д. В. «Научная (научно-педагогическая, творческая) школа» в системе российского высшего образования // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. № 2 (30). С. 236–246.
7. Кузнецова В. Ф. Научная школа. URL: <http://vslovar.ru/slovo/filosofskii-slovar/nauchnaja-shkola/285326> (дата обращения: 12.11.2018).
8. Никитенко А. В. Дневник : в 3 т. М. : Гослитиздат, 1955–1956. Т. 3. 582 с.
9. Кун Т. С. Структура научных революций / пер. с англ. И. З. Налетова ; сост. В. Ю. Кузнецов. М. : АСТ, 2001. 608 с.
10. Мельникова О. М. Школа научная // Теория и методология исторической науки : терминологический словарь; отв. ред. А. О. Чубарьян; РАН, Ин-т всеобщ. ист. М. : Акви-лон, 2014. 576 с.
11. Корнетов Г. Б. Проблема базисных педагогических традиций // Свободное воспитание. Вып. 2. 1993. С. 56–69.
12. Поляков Ю. А. Как отразить многомерность истории // Новая и новейшая история. 2003. № 4. С. 10–16.
13. Юдина Н. П. Традиция: социокультурные и педагогические аспекты // Методология историко-педагогического исследования : хрестоматия. Хабаровск : Хабаровский пограничный институт ФСБ РФ, 2007. 228 с.
14. Устюжанина Е. В. Научная школа как структурная единица научной деятельности / Препринт #WP/2011/288. М. : ЦЭМИ РАН, 2011. 73 с.
15. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. М. : МГАУ, 2001. 120 с.
16. Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / под. ред. С. Р. Микулинского и др. М. : Наука, 1977. 523 с.
17. Антонов А. Н. Преемственность и возникновение нового знания в науке. М. : Изд-во Московского университета, 1985. 171 с.
18. Положение о научно-педагогических школах в ГОУ ВПО СамГМУ Минздравсоцразвития России. Самара, 2011. 5 с.
19. Гузевич Д. Ю. Научные школы как форма деятельности // Вопросы истории естествознания и техники. 2003. № 1. С. 64–93.

© Чухин С. Г., 2018

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ МЕТРИК ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПИСЬМЕННОГО ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена применению количественной метрики для оценки качества письменных переводов текстов специализированного характера (на примере выполнения переводов военно-технической направленности) и анализу результатов проведенного педагогического эксперимента по выполнению данного вида перевода с применением оценки по описываемым в статье критериям. Предложенный автором подход позволяет приблизить ситуацию выполнения перевода в процессе освоения переводческих дисциплин к ситуации будущего взаимодействия с заказчиками. Выводы по применению данной метрики будут полезны как преподавателям перевода, так и начинающим переводчикам.

Ключевые слова: методика преподавания перевода, военно-технический перевод, письменный перевод, количественные метрики качества перевода, ошибки при переводе.

Практическая деятельность переводчика, специализирующегося в военно-технической сфере, охватывает все виды перевода: от письменного перевода специализированных документов до устного перевода при радиообмене данными, а также двусторонний (синхронный или последовательный) перевод, работу с военной корреспонденцией, различные виды обработки военных, военно-технических, военно-научных и военно-политических текстов, сопровождение, консультирование и перевод всех материалов и переговоров на профильных военных и военно-технических выставках.

Кроме этого, в настоящее время адекватное владение навыками военно-технического перевода востребовано далеко за пределами узкой профильной сферы. Эти навыки применяются в процессе перевода и обработки новостных сообщений, в процессе сопровождения переговоров и при работе с аудиовизуальным переводом для адекватной передачи военных и специализированных технических реалий.

Отличительной чертой данного вида перевода является большой объем используемой терминологии при соблюдении предельной точности в процессе изложения материала и почти полном отсутствии образно-эмоциональных средств.

С точки зрения лексики в области письменного военно-технического перевода можно выделить следующие особенности:

- специфические переменно-устойчивые и устойчивые словосочетания, характерные для этой сферы;
- обилие номенклатуры, условных обозначений, профильных сокращений и многозначных аббревиатур, смысл

THE QUANTITATIVE METRICS TECHNIQUE FOR ASSESSMENT OF THE WRITTEN MILITARY-TECHNICAL TRANSLATION QUALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The paper is dedicated to the application of a quantitative metrics' application for the evaluation of the written translations quality in case of texts with specialized lexics (in particular the dealing with military technical translation) and the results' analysis of the pedagogical experiment carried out to perform this type of translation, using an assessment based on the criteria described in the article. The approach proposed allows one to approximate the situation of the translation in the process of mastering the translation disciplines to the situation of future interaction with customers. Conclusions on the application of this metric will be useful to the translation teachers, as well as for novice translators wishing to improve the quality of the performed work in order to meet the market requirements.

Keywords: translation teaching methods, military technical translation, written translation, quantitative metrics of translation quality, mistakes in translation.

которых уточняется за счет знания общего контекста высказывания;

- технические характеристики оборудования, спецтехники.

При анализе синтаксиса текстов по военно-технической тематике необходимо обратить внимание на следующие особенности:

- повсеместное употребление клишированных выражений;
- лаконичную форму написания, что при переводе на русский язык часто требует использования приема развертывания;
- малое количество временных глагольных форм, обилие конструкций со страдательным залогом.

Безусловно, адекватное обучение военно-техническому переводу, как и будущая работа, связанная с этой сферой, невозможны без знания основ технических устройств, эрудиции в вопросах, связанных с образцами российского и зарубежного вооружения, знания штатной структуры вооруженных сил разных стран.

Помимо этого, переводчику следует владеть специализированной лексикой, знать основные сокращения, основные принципы лексической интерференции в сферах сленга и аббревиатур. При этом с проведением каждой военной операции объем сленговых выражений увеличивается, а специализированные полисемичные слова и термины часто изменяют оттенок своего значения в зависимости от применения в разных видах войск (например, термин 'санор' обозначает тент или купол парашюта; защитный экран кабины, фонарь кабины летчика или тент автомобиля при его соответствующей конструкции).

Известно, что некоторые военные сленговые выражения (с точки зрения их понимания) нередко ставят в тупик и самих носителей языка, что недавно стало темой статьи в одной из ведущих британских газет – The Guardian, а американский лингвист Томас Мюррей (Thomas E. Murray) отмечает, что «изучение развития английского языка в двадцатом веке показало, что военнослужащие ... особенно подвержены лингвистической креативности» [1]. За время проведения операций в Афганистане и Ираке американский военный сленг обогатился новыми выражениями, которые понятны в контексте высказывания, но часто озадачивают даже опытных переводчиков, если им неизвестен контекст.

Кроме профессионального военного жаргона зарубежные лингвисты выделяют такие языковые явления, как военные неологизмы (sparrow – air-to-air missile; Wargasm – excessive patriotic reaction to war), военные термины, используемые для «маскировки жестокости» (assertive disarmament – war), военные эвфемизмы (gun, weapon) и военные лексические единицы, которые расширили свой узус до гражданской сферы применения (dressed to kill; what a bombshell; mother of all/ father of all... in different contexts) [2].

Учитывая все вышеперечисленные особенности работы с переводом в военно-технической сфере, представляется методически целесообразным разработать строгие критерии проверки правильности перевода, что особенно важно для работы с разными видами письменного перевода, однако может использоваться и для устного перевода.

Например, в образовательном процессе на практических занятиях по дисциплинам «Военно-технический перевод» и «Эксплуатация систем автоматического перевода» в проверке качества перевода могут участвовать следующие виды работ:

- качество тестового перевода, который предлагается обучающимся на первом практическом занятии после ряда лекций в качестве входного тестирования и материала для сравнения;
- качество письменных переводов работ после завершения изучения крупных разделов программы;
- качество выполненных переводов в рамках выборочного контроля качества.

Помимо этого, в контроль могут попадать те работы обучающихся, качество переводов которых получило негативные отзывы от преподавателя, ведущего занятия по курсу перевода, или сторонних коллег, выступающих в роли независимых экспертов по проверке переводов.

Согласно нормативам ведущих мировых организаций, в частности, европейскому стандарту выполнения перевода ISO 9001, существует принятая формула расчета ошибок в выполненном переводе, где TranslationQualityIndex (TQI) – индекс качества перевода, который формируется на основе количества допущенных ошибок, с учетом их типа и степени «тяжести». Его расчет производится по следующей формуле:

$TQI = (1 - EP/W) \times 100$, где EP (Error Points) – суммарное количество баллов ошибок, W (Words) – количество слов в тексте [3].

Для актуализации преподавания дисциплины «Военно-технический перевод» был проведен педагогический эксперимент по выполнению письменного перевода текста специализированной тематики объемом в 1 переводческую единицу (1800 печатных знаков с пробелами). Качество выполненных переводов оценивалось по приведенной выше формуле. Фокус-группу эксперимента составили 16 обучающихся, завершивших освоение дисциплины «Военно-технический перевод».

Особое внимание уделялось наиболее частотным группам ошибок, о которых будет рассказано ниже.

Наиболее частотные ошибки, встречающиеся при выполнении письменного военно-технического перевода, можно разделить на две группы: 1) по типу (смысловая, нормативно-языковая и терминологическая); и 2) по «степени тяжести»: недочет, негрубая и грубая ошибки.

К первой подгруппе, объединяющей нормативно-языковые ошибки, следует отнести ошибки в синтаксисе, орфографии и пунктуации, неправильное отражение единиц измерения и физических величин, ошибки при написании многоразрядных чисел и т. д. Классификация данного типа ошибок, снабженная примерами из переводов обучающихся (для наглядности выделенные курсивом), выполненных в рамках описанного выше эксперимента, приведена в таблице ниже:

Таблица 1

Классификация нормативно-языковых ошибок

Нормативно-языковые ошибки		
Недочет	Негрубая ошибка	Грубая ошибка
Неправильные переносы, лишние пробелы между словами (при сдаче перевода в электронном варианте), опечатки, неиспользование надстрочных и подстрочных знаков (cm^2 , 7, 62 × 63 мм), написание дат, десятичных дробей, многоразрядных чисел, не соответствующее правилам языка перевода (1,300 в русском тексте по аналогии с английским вариантом)	Ошибки в выборе знака (запятая/точка с запятой, тире/двоеточие), ошибки, связанные с применением правил, которые ограничивают или уточняют действие основного правила. Сложные случаи обособления вводных конструкций, распространенных определений, приложений, обстоятельств, дополнений	Все остальные орфографические, пунктуационные, лексико-семантические, грамматические и фразеологические ошибки («ракета с или без взрывчатого вещества»; «не будучи обнаруженными радаром»)

Не меньшую сложность у обучающихся вызывают различные стилистические конструкции языка оригинала, которые составляют трудность для выражения в языке перевода из-за разного строя языков, специфики управления

и согласования, а также тавтологии, повторы и употребление лексем из разных стилевых регистров.

Ошибки данного типа можно сгруппировать в следующую таблицу:

Таблица 2

Классификация смысловых ошибок

Смысловые ошибки		
Недочет	Негрубая ошибка	Грубая ошибка
Ошибки, не нарушающие общий смысл оригинала, но снижающие качество текста перевода вследствие отклонения от стилистических норм, использования малоупотребительных в данном типе текстов единиц, злоупотребления заимствованиями или техническими жаргонизмами и т. п. («стилс» вместо «стелс»-технологии; технологии малозаметности)	Ошибки, приводящие к неточной передаче смысла оригинала, но не искажающие его полностью. В результате в переводе описывается та же ситуация, что и в оригинале, но ее отдельные детали указываются недостаточно точно («дают пилотам преимущество над потенциальной угрозой в виде фронтового истребителя»)	Ошибки, представляющие собой грубое искажение содержания оригинала. Такие ошибки приводят к тому, что перевод указывает на совсем другую ситуацию и фактически дезинформирует читателя (sensorfusion – слияние данных от датчиков; самолеты старой системы имеют большую эффективную поверхность рассеяния, это означает, что их легче обнаружить с помощью радаров противника при том, что в тексте оригинала утверждается обратное)

Особое внимание при проверке письменных переводов на военно-технические темы должно уделяться терминологическим ошибкам. Стоит отметить, что в этих критериях категория «недочет» отсутствует, так как существует только вероятность правильного, частично правильного (с несовпадением

по глоссарию или с общепринятой традиции передачи определенной лексемы) или неправильного перевода термина.

Классификация терминологических ошибок, снабженная примерами из переводов обучающихся, выполненными в рамках эксперимента, приведена в таблице ниже:

Таблица 3

Классификация терминологических ошибок

Терминологические ошибки		
Недочет	Негрубая ошибка	Грубая ошибка
	Перевод выполнен с использованием терминов, отличающихся от признанных в данной отрасли и содержащихся в общедоступных словарях. Ошибки в узкоспециальной терминологии, подмена близким по смыслу или более общим понятием (stealth как «малозаметность» и «скрытность» в одном тексте)	Терминология в переводе не соответствует глоссарию заказчика. В переводе отсутствует терминологическое единообразие («удары класса «воздух – земля»; intelligence, surveillance and reconnaissance как «разведка, слежка и рекогносцировка»)

Каждая из допущенных ошибок классифицировалась в соответствии с данной таблицей:

Таблица 4

Начисление баллов за допущенные при переводе ошибки

	Недочет	Негрубая ошибка	Грубая ошибка
Нормативно-языковая	2	4	6
Смысловая	5	7	9
Терминологическая	–	8	10

При этом в экспериментальной части применения метода разработки количественной метрики для оценки качества письменного военно-технического перевода за расчет были взяты следующие критерии оценки перевода по баллам:

92–100 – отлично; 85–92 – хорошо; 80–85 – удовлетворительно; менее 80 – неудовлетворительно.

В результате подсчета баллов за выполненные переводы условные оценки распределились следующим образом: 4 обучающихся заслужили оценку «отлично», 9 – «хорошо», 3 обучающихся выполнили перевод на оценку «удовлетворительно». Незасчитанных переводов в фокус-группе не было.

Использование подобного подхода к проверке переводов, выполняемых обучающимися в процессе освоения

переводческих дисциплин, позволяет преподавателю приблизить данную ситуацию к реальной ситуации работы редактора в бюро перевода и создать для обучающихся ролевую модель переводческого и межличностного поведения в ситуациях данного типа.

Однако подобный подход содержит в себе и ряд трудностей для проверяющего. В первую очередь, это необходимость базовых знаний по тематике, четкий подход к количественным метрикам, беспристрастность в процессе проверки перевода, наличие времени на заполнение таблицы по допущенным ошибкам каждого обучающегося и выставление финального балла.

Несомненным плюсом использования подобной метрики при проверке текстов является формализация подхода к допущенным обучающимися ошибкам, что делает процесс проверки более беспристрастным и понятным с точки зрения автора перевода и оставляет гораздо меньше возможностей для субъективных оценок перевода с точки зрения преподавателя.

Более того, результаты проверки с указанной и подробно разобранной шкалой ошибок и их «тяжесть» позволяет обучающимся обдумать возможные решения для каждого из неудачных вариантов перевода и быстрее предложить последующую корректуру текста, а соревновательный аспект привносит в выполнение данного учебного задания элемент игрового обучения.

Подобную метрику целесообразно применять при работе с многочисленными группами (в этом случае после оглашения финального балла можно провести дополнительную консультацию с разъяснениями результатов или смоделировать задание формата «квеста» по поиску собственных ошибок самими авторами переводов). Помимо этого, представляется, что метрика может быть полезна при проведении конкурсов перевода среди обучающихся.

1. Beauchamp Scott. "Boot on the ground" and other military jargon are designed to confuse. URL: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2015/nov/13/boots-on-the-ground-other-confusing-military-jargon-us-troops> (дата обращения: 25.02.2015).

2. Шве́ц Т. П. Военная лексика в различных регистрах аудио-визуального перевода // Научная сессия ГУАП : сб. докл. : в 3 ч. Ч. III. Гуманитарные науки. СПб. : ГУАП, 2016. – С. 243–246.

3. Тишин Д. Количественная оценка качества письменного перевода. Практический опыт. URL: https://www.allcorrect.ru/files/attached_files/TQ-Metric_compared_0.pdf (дата обращения: 01.11.2017).

© Шве́ц Т. П., 2018

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Екатерина Александровна, Институт мировой литературы имени А. М. Горького РАН (Москва), кандидат филологических наук, старший научный сотрудник. aaa46aaa@yandex.ru

Андрушко Юлия Петровна, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск), аспирант. uliandr@yandex.ru

Антилогова Лариса Николаевна, Омский государственный педагогический университет, доктор психологических наук, профессор. Antilogova@yandex.ru

Бабикина Татьяна Васильевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат искусствоведения, доцент. izo@omgpru.ru

Батюшкина Марина Владимировна, Законодательное собрание Омской области, кандидат педагогических наук. soulangeana@mail.ru

Белая Елена Николаевна, Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского, кандидат филологических наук, доцент. elena555-90@mail.ru

Брюханова Юлия Михайловна, Иркутский государственный университет, кандидат филологических наук. okt28@yandex.ru

Буренкова Светлана Витальевна, Омский государственный технический университет, доктор филологических наук, доцент. burenkova_anna@mail.ru

Виданов Евгений Юрьевич, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. vidanovv@yandex.ru

Гемпик Екатерина Александровна, Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского, аспирант. egempik@itpgrad.ru

Гроздилов Сергей Вячеславович, Ярославская государственная сельскохозяйственная академия, кандидат философских наук, доцент. Serg_Strelec@mail.ru

Ждакаева Елена Ивановна, Омский государственный педагогический университет, кандидат психологических наук, доцент. elena.zhdaakaeva@mail.ru

Жуков Юрий Геннадьевич, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, аспирант. mr.zhu-zhu@yandex.ru

Зарипова Елена Игоревна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. e.i.zaripova@omgpru.ru

Золтнер Ольга Владимировна, Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского, кандидат филологических наук, доцент. ovlakor@yandex.ru

Ибрагимова Олеся Николаевна, Омский автобронетанковый инженерный институт, преподаватель кафедры иностранных языков. krasevich-olesya@mail.ru

Изотов Максим Олегович, Орловский государственный аграрный университет имени Н. В. Парахина, кандидат философских наук, доцент. Max198522@mail.ru

Кассал Борис Юрьевич, Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского, кандидат ветеринарных наук, доцент. BY.Kassal@mail.ru

Козловская Екатерина Владимировна, Челябинский государственный университет, старший преподаватель. candkate@mail.ru

Куряева Рауза Исмаиловна, Казанский национальный исследовательский технологический университет, кандидат филологических наук, доцент. rauza-k@rambler.ru

Кустова Ксения Александровна, Институт территориального планирования «Град» (Омск). kkustova@itpgrad.ru

Лаздина Татьяна Ивановна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. tlazdina@yandex.ru

Ланщикова Галина Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. galalan8@gmail.com

Литвиненко Юлия Юрьевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. julitv@mail.ru

Маврин Сергей Анатольевич, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор. social@omgpru.ru

Малиева Залина Ноховна, Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ), кандидат филологических наук, доцент. zaurbek.sabanov.78@mail.ru

Малышева Анастасия Владимировна, Военный университет Министерства обороны РФ (г. Москва), адъюнкт. anastasia_malysheva@hotmail.com

Медведев Леонид Георгиевич, Омский государственный педагогический университет, академик Российской академии образования, заслуженный деятель искусств РФ, доктор педагогических наук, профессор. lgmedvedev_omgru@mail.ru

Мисюров Николай Николаевич, Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского, доктор философских наук, профессор. journalist-omgu@yandex.ru

Николаева Анастасия Борисовна, Омский педагогический колледж № 1, Омский государственный университет, кандидат исторических наук. ms.lettres@mail.ru

Николенко Ольга Юрьевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. nikolenkoolga@mail.ru

Петрова Наталья Валерьевна, Омский государственный педагогический университет, старший преподаватель. wiki.admi@gmail.com

Поздина Ирина Васильевна, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск), кандидат филологических наук, доцент. piv62@bk.ru

Попов Дмитрий Владимирович, Омская академия Министерства внутренних дел РФ, кандидат философских наук, доцент. oma@mvd.ru

Ромашенко Александр Александрович, Саратовский государственный технический университет имени Ю. А. Гагарина, кандидат философских наук, доцент. romaschenko.al@gmail.com

Ромашенко Мария Александровна, Саратовский государственный технический университет имени Ю. А. Гагарина, кандидат философских наук, доцент. buk42@rambler.ru

Рубаева Валентина Павловна, Северо-Кавказский горно-металлургический институт (Государственный технологический университет) (г. Владикавказ), кандидат педагогических наук, доцент. zaurbek.sabanov.78@mail.ru

Седова Елена Сергеевна, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск), кандидат филологических наук, доцент. helens82@mail.ru

Таскаева Елена Борисовна, Сибирский государственный университет путей сообщения (г. Новосибирск), старший преподаватель. eltask@mail.ru

Толстых Олеся Михайловна, Институт путей, строительства и сооружений Российского университета транспорта Московского государственного университета путей сообщения императора Николая II, кандидат педагогических наук, доцент. om.tolstykh@mpgu.edu

Троцкая Елена Сергеевна, ООО Агентство «Траектория будущего», тьютор, Московский городской педагогический университет, магистрант 2-го курса. trotskaya.helen@yandex.ru

Уланов Андрей Владимирович, Сибирский институт бизнеса и информационных технологий, доктор филологических наук, доцент. ulanov.andrey.2014@mail.ru

Федяева Наталья Дмитриевна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент. ndfed@yandex.ru

Филимонов Алексей Александрович, Омский государственный педагогический университет, кандидат технических наук, доцент. faa51@omgru.ru

Четвертных Татьяна Владимировна, Институт развития образования Омской области, главный редактор. Tat-Vladi2013@yandex.ru

Чуркин Михаил Константинович, Омский государственный педагогический университет, доктор исторических наук, профессор. proffchurkin@yandex.ru

Чуркина Наталья Ивановна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, доцент. n_churkina@mail.ru

Чухин Степан Геннадьевич, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. chukin2009@mail.ru

Швец Татьяна Петровна, Военно-космическая академия имени А. Ф. Можайского (Санкт-Петербург), кандидат искусствоведения. tanyashvets@gmail.com

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования» выпускается с 2013 года.

Журнал зарегистрирован как научное периодическое издание, имеет международный индекс периодического издания – ISSN 2309-9380, подписной индекс – 53075, включен в систему РИНЦ.

Страница журнала – в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU, по адресу https://elibrary.ru/title_about.asp?id=48913.

С 6 июня 2017 года журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Для публикации в журнале принимаются статьи по следующим научным специальностям:

10.00.00 – филологические науки,

09.00.00 – философские науки,

13.00.00 – педагогические науки.

Редакционная коллегия журнала оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (<http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm>); размещение материалов в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU осуществляется с соблюдением правил портала. Предоставление рукописи означает согласие автора на размещение статьи в указанных интернет-источниках.

Публикация **бесплатная**, иногородним авторам журнал будет выслан наложенным платежом по предварительной заявке.

Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

Требования к публикации

1. Рекомендуемый объем статьи 6–8 страниц. Основной текст: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал одинарный, поля по 2 см с каждой стороны, абзацный отступ 1 см, выравнивание по ширине.

2. Ссылки на литературу оформляются следующим образом: [1, с. 238], где первая цифра – номер источника в библиографическом списке. Библиографические примечания оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008: шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный; источники размещаются в порядке ссылок по тексту; наличие библиографического перечня обязательно. В описании источника обязательно должно быть указано издательство; общее количество страниц, если следует ссылка на книгу, или указание на интервал страниц статьи, размещенной в сборнике.

3. Каждая статья должна быть снабжена:

– индексом УДК (см., например: <http://udc.biblio.uspu.ru>;

для проверки можно воспользоваться автоматической расшифровкой индекса на <http://scs.viniti.ru/udc/Default.aspx>);

– переводом названия и имени автора на английский язык;

– аннотацией на русском и английском языках (около 100 слов; Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный);

– ключевыми словами (5–8) на русском и английском языках (Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный).

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо высылать по электронному адресу vestnik.omgpu@yandex.ru; в строке «Тема» указать **ФИО_Специальность_Заявка** (например, Иванов_Филология_Заявка).

Образец оформления статьи

УДК 811

Н. Д. Федяева
N. D. Fedyaeva

«БЛЕСК И НИЩЕТА» НОРМЫ: ЗАДАНИЕ ЧАСТИ 2 ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОБЪЕКТ НОРМАТИВНЫХ ОЦЕНОК

В статье сочинение, входящее в ЕГЭ по русскому языку, оценивается как сфера действия нормы в различных ее проявлениях, подтверждается тезис о разнообразии смыслов, образующих концепт «норма», и неоднозначности нормативных оценок.

Ключевые слова: норма, нормативная оценка, единый государственный экзамен, русский язык.

“SPLENDOURS AND MISERIES” OF THE NORM: TASK OF THE SECOND PART OF THE USE IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN OBJECT OF NORMATIVE EVALUATIONS

In this article the composition, which is included in the USE in the Russian language, is evaluated as a scope of application of the norm in its various manifestations. The thesis about diversity of senses forming the concept “norm” and ambiguity of normative evaluations is proved.

Keywords: norm, normative evaluation, Unified State Exam (USE), the Russian language.

Образец оформления библиографического перечня

1. Галина М. С. Старая, новая, сверхновая... Журналы фантастики на постсоветском пространстве // Новый мир. 2006. № 8. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2006/8/ga13.html (дата обращения: 14.12.2016).
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А. Н. Николюкин. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2003. 1600 с.
3. Федяева Н. Д. Норма vs не-норма = ожидаемое vs неожиданное // Сибирский филологический журнал. 2009. № 2. С. 136–143.
4. Федяева Н. Д. Языковой образ среднего человека в аспекте когнитивных категорий градуальности, дуальности, оценки, нормы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2003. 24 с.

Образец оформления сведений об авторе

Размещаются после текста статьи в двух формах:

1. Для раздела «Сведения об авторах»:

Федяева Наталья Дмитриевна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент, e-mail: ndfed@yandex.ru.

2. Для системы учета авторов:

Сведения об авторе (авторах) (в присланном файле размещаются после текста статьи)

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Наименование организации – места работы, учебы (для магистрантов, аспирантов)	
Структурное подразделение, должность	
Ученая степень, ученое звание	
Сведения о научном руководителе (для магистрантов): ФИО, ученая степень, ученое звание, место работы, должность	
Контактный телефон, e-mail	
Почтовый адрес	
Согласие на размещение электронной версии статьи на сайте ОмГПУ и в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (наличие ответа «согласен/согласна» – обязательное условие публикации)	

ВЕСТНИК
ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный журнал

2018. № 4 (21)



Редактор *Г. Н. Орлов*
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 25.12.2018. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 21,75. Уч.-изд. л. 27,7
Тираж 100 экз. Заказ Б-357

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93