

ISSN 2078-7626

ВЕСТНИК

Сургутского
государственного
педагогического
университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**№ 4 (15)
2011**

ВЕСТНИК СУРГУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал



Основан в августе 2007 г.

№ 4 (15), 2011 г.

Выходит 4 раза в год

Журнал зарегистрирован
в Федеральной службе по надзору
в сфере массовых коммуникаций, связи
и охраны культурного наследия

Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № ФС 77-29393 от 24 августа 2007 г.

Учредители:
Сургутский государственный
педагогический университет

Адрес редакции:
628417, ХМАО - Югра,
Тюменская обл., г. Сургут,
ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, каб. 217,
редакция журнала «Вестник СурГПУ»
e-mail: vestnik-surgpu@mail.ru

Сдано в печать 09.12.2011 г.
Формат 70x100/16
Усл. п. л. 19
Печать цифровая
Гарнитура DejaVu Serif Condensed
Тираж 1000
Заказ № 56
Отпечатано в РИО СурГПУ

СОДЕРЖАНИЕ

От редактора	5
Коноплина Н.В. Опыт реализации инновационных проектов в образовательной системе СурГПИ-СурГПУ	7

НАУЧНЫЙ ПОИСК**ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

Курулёнок А.А. Явление ассимиляции в истории русского переднерядного вокализма (к проблеме перехода <e> в <o>)	19
Трифорова Ю.А. Изучение морфемной структуры слов с «ЦЫ» и «ЦИ» в аспекте отражения детерминантных свойств русского языка	25
Бочкарёв А.И. Косвенные речевые акты в реактивных репликах вопросно-ответных единств	28
Бреусова Е.И. Об эффективности обыденной коммуникации в её письменной разновидности	34
Балкунова А.С. Формирование личностного образа при выборе виртуального имени (никнейма)	38
Мелехова Л.А. Коннотация императива в публицистическом стиле	42
Боронин А.А. О понятии «граница» в лингвистике (к интерпретации художественного текста и его сегментов)	46
Постникова Е.Г. Власть в терминах родства (по роману М.Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города»)	51
Зворыгина О.И. Сравнение как компонент системы образных средств русской литературной сказки	57
Плахова О.А. Своеобразие финальных формул английской народной сказки	61
Бурнаева К.А. Концепт «старость» во фразеологической системе русского и английского языков	66
Сургай Ю.В. Концептуализация старости в русском диалектном кинотексте	72

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Рудакова С.В. «На что вы, дни! Юдольный мир явленья...» как один из композиционных центров книги стихов «Сумерки» Е.А. Боратынского	80
Макаричева Н.А. Женские образы в творчестве Достоевского: типологические черты и «очертания» типов	86
Широкова Е.Н. Игры со временем в прозе В. Пелевина	91
Гаврикова Ю.С. Антиутопия с точки зрения интертекстуальной компетенции	96

ИСТОРИЯ

Зуев А.В. К вопросу о возможности получения образования и занятия должности на морских торговых судах Российской империи лиц еврейского происхождения	100
Литвинчук М.С., Панченко А.Б. Изучение праздничной культуры на страницах журнала «Живая старина»	103
Пирожков Г.П. Становление Российского родино(крае)ведения в конце XIX – начале XX вв. (социокультурный аспект)	108

СОДЕРЖАНИЕ**ФИЗИОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА**

<i>Дронь А.Ю., Попова М.А., Вологжанина Н.А.</i>	Функциональное состояние позвоночника юношей, имеющих соединительнотканые дисплазии сердца	112
<i>Говорухина А.А.</i>	Интегративные показатели функционирования сердечно-сосудистой системы педагогов учебных заведений различного типа в условиях модернизации системы образования	117

НАУКА - ОБРАЗОВАНИЮ

<i>Кулагина Е.В.</i>	Квалитативно-синергетический подход к изучению образовательной системы вуза	124
<i>Ткаченко В.В.</i>	Дистанционная модель образования как инновационная образовательная среда	130
<i>Ставринова Н.Н., Захожая Т.М.</i>	О необходимости разработки компетентностной модели преподавателя высшей школы	135
<i>Тукачёва Ю.С.</i>	Влияние гендера на становление педагогического мастерства	141
<i>Сорокин В.М., Диденко Е.Я.</i>	Гендерные различия в психосемантических аспектах воспитательного процесса детей с сенсорными нарушениями	146
<i>Мягкова М.А.</i>	Психологические особенности одинокого материнства	151
<i>Яфальян А.Ф.</i>	Теоретические основы социально-художественного образования	157
<i>Павалаки И.Ф., Рассказова Н.П.</i>	Информационные технологии обучения как фактор повышения качества подготовки специалистов в области специального образования	164
<i>Бякова Н.В.</i>	Особенности регуляторного опыта человека и проблемы успешности овладения профессией	171

МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

<i>Гаврилов В.В.</i>	Теоретические подходы к формированию культуры речи студентов высших учебных заведений	178
<i>Болдырева Т.В.</i>	Социокультурная компетенция как составляющая иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку	184

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ - ШКОЛЕ

<i>Капустина Н.Г.</i>	Деятельностный подход к формированию толерантности у детей 6–11 лет	191
<i>Белявская О.Г.</i>	Педагогические условия развития творческой активности ребёнка в процессе игровой деятельности	199
<i>Кононыхина И.А.</i>	Формы стимулирования творческой индивидуальности ребёнка в системе художественного образования	205
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		211
ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСИ АВТОРАМИ		217

От редактора

Уважаемые коллеги!

Номер «Вестника СурГПУ», который вы держите в руках, не совсем обычен. Этот номер юбилейный, поскольку в декабре 2011 года наше образовательное учреждение отметит своё 25-летие.

Для маститых столичных вузов такая дата, возможно, покажется незначительной, но для нашего регионального педагогического вуза, появившегося в Ханты-Мансийском национальном округе – Югре, это серьёзная дата.



Сургутское педагогическое училище (именно так называлось наше образовательное учреждение первоначально) открылось в 1986 году, когда в России начались многообразные перестроечные процессы, в том числе и в сфере образования. В атмосфере бурного кипения педагогической мысли и светлых ожиданий коренных перемен в школьной жизни и родилось наше учебное заведение. Изначально взяв курс на инновации в образовании, за все годы своего стремительного развития наше учебное заведение никогда не изменило ему: Сургутское педагогическое училище-колледж-институт-университет был и остаётся на переднем крае педагогической науки.

Это подтверждают и стремительное поступательное изменение статуса учебного заведения, и неизменно успешное прохождение процедур государственной аттестации и аккредитации (последняя – в 2010 году), и получение сертификата соответствия системы менеджмента качества требованиям международного стандарта ГОСТ Р ИСО 9001-2001(ИСО 9001:2000), и неоднократные факты общественного признания вуза в образовательном пространстве России: СурГПУ – лауреат общественного конкурса «Европейское качество образования» в номинации «Сто лучших вузов России» в 2005, в 2009 и 2011 годах.

Включение «Вестника СурГПУ» в Перечень ВАК 22 октября 2010 года – из этого же ряда значимых фактов, красноречиво говорящих о том, что в вузе происходит не только процесс упрочнения достигнутого, но и процесс постоянного совершенствования, преумножения потенциала и, прежде всего, научного. Мы понимаем, что нельзя жить заботами только о сохранении накопленного, жизнь настоятельно диктует необходимость продвижения вперёд. И это продвижение вперёд в фарватере науки как раз и освещает «Вестник СурГПУ».

Журнал позволяет публиковать реальные результаты и наработки, востребованные в образовании региона, весомо и аргументировано заявлять учёным о своей позиции по жизненно важным проблемам и перспективам развития образования.

За год существования журнала в статусе ВАКовского издания произошли значительные изменения, связанные с количеством и качеством публикуемых материалов, а также изменения, касающиеся подготовки номеров к изданию. Увеличился в три раза объём поступающих в редакцию материалов. Это, безусловно, даёт возможность отбора наиболее качественных из них, что повышает научный уровень издания. В силу увеличивающегося объёма поступающих материалов и с целью оперативности их издания в 2012 году планируется осуществить выпуск не четырёх, как прежде, а шести номеров.

В заключение хочу поздравить всех с юбилеем Сургутского педагогического университета и пожелать новых научных открытий, которые непременно будут освещены на страницах «Вестника СурГПУ»!

**КОНОПЛИНА Надежда Васильевна,
доктор педагогических наук, профессор,
ректор Сургутского государственного педагогического университета**

ББК 74р30
УДК 78.071.4

Н.В. КОНОПЛИНА

N.V. KONOPLINA

**ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ
ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ
СурГПИ–СурГПУ**

**EXPERIENCE IN REALIZATION
OF INNOVATIVE PROJECTS
IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF
SURGUT STATE TEACHERS TRAINING INSTITUTE–
SURGUT STATE TEACHERS TRAINING UNIVERSITY**

В статье рассматриваются вопросы организации нелинейной системы контроля в вузе в рамках положений Болонского процесса, а также более подробно представлено описание опыта реализации рейтинговой системы оценки достижений студентов, проанализированы положительные и отрицательные моменты, имевшие место в процессе её внедрения.

The article is devoted to the questions of nonlinear organization of the monitoring system in the University within the Bologna process framework. The author describes in detail the experience of applying the system of continuous assessment of student's academic achievement. The benefits and drawbacks revealed in the process of implementing the system are analyzed.

Ключевые слова: рейтинговая система оценки достижений студентов, кредитно-зачётные единицы, бессессионная система обучения, Болонский процесс.

Key words: continuous assessment of student's academic achievement, credit, non-terminal training and education system, Bologna process.

Люди всегда жили в изменяющемся мире. Но, по верному замечанию Р. Акоффа, в прошлом изменения не оказывали большого давления на людей, так что им не уделяли серьёзного внимания. Теперь же скорость изменений столь велика, что неверная реакция может стоить очень дорого и даже вести к катастрофе. Адаптация к происходящим быстрым изменениям требует быстрых и значительных корректировок того, что мы делаем, и того, как мы это делаем. Нет оснований полагать, что в будущем ситуация станет иной и темп изменений снизится, а сама проблема адаптации к ним станет менее острой.

Высшее образование за многие столетия своего существования претерпело и продолжает претерпевать качественные изменения. Особенно интенсивными они стали в последние несколько десятилетий. В этот период значительно возросли темпы изменений в мире, и образование не могло оставаться неизменным. Следствием осознания нарастающих противоречий между структурой, целями, содержанием, формами высшего образования и новыми требованиями к нему стала интенсификация инновационных процессов в этом секторе образования. Изменения происходят по многим направлениям: диверсифицируются модели высшего образования; разрабатываются качественно новые его стандарты; усиливается ориентация образовательных программ на удовлетворение не только существующих, но и прогнозируемых потребностей общества: создаются условия для роста возможностей выбора для обучающихся индивидуальных траекторий развития; усиливаются связи высшего образования со всеми ступенями образовательной системы; расширяется применение информационных технологий в образовании и др.

Вступление России в Болонский процесс обуславливает необходимость крупномасштабных качественных изменений в деятельности вузов; переход на двухуровневую систему, внедрение системы кредитно-зачётных единиц и рейтинговой системы оценки результатов деятельности студентов, внедрение компетентностного подхода к определению целей и оценке результатов образования и др.

В этой статье мы представим опыт реализации нескольких крупномасштабных проектов нововведений в образовательную систему вуза. Эти нововведения выбраны потому, что, по-видимому, их предстоит осуществить всем педагогическим вузам, и заинтересованный читатель сможет учесть в своей практике как позитивные, так и негативные моменты нашего опыта.

Применение рейтинговой системы оценки достижений студентов в российской системе высшего образования имеет более чем двадцатилетнюю историю. Для повышения у студентов мотивации к учёбе и формированию стимулов к систематической работе, снятия размытости критериев оценки труда обучаемых и повышения эффективности контроля полученных знаний Минвуз РСФСР в конце 1980-х гг. начал эксперимент по организации учебного процесса на основе системы «Развития индивидуального творческого мышления студентов» (РИТМ).

В СурГПИ рейтинговая система в экспериментальном порядке была введена в конце 1990-х гг. на кафедре истории. Преподавателями кафедры была разработана электронная версия рейтинга, что существенно снижало временные затраты на оформление контроля и рейтинг-листов. В освоении рейтинговой системы контроля приняли участие все преподаватели исторических дисциплин. В связи с тем, что переход на рейтинг-контроль осуществлял коллектив единомышленников, каких-либо психологических сложностей со стороны преподавателей кафедры не возникало.

Для каждого курса была создана определённая своя система контроля: определены содержание и формы контроля, виды деятельности студентов; освоена компьютерная программа расчёта баллов.

Для оценки психологического восприятия рейтинга студентами проводилось их постоянное анкетирование. Причём в него включались как явные сторонники, так и очевидные противники рейтинговой системы. По результатам анкетирования отмечалось, что наиболее быстро адаптировались к новой системе студенты первого курса (91,8% опрошиваемых). Результаты опроса в течение первого года введения рейтинга показали, что большая часть студентов приняла его в качестве системы контроля, считая стимулом учебной деятельности (так ответили до 54% респондентов), выделяя следующие положительные стороны: повышение стимула и интереса к учёбе, соревновательность; постоянная систематическая подготовка, лучшее усвоение материала, более прочные знания, повышение дисциплинированности и ответственности студентов в течение всего семестра. Часть студентов выражали неприятие рейтинга. Негативное отношение вызывали, прежде всего, методичность и систематичность работы и контроля, большая роль самостоятельной подготовки. Показательно, что у одних студентов это являлось явным «+», у других – явным «-». Такое положение характерно для ситуаций перехода из позиции «ведомого» в позицию «самостоятельно определяющего движение».

Большинство студентов-историков (97%) уже воспринимали рейтинг как наиболее оптимальную систему контроля. Такой показатель, как регулярный контроль знаний (то есть методичность и систематичность), положительно оценивался 87,5% студентов. У 6,5% студентов он вызывал негативное отношение. Кроме того, положительно оценивались возможность накопления баллов разными способами, выполнения и оценивания различных видов работ, систематичность учёбы, более прочные знания.

На основе анализа хода и результатов эксперимента по введению рейтинговой системы контроля были сделаны следующие выводы:

1. Рейтинг создаёт сильные внешние стимулы к самостоятельному планированию своей деятельности (даже в том ограниченном объёме, в котором это предоставляли студентам экспериментаторы). Студенты быстро учатся самоорганизации, активно приобретают навыки самостоятельной работы.

2. Это система прозрачного оценивания. Условия рейтинга чётко оговариваются со студентами в начале семестра (какие формы контроля, по каким темам, когда, сколько стоит, стоимость всего курса, семинара и т.д., как лучше всего набирать баллы); она более объективна, по мнению студентов, по сравнению с традиционной оценочной системой.
3. Рейтинг можно направить в любую сторону и эффективно регулировать любую сферу деятельности студента. В данном случае это самостоятельная работа (70% баллов).
4. Разрабатывая рейтинговую систему контроля, преподаватели приобрели новый опыт проектирования своих курсов, углубили или приобрели дидактические и методические умения.
5. Рейтинг обеспечил качественную успеваемость. Факультет истории при довольно слабых наборах студентов никогда не страдал от низкой успеваемости (исключение – студенты первого курса). В течение нескольких лет на факультете самое большое количество красных дипломов. Самое большое количество студенческих публикаций и участия в иногородних конференциях также у студентов исторического факультета. Качественная успеваемость по дисциплинам кафедры истории составляет в среднем 60–70%.
6. Рейтинговый контроль не формирует внутренних стимулов к образованию: для этого необходимы иные методы.
7. Внедрение рейтинга требует от преподавателя дополнительных усилий в понимании и стремлении овладеть подобной формой контроля (хотя эта черта сопутствует всякому новому, а не только рейтинговому контролю).

Освоение рейтингового контроля, повышение значимости самостоятельной работы, введение активизирующих всех участников образовательного процесса способов организации обучения привели к тому, что студент стал более свободен в своей деятельности, он не сделался ещё субъектом собственной образовательной деятельности, но сильно к этому приблизился.

Использование системы рейтинговой оценки достижений студентов логично привело к модульному структурированию курсов учебных дисциплин. Согласно утверждённому Учёным советом университета Положению о рейтинговом контроле качества обучения студентов, система рейтинг-контроля понимается как система организации контроля на всех уровнях и этапах обучения с использованием балльно-накопительной шкалы. Рейтинговая система контроля результатов обучения включает:

- рейтинг по дисциплине (образовательному междисциплинарному модулю) – учитывает результаты успеваемости студента, включая экзаменационные (зачётные) баллы по отдельной дисциплине;

- академический совокупный семестровый (внутрисеместровый) рейтинг – отражает успеваемость студента по всем предметам, изучаемым в течение данного семестра (полусеместра), включая дисциплины образовательного модуля;

- интегральный рейтинг – отражает успеваемость студента за весь период обучения в вузе.

Система рейтингового контроля предусматривает деление учебного года на определённые учебные циклы тетрамесры, определяемые как сроки обучения, по завершении которых производится аттестация студентов (внутрисеместровая аттестация).

При изучении дисциплин в традиционной линейно-оценочной технологии, учебный год разбивается на четыре тетрамесра (каждый сроком по два месяца), по завершении которых производится рубежный или итоговый контроль студентов в форме аттестации. Текущая аттестация в ходе изучения дисциплины осуществляется ежемесячно.

При изучении дисциплины в модульно-рейтинговой технологии окончание модуля может не совпадать с окончанием учебного цикла – месяца или тетрамесра (полусеместра). Оценка каждого модуля в рамках дисциплины является рубежным контролем, каждого учебного элемента – текущим, общий рейтинг по дисциплине – итоговым. Внутрисеместровая аттестация (по результатам двух месяцев) выставляется только по результатам полностью закончившихся модулей. Ежемесячная текущая аттестация отсутствует.

Вид контроля (экзамен, зачёт) устанавливается в системе рейтинга в соответствии с типовым учебным планом. В случае экзаменационной формы отчётности по дисциплине баллы рейтинга дифференцируются в 5-ти или 100-балльную систему. В случае зачётной формы – баллы дифференцируются по альтернативному принципу – зачёт/незачёт. Для зачётных дисциплин баллы, набранные дополнительно сверх зачётных, не влияют на текущий рейтинг по дисциплине, но влияют на академический совокупный рейтинг, а также на интегральный рейтинг студента.

Оценка успеваемости студентов производится в баллах по накопительной схеме по мере изучения дисциплины в ходе выполнения контрольных мероприятий. Формы и виды контроля (контрольные мероприятия) определяются преподавателем и утверждаются кафедрой в рабочей программе и тематическом плане изучения дисциплины. Количество баллов для каждого контрольного мероприятия определяется в зависимости от конкретных условий, установленных на каждой специальности, кафедре, факультете.

Результаты рейтинг-контроля обязательно отражаются в специальных рейтинговых листах, публикуются для ознакомления студентов и руководства факультета. Периодичность публикации результатов определяется трудоёмкостью дисциплины, количеством часов в неделю и количеством контрольных мероприятий. При частоте учебных занятий, равной четырём и более часам в неделю, публикация результатов рейтингового контроля осуществляется не менее одного раза в две недели. Рейтинг по дисциплине, имеющей занятий менее четырёх часов в неделю, публикуется не реже одного раза в месяц.

Для организации работы в рейтинговой системе контроля на всех кафедрах разрабатываются общие принципы и нормы накопления баллов по дисциплинам. Для каждой специальности (цикла или группы дисциплин) определяются и унифицируются единые для всех дисциплин требования. Они проходят процедуру экспертизы и сертификации. Требования утверждаются деканом и оформляются распоряжением по факультету

Обязательный набор документации включает: технологическую карту дисциплины, рабочую программу, тематический план дисциплины и итоговый лист рейтингового контроля.

Технологическая карта содержит:

– расчёт баллов по всем видам и формам контроля на весь семестр, полусеместр, месяц;

– уровень успеваемости, границы оценок (в 5-ти или 100-балльной системе), баллы допуска для каждого цикла;

– соотношение в баллах текущего и рубежного контроля. Если по дисциплине имеется курсовая работа (проект), в технологическую карту дисциплины дополнительно включается график контрольных мероприятий по курсовой работе (проекту).

Итоговый лист рейтингового контроля по дисциплине (содержание) разрабатывается для каждой специальности, кафедры, дисциплины и включает информацию о количестве баллов за все виды и формы контроля в течение определённого цикла обучения, их сумму, необходимый допуск для положительной отметки, перевод в 5-балльную систему (для выставления промежуточной аттестации в конце месяца или полусеместра). Рейтинговые листы вывешиваются на специальные доски объявлений, на внутреннем сайте, передаются в деканат и хранятся там до окончания срока изучения дисциплины (выставления итоговой отметки по дисциплине).

Внедрение модульно-рейтинговой системы с акцентом на формировании деятельностных способностей будущих педагогов требовало усилий не только специальных кафедр, но и преподавателей других кафедр. На модульно-рейтинговую технологию обучения можно было переходить лишь всей специальностью. Эффективность внедрения этой технологии могла быть достигнута только при участии всего преподавательского состава факультета в решении комплексных задач.

На заседании совета факультета был рассмотрен вопрос о необходимости введения модульно-рейтинговой системы обучения и готовности коллектива выпускающих кафедр принять участие в эксперименте.

Организация эксперимента по внедрению модульно-рейтинговой системы предполагала определение цели и задач, этапов, системы контроля. Цель эксперимента: апробация процесса внедрения модульно-рейтинговой технологии обучения. Разработанная и утверждённая Учёным советом вуза программа эксперимента включала три этапа.

Первый этап - подготовительный - проведение обучающих семинаров для повышения теоретической и методической подготовки преподавательского состава.

Второй этап - обучающе-контролирующий.

Третий этап - внедренческо-оценочный. В этот период были организованы семинары для преподавателей с целью ознакомления с модульно-рейтинговой системой и разработки курсов учебных дисциплин в рамках этой системы. Участникам эксперимента был роздан комплект документов, в которых описаны процедуры и содержание модуля, организация текущего и рубежного контроля. Организаторы эксперимента рассчитывали, что даже простое заполнение этих материалов заставит задуматься над структурой, целями, содержанием курса и его учебных элементах и вызовет вопросы. Прошло три обучающих семинара, посещаемость преподавателей от семинара к семинару падала (первый - 100%; второй - 72%; третий - 34%). Отсутствие преподавателей на занятиях привело к невыполнению заданий по составлению модулей. Таким образом, обучающие задачи первого этапа не были реализованы в полной мере в связи со слабой заинтересованностью в изменениях преподавателей неисторических кафедр.

С учётом результатов первого этапа содержание второго этапа было пересмотрено. В связи со слабой подготовленностью преподавателей к работе в модульно-рейтинговой системе, в течение сентября-октября проводилось индивидуальное собеседование и консультирование преподавателей. Деканатом были разработаны графики сдачи модулей и рейтинг-листов.

Недостаточная мотивированность части преподавателей на участие в эксперименте и их теоретическая и методическая неподготовленность к работе в рамках модульно-рейтинговой системы стали причинами трудностей в реализации третьего этапа эксперимента. Трудности у преподавателей возникли с разработкой структуры модулей, постановкой цели курса и выбором форм контроля. Одни преподаватели стремились их преодолеть, другие - нет. Как правило, в предложенных модулях не соблюдался один из главных принципов: построение логической цепочки всех упомянутых компонентов, подчинение всех частей курса и форм работ поставленной цели. 95 % предложенных преподавателями неисторических дисциплин модулей представляли традиционную, чаще всего линейную разбивку курса на отдельные части без сопоставления с целью. Некорректное содержание явилось следствием невыполнения требований и заданий в период подготовки к модульно-рейтинговой системе. Это, в свою очередь, привело к нарушению содержания и организации работ в рамках модулей (невыполнение запланированных сроков и видов деятельности студентов, неправильное оценивание в рейтинге и т.д.). Это вызывало негативную реакцию студентов и появление проблем при аттестации. Но в целом отношение студентов к новой системе обучения было положительным.

Студенты-историки 3-х и 4-х курсов, наиболее знакомые с модульно-рейтинговой технологией обучения, подошли к оценке этой системы с точки зрения её полезности для целей обучения и будущей профессии. Исходя из такого прагматичного подхода, студенты специальности «История» оценили модульно-рейтинговую систему обучения с бессессионным графиком обучения как наиболее предпочтительную, облегчающую учёбу (так ответили 81% респондентов). При этом выбор был сделан из нескольких различных систем обучения, хорошо знакомых студентам.

Как положительные характеристики такой системы обучения, помогающие формировать профессиональные качества и облегчающие учебный процесс, студенты назвали самостоятельное планирование различных видов работ в рамках модуля (65% респондентов) и предварительное ознакомление студентов со структурой курса и целями (81% студентов). Деление расписания на лекционно-семинарские, самостоятельную работу студентов и индивидуальные занятия положительно оценили 65% студентов. На взгляд 78% студентов, рейтинговые баллы объективнее оценок и соответствуют их знаниям и умениям.

Ранжируя различные виды учебных занятий, студенты-историки считали, что с точки зрения подготовки к профессии самостоятельная работа обладает наибольшей значимостью (такой выбор сделали 70% студентов), практические и семинарские занятия были поставлены на 2-е место, это отметили 60% студентов, и лекции – 30%.

На вопрос «Какими бы Вы не хотели видеть семинарские занятия?» 92% студентов ответили, что не хотели бы видеть семинары, в которых присутствует «большая доля преподавательского рассказа»; семинарские занятия репродуктивного характера с пересказом лекций, монографий, учебных пособий.

По оценке студентов-историков, в 90% случаев преподаватели кафедры в начале семестра знакомят студентов с целями, задачами, структурой, модулями и расчётом баллов учебной дисциплины. Это становится для студентов отправной точкой в планировании собственной учебной деятельности. Рейтинг-листы являются для студентов рабочим материалом при расчёте возможного количества баллов к аттестации, к ним обращаются «часто» 46% студентов, «регулярно» – 42%, то есть суммарно часто и регулярно – это 88%.

В результате эксперимента было выявлено, что за 2-3 года произошли существенные позитивные изменения в оценке студентами рейтинговой системы. В частности, опрос студентов, обучающихся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм» и слабо знакомых с модульно-рейтинговой системой, также участвовавших в эксперименте, показал, что они признают рейтинг стимулирующим фактором в учебном процессе (64%) и способствующим возможности индивидуального набора баллов (50%). Однако они, как когда-то и студенты-историки, считали, что рейтинг – это жёсткая система (29%). Если студенты-историки, знакомые с модульно-рейтинговой технологией обучения, считали, что она значительно облегчает обучение, то студенты специальности «Социально-культурный сервис и туризм» отрицали это (64%). В пользу того, что они слабо знакомы с данной технологией, свидетельствует и тот факт, что роль лекций студентами оценивается очень высоко (58%), а значение самостоятельной работы – низко (43%).

Оценка модульно-рейтинговой системы студентами на сегодняшний день показывает, что их основные претензии относятся к несоблюдению преподавателями правил системы: нерегулярное вывешивание рейтинга, несоблюдение правил структурирования курсов и ознакомление студентов с ним.

Таким образом, результаты эксперимента позволили выявить основные проблемы, которые необходимо решать для обеспечения эффективного внедрения модульно-рейтинговой системы в вузе в целом. Сюда относятся:

- слабая теоретико-методическая и процедурная разработка процесса внедрения;
- недоучёт силы психологического фактора отторжения новаций преподавателями;
- недостаточная дидактическая и методическая подготовленность преподавательского корпуса;
- необходимость специальной подготовки студентов.

Преимущества поэтапного перехода от «линейной» системы обучения (все студенты изучают дисциплины образовательной программы строго последовательно в соответствии с логикой обучения, традициями и удобством вуза) к «нелинейной» системе (студенты имеют возможность индивидуально планировать последовательность образовательного процесса) были выявлены и обоснованы в ходе проведения в СурГПИ-СурГПУ эксперимента, который являлся началом изменения образовательной системы в вузе в соответствии с принципами Болонского процесса.

Следует уточнить, что эксперимент охватывал весь университет только в направлении внедрения кредитных единиц и изменения организации учебного процесса. Внедрение модульно-рейтинговой системы обучения как базы формирования кредитов осуществлялось только для нескольких специальностей.

Согласно утверждённому Учёным советом университета Положению об организации «нелинейного» учебного процесса с использованием кредитно-зачётных единиц, *кредит*, или *кредитно-зачётная единица* – это укрупнённая единица тру-

доёмкости (вес) освоения студентом учебной дисциплины или иного вида учебной деятельности. В среднем одна кредитно-зачётная единица соответствует 36 часам трудоёмкости. Система кредитно-зачётных единиц – это системный способ описания образовательных программ путём присвоения кредитных единиц её компонентам (дисциплинам, курсам и т.д.).

«Нелинейная» организация учебного процесса с использованием системы кредитно-зачётных единиц или индивидуальная траектория освоения ПроП предполагает блочно-модульный принцип построения и реализации основной образовательной программы, при котором студенты имеют возможность индивидуально планировать последовательность образовательного процесса.

В системе кредитно-зачётных единиц Типовой (базовый) учебный план сохраняет форму традиционного учебного плана, но дополняется следующей информацией для каждого компонента образовательной программы (прежде всего, учебной дисциплины):

- общей трудоёмкостью в часах;
 - трудоёмкостью в кредитах (целыми числами);
 - количеством часов (общим; часов в неделю) и соответствующими формами аудиторных занятий (лекции, семинары, практические (лабораторные) занятия);
 - количеством часов контролируемой самостоятельной работы студента;
 - количеством часов индивидуальных консультаций;
 - указанием номера семестра, полусеместра, в котором изучается дисциплина.
- Общее количество кредитов в типовом (базовом) учебном плане не должно превышать 60 кредитов в год.

Базовый учебный план по специальности (направлению) формируется деканатом, кафедрами, учебно-методической комиссией факультета, согласуется в учебно-методическом управлении (УМУ) университета.

Структура типового (базового) учебного плана в кредитах включает несколько блоков учебных дисциплин (ГСЭ, ЕН, ОПД, ДПП, ФД). Значимость каждого блока выражена часами трудоёмкости дисциплин, входящих в блок, соответствующих ГОС ВПО. Удельный вес каждого блока в структуре учебного плана определяет в кредитах.

По степени обязательности и последовательности усвоения содержания образования типовой план должен включать две большие группы дисциплин:

- группа А – дисциплины федерального компонента (обязательные дисциплины) профессиональной образовательной программы;
- группа В – дисциплины национально-регионального компонента (НРК) и курсы по выбору (выборные дисциплины вузом или самим студентом).

В свою очередь, *дисциплины группы А* подразделяются на три подгруппы дисциплин:

1-я подгруппа включает дисциплины, обязательно предполагающие жёсткую хронологическую последовательность в изучении. Такая последовательность может быть выражена в явной или неявной форме;

2-я подгруппа включает учебные дисциплины, предполагающие не столько хронологическую последовательность (такая, в принципе, также может отмечаться), сколько содержательную сопряжённость. Эти дисциплины могут являться основой широких междисциплинарных образовательных модулей;

3-я подгруппа включает дисциплины, обладающие определённой автономией по отношению к другим дисциплинам и ко времени их изучения в течение освоения образовательной программы.

Дисциплины группы В также подразделяются на три подгруппы:

1-я подгруппа – дисциплины НРК, предполагающие содержательную сопряжённость, но имеющие слабо выраженную последовательность в изучении;

2-я подгруппа – дисциплины НРК, которые относительно автономны от других учебных дисциплин содержательно и по времени изучения;

3-я подгруппа – дисциплины по выбору студента (курсы по выбору), которые обладают высокой степенью автономности относительно других дисциплин.

Соотношение трудоёмкости между группами дисциплин устанавливается учебно-методическим управлением (УМУ) университета на основании действующих нормативных документов Минобразования и науки и ГОС ВПО.

Дисциплины группы В и частично группы А (третья подгруппа) создают реальные условия для организации индивидуальной траектории обучения. С учётом учебных дисциплин группы В и дисциплин третьей и отчасти второй подгрупп группы А мобильность учебного плана составляет до 40%.

Базовыми дисциплинами для определения года (семестра) обучения являются дисциплины группы А (1-я и 2-я подгруппы). Они жёстко закреплены в типовом учебном плане за определённым годом и семестром.

Рабочий (годовой) учебный план составляется на основании типового (базового) плана с учётом конкретных особенностей предшествующей реализации образовательной программы, а также с учётом выбора студентов (индивидуального учебного плана студентов). Он служит для расчёта трудозатрат преподавателей на реализацию отдельной учебной дисциплины и других видов деятельности.

Его отличием от типового учебного плана является наличие:

- уточнённого перечня дисциплин, практик и т.п.;
- уточнённого (дробного) количества кредитов;
- уточнённой структуры аудиторных часов для каждой дисциплины.

Обязательным элементом рабочего учебного плана является определение трудозатрат преподавателя по каждой позиции плана (в кредитах и ставках).

Ставка преподавателя выражается в часах из расчёта 6-часового рабочего дня. Ставкой определяется нагрузка преподавателя – вся совокупность учебных поручений по кафедре (включая воспитательную работу и НИР), утверждённых заведующим кафедрой на учебный год.

Измеряемая в часах часть поручений в пределах ставки (6-часового рабочего дня) является аудиторной нагрузкой. В рабочем учебном плане рассчитывается только аудиторная работа, составляющая на одну ставку 30–40% рабочего времени.

Индивидуальный учебный план студента составляется на основе типового учебного плана с учётом выбора студентов в части дисциплин НРК и курсов по выбору. Его отличает от типового учебного плана индивидуальный перечень учебных дисциплин, расширенный спектр видов учебной нагрузки, включающий курсовые работы, рефераты, зачёты и т.п. Общее количество зачётных единиц составляет 60 в год, или 30 в семестр.

Индивидуальный учебный план формируется по установленной форме на каждый учебный год лично студентом, при необходимости с помощью академического консультанта (тьютора). План утверждается деканом.

Университет (факультет) организует запись студентов на изучение дисциплин очередного учебного года.

По каждой дисциплине УМУ устанавливает минимальное число студентов, необходимое для открытия дисциплины, а для каждого преподавателя – максимальное число студентов в учебном потоке (группе).

В случае если на данную дисциплину в срок до 1 июня записалось число студентов, меньшее минимально установленного, дисциплина не открывается (не вносится в рабочий план специальности). Записавшиеся на эту дисциплину студенты должны в срок до 1-го сентября подать в деканат заявки об изменениях в индивидуальных планах.

В случае если к данному преподавателю записалось число студентов, большее максимально установленного, деканат формирует по этой дисциплине второй учебный поток (учебную группу).

Университет, действуя в рамках нелинейной модели учебного процесса, организует его таким образом, чтобы обеспечить каждому студенту максимально благоприятные условия для освоения всех дисциплин специальности и получения студентами (по завершении обучения) академической квалификации в полном соответствии с требованиями действующего законодательства, ГОС и других нормативных документов.

Учебный год в университете подразделяется на два семестра, которые, в свою очередь, подразделяются на два полусеместра. Всего в учебном году четыре тетрамесра. Освоение основной профессиональной образовательной программы предполагает изучение учебных дисциплин по полусеместрам (тетрамесра), что позволяет существенно уменьшить нагрузку на студента в единицу времени (количество дисциплин и форм контроля), сохранив общую структуру учебного плана и семестровое распределение учебных дисциплин и практик. Учебная нагрузка преподавателя также распределяется по тетрамесрам, освобождая значительный и компактный массив времени для методической и научно-исследовательской работы.

Учебный процесс организуется в следующих формах:

- аудиторные занятия (групповое планирование): лекции, практические занятия (семинары), практические занятия, практикумы (лабораторные – при наличии оборудования);

- аудиторные занятия по контролю СРС (групповое планирование): коллоквиумы, контрольные работы (письменные), тесты (письменные), миниачёты (устные), учебные конференции (защита докладов, проектов, рефератов), активизирующие формы (игры, диспуты, дискуссии и т.п.);

- аудиторные занятия по контролю СРС (индивидуальное планирование): индивидуальные консультации, индивидуальная внеаудиторная СРС; домашние задания; рефераты, эссе, доклады; курсовая работа. Другие виды учебной работы: учебные практики; учебно-производственные практики; аттестация по дисциплине; итоговая государственная аттестация студентов.

Контроль знаний осуществляется как в письменной, так и в устной форме, в зависимости от предмета контроля.

Принятой руководством университета Программой введения системы кредитно-зачётных единиц предусматривается три этапа работы.

На *первом этапе* будет осуществлён переход на учёт трудоёмкости учебной работы не по параметрам времени (в учебных часах), а по объёму преподаваемого материала, то есть переход к системе кредитов.

Содержанием *второго этапа* станет переход к нелинейной системе организации учебного процесса. Для этого:

- учебные планы первых лет обучения близких специальностей (одного профиля) будут унифицированы по необходимым параметрам (кредитам, часам, дисциплинам), характеризующим аудиторные занятия;

- для каждой дисциплины будут введены новые методики обучения и обязательная система письменного (компьютерного) балльно-рейтингового контроля знаний;

- на базе факультета будет создана служба академических консультантов (тьюторов);

- в модельном варианте будет отработана схема взаимодействия подразделений, обеспечивающих новую систему организации процесса обучения (работа деканатов, библиотеки, компьютерных классов и залов «Интернет», составление расписания занятий и др.);

- будут подготовлены информационные материалы, необходимые каждому студенту для ознакомления с новой системой организации учебного процесса.

На *третьем этапе* экспериментальная группа специальностей переходит на нелинейную систему обучения для студентов первого курса.

В настоящее время реализация программы введения системы кредитно-зачётных единиц находится на втором этапе. В ходе этой работы:

- был осуществлён перевод часов в кредиты во всех учебных планах специальностей университета;

- разработаны виды учебной нагрузки для каждой дисциплины (лекции, практические и лабораторные занятия, коллоквиумы, рефераты, курсовые работы, система контроля знаний) и составлены плановые и отчётные формы их прохождения;

- прошли обучающие семинары и совещания заведующие кафедрами по расчёту нагрузки, заполнению форм и отчётности;

- нагрузка каждого преподавателя стала измеряться в единицах кредитов и ставок (без часов);
- кафедрами для каждой дисциплины были разработаны графики прохождения учебной дисциплины.

В стадии разработки находятся:

- методики эффективного проведения аудиторных и внеаудиторных занятий (включая самостоятельную работу студентов), новые информационные материалы и источники;

- система балльно-рейтингового контроля знаний.

Проходит обучение преподавателей на курсах повышения квалификации, семинарах, тренингах.

Анализируя предварительные результаты внедрения системы кредитно-зачётных единиц, мы пришли к выводу, что переход на кредитную систему расчёта студенческой и преподавательской нагрузки уже после первого этапа эксперимента привёл к необходимым изменениям в организации обучения, связанным: с индивидуализацией, расширением и развитием рубежного и текущего контроля, увеличением доли самостоятельной работы, внедрением проективных форм обучения, модульно-рейтинговой технологии обучения.

Введение кредитов и расчёт нагрузки преподавателей осуществлялся по всему вузу, апробация рейтинговой системы – сначала на одной кафедре, затем на одном факультете. Разработка модульной системы обучения, затрагивающей сами основы преподавательского сознания, сначала в качестве эксперимента реализовывалась на одной кафедре, затем переносилась на факультет. Проведены семинары по обучению модульной технологии обучения. Следует отметить, что в преподавательской среде неоднозначно относятся к инновационному процессу, особенно к тем его проявлениям, которые затрагивают традиционную систему обучения, имеющую цель научить «на всякий случай» (то есть с отсутствующей ясной диагностируемой целью).

Индивидуализация обучения явилась необходимым следствием перехода к организации обучения с использованием кредитно-зачётных единиц. Новые принципы обучения потребовали строгого нормирования и планирования курса по видам учебной деятельности и контроля с учётом пропорции 50/50% аудиторной и самостоятельной работы на одного студента. В аудиторную работу входит и контроль самостоятельной работы студентов, который осуществляется в группах и индивидуально. Расчёт загруженности студента показал: для того чтобы выдержать эту пропорцию без ущерба для студента и преподавателя, необходимо уменьшение аудиторной нагрузки в пропорции 40/60%, которое можно осуществить в основном за счёт лекционных занятий. Моделирование такого сокращения неожиданно высвобождает значительный массив времени преподавателя без увеличения его нагрузки на организацию индивидуальной работы. Причём объём индивидуальной работы может планировать сам преподаватель за счёт часов своего курса. При желании преподаватель может полностью индивидуализировать курс. Такое расширение полномочий преподавателя и кафедры резко повышает их ответственность за результаты обучения и организацию учебного процесса. При такой системе индивидуальной работы практически не может быть двоечников (исключения – немотивированные студенты).

Особо следует подчеркнуть, что необходимость разработки рубежных и текущих форм контроля обусловила отмену экзаменационной формы контроля и введение непрерывного контроля, который призван обеспечить:

- качественную работу как студентов, так и преподавателей;
- оценку достижений студентов в процессе обучения;
- повышение ответственности кафедр и преподавателей за качество организации учебного процесса;
- снижение загруженности преподавателей во время сессии и в предсессионный период;
- более полную реализацию индивидуальных способностей студентов, профессионального и творческого потенциала преподавателей;
- постепенный переход к гибкой и вариативной организации учебного процесса.

В связи с тем, что разные преподаватели и разные кафедры находятся на различном уровне освоения рейтинго-модульной технологии обучения, имеют разный уровень разработанности учебно-методического обеспечения, в университете используются различные формы непрерывного контроля. Для преподавателей, не перешедших на модульную технологию и осуществляющих обучение в традиционном ключе, непрерывный контроль имеет календарную форму. Для преподавателей, перешедших на модульную систему обучения, непрерывный контроль будет осуществляться по модулям.

Особое место в организации эксперимента по переходу на кредитно-зачётную систему образования отводится рейтинговому контролю. Введение балльно-рейтинговой системы делает более объективной оценку успеваемости студентов в целом. Она позволяет оценить совокупные академические успехи студента и дать более глубокий анализ результатов обучения, оценить те области деятельности студента, которые не может охватить академическая оценка, и акцентирует внимание студента на наиболее важных видах деятельности.

Творческое начало всех участников педагогического процесса способствует проявлению самостоятельности и инициативы кафедр и отдельных преподавателей в выборе путей и условий развития навыков внеаудиторной самостоятельной работы, стимулирования профессионального роста студентов, воспитания их творческой активности и инициативы.

Принятие обозначенных выше позиций позволило внедрить в нашем вузе бессессионную систему обучения. Вполне обоснованно можно утверждать, что в СурГПИ-СурГПУ была проделана большая работа в этом направлении. Прежде всего, была определена *идеология непрерывной аттестации*. При совершенствовании современного высшего образования необходимым условием становится принципиальное изменение места студента и преподавателя в структуре учения. Как следствие, необходимо изменение системы контроля, которая должна быть перестроена таким образом, чтобы предоставить студенту возможность продемонстрировать как уровень освоения содержания в предметной области профессионального знания, так и уровень собственно профессиональной деятельности. Непрерывная аттестация создаёт условия для планомерного, постоянного и регулярного контроля усвоения содержания дисциплины, позволяет корректировать учебный процесс, предполагает постоянный тренинг студентов, позволяет преподавателю более чётко определить логику и содержание контроля, его формы, виды, его необходимость и достаточность. Кроме того, эта система создаёт условия для рационального использования учебного времени и организации самостоятельной работы студента. Увеличение доли самостоятельной работы студента, установка преподавателя на организацию учебного процесса, а не на трансляцию знаний и является основной идеей, заложенной в организационные принципы бессессионной системы обучения.

При подготовке перехода на новую систему аттестации были определены требования к составлению рабочих программ дисциплин, жёстко подчинённой логике увеличения доли самостоятельной работы студентов, выделения предмета контроля, разнообразия его видов и форм. В системе часовой нагрузки была введена позиция «индивидуальная работа преподавателя по дисциплине», определяемая трудоёмкостью дисциплины, количеством студентов, изучающих данный предмет. Созданы матрицы рабочих программ в автоматизированном режиме, выделены уровни, виды, формы контроля и др.

В университете были проведены обучающие семинары по темам: «Модульное обучение», «Рейтинговый контроль знаний», «Концепция построения рабочей программы в автоматизированном режиме».

На факультетах и кафедрах разрабатывались подходы к организации рейтингового контроля знаний, обсуждались возможности перехода к модульной системе обучения, перестраивались учебные курсы, расширялось методическое сопровождение учебного процесса. Большую роль стали играть методические кабинеты специальностей, оснащённые компьютерной техникой, учебно-методические комиссии факультетов. На кафедрах обсуждались и утверждались рабочие программы курсов, контрольных материалов, тестовых заданий и т.д. Проведенная работа позволила

существенно продвинуться к реализации идеи новой системы аттестации, но, одновременно, выявился и ряд недостатков. Выявилась неготовность и нежелание части преподавателей перестраивать свою работу в соответствии с новыми требованиями. Возникла опасная тенденция перегрузки студентов.

В результате проведенного анкетного опроса студентов выявилось, что основные трудности, с которыми они столкнулись при введении новой системы обучения, – нехватка времени для регулярной подготовки, несогласованность требований по разным дисциплинам, нехватка литературы и других материалов для подготовки, несоблюдение графиков контроля, перенос контрольных мероприятий, замена их. Кроме того, определяя основные отрицательные качественные характеристики непрерывной аттестации, респонденты выделили перегрузку, неопределенность уровня требований.

Проведенные нами опросы студентов свидетельствуют, что большинство из них положительно или скорее положительно относятся к введению непрерывной аттестации (67% опрошенных). Отмечается, что по сравнению с традиционной системой оценки бессессионная система организует, учит самостоятельности, повышает качество обучения через регулярность контроля, его системность, снимает стресс, характерный для экзаменов. Негативное отношение студентов к бессессионной системе в большей мере определяется позицией преподавателей и недостаточностью условий, чем принципиальным неприятием и отвержением.

Особо отметим, что результаты первой полусеместровой аттестации показывали снижение качественной и общей успеваемости по сравнению с предыдущим годом за тот же период. Неготовность преподавателей и студентов к новой системе обусловили снижение успеваемости до 10% в целом по вузу, а по отдельным факультетам – до 15-20%. Результаты следующих аттестаций показали положительную динамику: в течение всего учебного года наблюдался рост качественных и общих показателей (к летней сессии результаты общей успеваемости по сравнению с предыдущим учебным годом выровнялись). Показатели же качества успеваемости улучшились в целом по вузу на 3%. При этом рассмотренный период определен нами как год адаптации и студентов и преподавателей к системе непрерывной аттестации. Полученные результаты свидетельствуют, что процесс создания системы бессессионного контроля только начался. Было бы наивно полагать, что предложенная система рейтинго-модульного, бессессионного обучения свободна от недостатков и, тем более, единственно возможная. Наш коллектив прекрасно осознает, что внедряемая система требует отладки и дальнейшего совершенствования по всем компонентам. Но мы надеемся, что её критическое осмысление, поиск других решений продвинет управление инновационными процессами в вузах на новый, более высокий уровень.

Обобщая изложенное выше, хотелось бы выразить уверенность в том, что перспективы высшего образования во многом зависят от того, что мы, те, кто занят подготовкой будущих специалистов, делаем сегодня. Зависят, конечно, не во всем, но во многом. Утверждать обратное – значило бы полагать, что наши профессионализм и устремления ничего не стоят, значило бы не принимать на себя ответственность за своё будущее. Мы надеемся, что представленные в статье авторские рассуждения помогут в поисках путей совершенствования образовательного процесса в высшей школе, в разработке и реализации актуальных и ожидаемых обществом инновационных проектов.

НАУЧНЫЙ ПОИСК

Языкознание

ББК 81.2

УДК 811.161.1

А.А. КУРУЛЁНОК

A.A. KURULYENOK

**ЯВЛЕНИЕ АССИМИЛЯЦИИ В ИСТОРИИ
РУССКОГО ПЕРЕДНЕРЯДНОГО ВОКАЛИЗМА
(к проблеме перехода <e> в <o>)**

**THE ASSIMILATION PHENOMENON IN THE
HISTORY OF FRONT VOCALISM IN RUSSIAN
(on the issue of transformation of <e> into <o>)**

В статье разбирается переход древнерусской фонемы переднего ряда <e> в зону непередней фонемы <o> с точки зрения действия в истории русского вокализма тенденции к межслоговой ассимиляции, в связи с чем пересматриваются механизм и хронология этого процесса.

The transformation of the Old Russian front phoneme <e> into the non-front phoneme <o> is analyzed in the article. It is done from the viewpoint of intersyllabic assimilation tendency in the Russian vocalism history that results in revising the mechanism and chronology of this process.

Ключевые слова: межслоговой сингармонизм, умлаут, велярная силлабема, падение редуцированных.

Key words: intersyllabic vowel harmony, vowel mutation, velar syllabeme, reduction of reduced vowels.

Любая ассимиляция в диахроническом аспекте может вызвать определённые фонетико-фонологические изменения и перестроить фонологическую систему. В разные периоды развития русского вокализма процессы, его определяющие, были вызваны действием тенденции к уподоблению. В данной статье речь пойдёт о межслоговой ассимиляции, так называемом умлауте, известном в области русского вокализма, но не обратившем на себя должного внимания.

Межслоговые изменения органически связаны с историей внутрислоговой диссимилиации: разложение внутрислогового сингармонизма и приводит к тому, что внутри слога начинают сочетаться звуки неодинаковой артикуляции. Изменения, происходившие между двумя соседними слогами, заключались в ассимилирующем воздействии безударного гласного следующего слога на ударный гласный предыдущего слога, тем самым достигалась гармония между слогами.

С точки зрения межслоговой ассимиляции обращает на себя внимание проблема древнерусского перехода <e> в <o>, а именно вопросы об условиях его осуществления и времени протекания.

Ряд известных учёных также усматривали в переходе <e> в <o> действие межслогового уподобления. Здесь уместно вспомнить формулировку закона перехода **е** в **о**, которую в 1808 г. дал А.Х. Востоков: «Когда **е**, имея над собой ударение, стоит пред какою-либо согласною последуемою дебелыми гласными **а о у ь ы**; то всегда произносится как **ю**. Когда же хотя и имеет ударение, но стоит пред согласною, за которую следуют тонкие **е и ь Ъ ю я**, то произносится как чистое **е** - без ударения же всегда как чистое **е** произносится» [6, с. 3]. В 1841 г. подобные формулировки делал Г. Павский: «Мягкая гласная *e* выговором изменяется на *jo*, когда на ней стоит ударение. Но к этому ещё требуются условия: 1) чтоб следующий за нею слог имел твёрдую гласную...»; «гласная *e* должна произноситься за *e*, когда в следующем за нею слоге находится мягкая гласная или *ь*, за *jo*, когда твёрдая» [14, с. 155]. Понимание перехода **е** в **о**, предложенное А.Х. Востоковым, осталось за пределами внимания исследователей. Однако оно объясняет произношение [o] на месте [e] зависимостью от гласного последующего слога и стремлением к межслоговому уподоблению.

Ф.Ф. Фортунатовым было высказано предположение о том, «что общеславянское *e* звучало как *ö* в положении не перед слогом с гласной переднего ряда» [17, с. 8]. Мысль Ф.Ф. Фортунатова в 1915 г. излагается А.А. Шахматовым, который подкрепляет ею свой взгляд на причины перехода *e* → *ö* в общеславянском языке: «Изменение *e* в *ö* после *j* и шипящих согласных явилось в результате диссимиляционного процесса, задерживавшегося присутствием гласного переднего ряда в следующем за тем слоге»; «гласная *e* переходила в *ö*, однако, только в положении не перед слогом с гласной переднего ряда» [17, с. 63].

Однако А.А. Шахматов объясняет механизм перехода *e* в *o* не влиянием гласной следующего слога, а следующей согласной: «Переход *e* в *ö*... понимаю как результат ассимиляционного процесса нелабиализованной гласной переднего ряда в направлении к следующей лабиализованной согласной» [17, с. 134]. Главным условием лабиализации гласного *e* А.А. Шахматов считал наличие следующего за ним лабиализованного согласного: твёрдые согласные в древнерусском языке были лабиализованными, если после них находились гласные *o*, *u*, *ъ* [17, с. 129-132]. И звук *e* под влиянием следующего лабиализованного согласного, также лабиализуясь, переходил в *ö*.

Однако неясным учёным оставляет характеристику согласных перед гласным *a*. Перед слогом с гласным *a* звук [e] тоже изменился в [o]. Учёный предполагает, что лабиализация согласных перед *a* в древнейшем периоде общерусского праязыка может быть «доказана переходом *e* в *ö* перед слогом, состоящим из твёрдой согласной + *a*» [17, с. 130, 132]. Но затруднение учёного может быть снято, если предположить, что изменение [e] в [o] осуществлялось вообще перед слогом с любым гласным непереднего ряда. На изменение влиял гласный заднего ряда следующего слога, а не согласный, который был лабиализованным перед *u*, *o*, *ъ* и *и*, может быть, перед *a*. Нужно поддержать точку зрения Ф.Ф. Фортунатова и не пытаться восстанавливать для *a* её предполагаемую лабиализованность: звук [e] изменялся в [o] перед слогом с гласным [a] под воздействием этого непереднего звука [a], а не под воздействием последующего за [e] согласного, лабиализованность которого не доказана и только лишь предполагается.

В 1923 г. Е.Д. Поливанов рассуждает об умлауте - регрессивной ассимиляции гласных, разделённых согласными - в изменении <e → o>: «Сюда же относится и такое построение, как мнимый лабиальный умлаут, предлагаемый Шахматовым для перехода 'e (т.е. *e* с предшествующим мягким согласным) в 'o перед следующим твёрдым, как, например, в *měd* = *m'ot* < *m'ed*». Мысль Шахматова можно принимать так, что *ь* (ъ), исчезая, оставляло свой момент лабиализации на предшествующем согласном (*d* = "d^u?), который становился лабиализованным (sic), а затем сообщал свою лабиализацию предшествующему гласному (т.е. *e*, *ь* > *o*: *měd*, *něc*)» [15, с. 120]. Но Е.Д. Поливанов отвергает мысль о лабиализованных согласных в русском языке как о факторе перехода <e> в <o>, считая это недоразумением, так как «самый момент изменения состоит не в губной, а язычной работе: процесс *e* > *o* - собственно *e* > [ʔ]». Он предлагает рассматривать переход <e → o> как умлаут язычной работы, но не как губной умлаут: «*d* в *m'ed*, *s* в *lies* - твёрдые потому, что за ними шло *ъ*, и они сообщают характерный для «твёрдых» уклад предшествующему гласному» [15, с. 120-121].

Против лабиализованности согласных как причины изменения <e> в <o> высказывался и Л.В. Шерба. На обсуждении неопубликованного доклада Р.И. Аванесова о переходе <e> в <o> в 1943 г. на заседании кафедры русского языка МГПИ им. В.И. Ленина (председатель В.В. Виноградов) он высказал следующее: «Лабиализацию надо оставить – она не причём. Тут переход \acute{e} в \acute{o} . Вот это-то и было заложено в каждом отдельном славянском языке, а потом реализовалось по-разному, давая разный переход количества в качество. Решительно надо откинуть эту чёртову лабиализацию». Заметим, что в докладе Р.И. Аванесова «отрицалась теория Шахматова об изменении $e > o$ перед теми немягкими согласными, которые он считал лабиализованными» [2, с. 11]. Как передвижение по ряду рассматривают изменение <e> в <o> и С.П. Бернштейн [3, с. 277], И.Г. Добродомов, И.А. Измestьева.

Вообще, разговор о лабиализации в изменении [e] → [o] считаем не решающим и не определяющим сущность этого процесса. Даже если принять позицию В.А. Богородицкого [4, с. 362], А.А. Шахматова и их последователей о влиянии лабиализованного согласного на гласный [e], то остаётся непонятным, почему именно согласный воздействовал на [e] (только потому, что был с ним в непосредственном соседстве?) в то время, когда его лабиализованность сама была обусловлена следующим лабиализованным гласным и предопределялась именно последующим присутствием этого гласного. Целесообразнее предположить, что как раз следующий гласный оказывал опосредованное воздействие на гласный [e]. Согласный только видится «виновником» изменения, так как он находился в непосредственном контакте с [e]; а в современном русском языке есть закрытые слоги, заканчивающиеся согласным, что также предопределило мнение о влиянии на [e] следующего конечного согласного, за которым теперь нет никакого гласного.

Если принять, что переход <e> в <o> осуществлялся по причине того, что в следующем слоге был гласный заднего ряда, а не потому, что на [e] воздействовал последующий лабиовеляризованный согласный, то следует признать: существенным в изменении [e] в [o] было передвижение переднерядного [e] в зону заднерядного [o], и этому процессу могла сопутствовать лабиализация. Таким образом, переход <e> в <o> может быть объяснён регрессивной ассимиляцией гласных двух смежных слогов, которая проходила по признаку ряда.

Рассмотрение перехода <e> в <o> с позиций регрессивного уподобления гласных в соседних слогах раздвигает его хронологические рамки: скорее всего, оно осуществлялось до падения редуцированных, но не раньше, чем произошло вторичное смягчение согласных, иначе бы полумягкий согласный, стоявший перед [e], после того, как тот изменился бы в [o], становился твёрдым.

Изменение <e> в <o> началось после смягчения полумягких, когда в системе господствовали силлабемы – нерасчленённые сочетания согласной с последующей гласной [1, с. 41–57]. В силлабеме нельзя выделить самостоятельные твёрдые и мягкие согласные фонемы, с одной стороны, и самостоятельные гласные фонемы переднего и непереднего ряда – с другой, так как нельзя обособить качество согласного от качества гласного и наоборот. Выделим два типа силлабем – велярную, в которой сочетались твёрдый согласный и непередний гласный, и палатальную, включающую сочетание мягкого согласного и переднего гласного.

Эпоха силлабем была переходной эпохой от вокалической к консонантной системе. В этот период система гласных, потеряв былую самостоятельность по отношению к согласным и то влияние на них, которое было возможным до смягчения полумягких, тем не менее не давала согласным проявлять фонологическую самостоятельность, поскольку твёрдость или мягкость согласных продолжала зависеть от качества образования последующего гласного. И система согласных ещё не подчинила себе систему гласных, хотя переднее или непереднее образование гласных становится обусловленным качеством предыдущего согласного, к тому же изменения согласных уже начались – они смягчились. Известно, что фонологическая система не допускает одновременного изменения и согласного, и гласного в пределах слога [11, с. 93], поэтому вторичное смягчение обозначило перераспределение признаков: начало фонологизации твёрдости / мягкости согласных, которой после падения редуцированных предстояло нивелировать противопоставление гласных по ряду.

В эпоху силлабем последующий твёрдый или мягкий согласный ещё не мог оказывать влияние на предшествующую гласную <e>, поскольку они находились в разных силлабемах. Но именно этот период и является благоприятным для проявления межслоговой ассимиляции: в результате взаимодействия соседних силлабем <e> изменялась под влиянием гласной непереднего ряда, входившей в состав следующей велярной силлабемы. Фонема <e>, входящая в состав палатальной силлабемы, уподоблялась гласному следующей силлабемы по определённому признаку и изменялась. Перед гласным непереднего ряда последующей велярной силлабемы она ассимилировалась по ряду и переходила в непереднюю зону образования, изменяясь в ['o]: [м'е-дѣ] → [м' 'о-дѣ], [ж'е-ны] → [ж' 'о-ны]. Утрачивается былое противопоставление <e> - <o> по ряду. Благодаря ассимилятивному воздействию последующей силлабемы на предыдущую возникает тенденция к развитию межслогового (внутрисловесного) сингармонизма, в результате чего в слове стали соседствовать велярные силлабемы с гласными одной зоны образования. В свою очередь это приводило и к ослаблению сингармонизма внутрислогового: изменение [e] в ['o] привело к появлению слога типа [м' 'o], в котором стали сочетаться звуки неоднородной артикуляции (мягкий согласный и непередний гласный [o]).

Однако, начавшись в эпоху функционирования силлабем, фонетическое преобразование [e] в ['o] не закончилось после падения редуцированных, а продолжилось при изменившихся условиях. Силлабема, состоящая из твёрдого согласного и слабого редуцированного звука заднего ряда ъ, после падения еров перестаёт существовать. Согласный звук, входящий когда-то в силлабему, вбирает в себя её остатки. Признак непереднего ряда переходит к предыдущему твёрдому согласному, переднее / непереднее образование у гласных становится признаком избыточным, дублирующим (поскольку теперь предугадывается предшествующей, твёрдой или мягкой, согласной фонемой).

Происходит утверждение фонологической категории согласных по твёрдости / мягкости, которая стала формироваться ещё внутри силлабемы; в противном случае после утраты конечного ъ предыдущий полумягкий согласный отвердел бы, и полумягкий согласный перед гласной [e], которая изменилась в ['o], тоже стал бы твёрдым [10, с. 86-100]. Получается, падение редуцированных лишь зафиксировало и утвердило эти изменения в системе согласных. Согласные укрепили свои позиции за счёт появления после мягкого согласного непереднего гласного ['o] вследствие перехода [e] → ['o], а также за счёт падения еров и появления сильной, фонетически независимого положения для противопоставления твёрдых и мягких согласных – на конце слова.

Исчезновение силлабемы обозначает и утрату позиционного условия изменения [e] в ['o] перед велярной силлабемой и прекращение действия межслоговой ассимиляции. Например: **ВЕЛЬ** (совр. *вёл*) - [в'е-лъ] → [в'о-лъ] → [в'ол] - это слово стало состоять из одного закрытого слога [в'ол], и умлаутное преобразование в нём уже происходить не могло. На конце слова согласный, за которым выпал редуцированный, закрывая за собой слог, стал примыкать к предшествующему гласному. На этот гласный начинает воздействовать уже не гласный заднего ряда в составе последующей велярной силлабемы, а последующая согласная фонема. И переход <e> в <o> продолжился перед твёрдым согласным как перед рефлексом велярной силлабемы. В закрытых слогах это воздействие, вероятно, было наиболее сильным, так как [e] и последующий твёрдый согласный находились в пределах одного слога. Именно когда появились закрытые слоги, тенденция к утрате внутрислогового сингармонизма усилилась.

В.Н. Сидоров выдвинул гипотезу, согласно которой изменение **е** в **о** представляет собой последствие падения редуцированных. Основную мысль этого предположения пересказывает П.С. Кузнецов, который ссылается на неопубликованный доклад В.Н. Сидорова, сделанный тем в 1945 г. в Московском городском педагогическом институте: «Воздействие согласного на предшествующий гласный легче могло осуществиться в пределах одного слога, что могло иметь место лишь в закрытых слогах, образовавшихся в результате падения редуцированных; с этих слогов и начинается процесс, распространяясь затем и на открытые слоги» [5, с. 130]. Свою мысль В.Н. Сидоров развивает позже: «В древнерусском языке с исключительной последова-

тельностью проводился принцип слогового сингармонизма, а поэтому в нём не было условий для изменения *e* в *o*, которое порождало многочисленные слоги, противоречащие сингармонической слоговой модели. Естественно поэтому было предположить, что наиболее благоприятные условия для изменения *e* в *o* сложились именно в то время, когда в русском языке разрушилась традиционная слоговая модель, когда он утратил открытые слоги, подчинённые принципу слогового сингармонизма. Поскольку такое разрушение слоговой модели было связано с падением глухих, то естественно, что переход *e* в *o* следует относить ко времени после утраты редуцированных гласных» [16, с. 3-4].

Нарушение внутрислогового сингармонизма усматривал в изменении *<e>* в *<o>* и А.А. Шахматов: «Признаю в этом явлении одновременный с диссимилиацией ассимиляционный процесс: *e*, *ь*, диссимилируясь с предшествующей согласной, уподоблялись следующей согласной» [17, с. 185-186, 8-9]. Внутрислоговая диссимилиация явилась результатом межслового уподобления.

Итак, изменения древнерусской гласной фонемы *<e>* могут быть представлены как обусловленные в разные периоды развития языка сначала регрессивным влиянием гласного следующего слога, а затем регрессивным воздействием последующего согласного, когда начала действовать ассимиляция другого типа.

История древнерусской фонемы *<e>*, по крайней мере, начало изменений этой фонемы, может быть описана с точки зрения действия межслового сингармонизма¹. В отличие от существующей традиции, которая движущей силой преобразований фонемы *<e>* видит воздействие на неё согласного следующего слога, мы считаем, что действующим фактором в изменении этой фонемы было воздействие на неё гласного следующего слога. Тем самым пересмотрена и хронология изменений фонемы *<e>*: начало определено эпохой функционирования силлабем в русском языке, а не падением редуцированных. Проблема перехода *<e>* в *<o>* до сих пор привлекает к себе внимание и требует очередного рассмотрения спорных вопросов.

Таким образом, известные в истории русской фонетики ассимиляции, представляющие на первый взгляд деструктуриализацию системы, на самом деле отражают тенденцию к обновлению системы, к усилению связей между элементами системы, к перераспределению отношений внутри системы, а также состояние фонологической системы на определённом этапе её развития.

Литература

1. Аванесов, Р.И. Из истории русского вокализма. Звуки *I* и *Y* [Текст] / Р.И. Аванесов // Вестник Московского университета. - 1947. - № 1. - С. 41-57.
2. Аванесов, Р.И. О встречах с Львом Владимировичем Щербой [Текст] / Р.И. Аванесов // Теория языка, методы его исследования и преподавания : сборник статей к 100-летию со дня рождения Л.В. Щербы. - Л. : Наука, 1981. - С. 11-12.
3. Бернштейн, С.Б. Очерк сравнительной грамматики славянских языков [Текст] / С.Б. Бернштейн. - М. : Наука, 1961. - Т. 1. - 350 с.
4. Богородицкий, В.А. Краткий очерк диалектологии и истории русского языка [Текст] : доп. ко 2-му изд. «Общего курса русской грамматики» / В.А. Богородицкий - Казань : Типо-литография Император. ун-та, 1910. - 405 с.
5. Борковский, В.И. Историческая грамматика русского языка [Текст] / В.И. Борковский, П.С. Кузнецов. - 3-е изд. - М. : КомКнига, 2006. - 512 с.
6. Востоков, А.Х. Некоторые примечания о правописании и словопроизношении [Текст] / А.Х. Востоков // Борн И.М. Краткое руководство к российской словесности. - СПб. : Типография Ф. Дрехслера, 1808. - С. 3.
7. Добродомов, И.Г. К вопросу об условиях перехода *e* в *o* в древнерусском языке [Текст] / И.Г. Добродомов // Материалы межвуз. конф. Фонологический сборник. - Донецк : Изд-во ДГУ, 1968. - Вып. 2. - С. 87-91.

¹Добавим, что и перед гласным переднего ряда следующей палатальной силлабемы фонема *<e>* не оставалась без изменения: она повышалась по подъёму и перемещалась в зону верхне-среднего образования, изменяясь в [é]: [с'е-л'ь]ский → [с'ê-л'ь]ский, пра[в'е-д'ь]ныи → пра[в'ê-д'ь]ныи. В данном случае *<e>* совпадала с фонемой *<ê>* (ѣ). Но этот вопрос требует отдельного рассмотрения.

8. Добродомов, И.Г. История одной идеи В.Н. Сидорова [Текст] / И.Г. Добродомов // IX Житниковские чтения : Развитие языка : стихийные и управляемые процессы : материалы всерос. науч. конф., г. Челябинск, 26-27 февр. 2009 г. / И.Г. Добродомов. - Челябинск : Энциклопедия. - 2009. - С. 3-13.
9. Измestьева, И.А. Из истории русского ударного вокализма. Звуки *ъ, е, о* [Текст] / И.А. Измestьева. - М. : МПГУ, 2005. - 128 с.
10. Касаткин, Л.Л. Латентный период в истории фонемы [Текст] / Л.Л. Касаткин. Современная русская диалектная и литературная фонетика как источник для истории русского языка. - М. : Наука : Школа «ЯРК», 1999. - С. 86-100.
11. Колесов, В.В. Историческая фонетика русского языка [Текст] : учебное пособие для вузов / В.В. Колесов. - М. : Высш. школа, 1980. - 215 с.
12. Курулёнок, А.А. О действии умлаута в древнерусском языке (к вопросу о времени и условиях перехода <e> в <o>) [Текст] / А.А. Курулёнок // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе : сборник научных трудов. - Воронеж : Научная книга, 2010. - Вып. 11. - С. 85-89.
13. Курулёнок, А.А. Эволюция русских ударных гласных переднего ряда [Текст] : монография / А.А. Курулёнок. - М. : МПГУ, 2010. - 196 с.
14. Павский, Г.П. Филологические наблюдения Протоиерея Г. Павского над составом русского языка. Рассуждение I [Текст] / Г.П. Павский. - СПб., 1841. - 240 с.
15. Поливанов, Е.Д. Причины происхождения Umlaut'a [Текст] / Е.Д. Поливанов // Сборник Туркестанского восточного института в честь проф. А.Э. Шмидта. - Ташкент, 1923. - С. 120-123.
16. Сидоров, В.Н. Из истории звуков русского языка [Текст] / В.Н. Сидоров. - М. : Наука, 1966. - 157 с.
17. Шахматов, А.А. Очерк древнейшего периода истории русского языка [Текст] / А.А. Шахматов ; под ред. И.В. Ягича // Энциклопедия славянской филологии / А.А. Шахматов. - Петроград : Типография Императорской Академии наук, 1915. - Вып. 11 (1). - 369 с.

ББК 80
УДК 811.161.1

Ю.А. ТРИФОНОВА

ИЗУЧЕНИЕ МОРФЕМНОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ
С «ЦЫ» И «ЦИ» В АСПЕКТЕ ОТРАЖЕНИЯ
ДЕТЕРМИНАНТНЫХ СВОЙСТВ РУССКОГО ЯЗЫКА

J.A. TRIFONOVA

ANALYSIS OF THE MORPHEMIC STRUCTURE
OF WORDS WITH THE «ЦЫ» AND «ЦИ»
AS ASPECT OF THE DETERMINANT PROPERTIES
OF THE RUSSIAN LANGUAGE

В статье морфемная структура слов с «ЦЫ» и «ЦИ» рассматривается в аспекте отражения детерминантных свойств русского языка, проявляющихся в мотивированных принципах русской орфографии. Детерминантные свойства (типологические черты) русского языка понимаются в духе идей Г.М. Богомазова.

The article deals with morphemic structure of words with «ЦЫ» and «ЦИ» as it considered to be an aspect of the determinant properties of the Russian language manifested in the principles of the Russian orthography. The Determinant (typological traits) of the Russian language is understood in G.M. Bogomazov's spirit.

Ключевые слова: написание «ЦЫ» / «ЦИ», морфемная структура, детерминантные свойства, принципы русской орфографии.

Keyword: writing a «ЦЫ» and «ЦИ», morphemic structure, determinant properties, the principles of Russian orthography.

Написание «ЦЫ» и «ЦИ» можно изучать в разных аспектах: в рамках графики и орфографии, в связи с происхождением русской лексики (исконно русские / заимствованные слова), а также как отражение русского языкового мышления, которое характеризуется такими детерминантными свойствами, как событийность, предсказуемость, избыточность (способность «не экономить на языковом материале»).

Общие вопросы соотношения русского языкового мышления и детерминантных свойств русского языка разработаны Г.М. Богомазовым [2] на основании идей Г.П. Мельникова [5].

Г.М. Богомазов утверждает, что «язык не только помогает придать нашему мышлению логическую стройность, но с помощью литературного языка наше мышление приобретает неповторимую национальную окраску. Благодаря этому мы ощущаем себя русскими» [1, с. 9]. Другими словами, каждый язык своеобразен, и это своеобразие проявляется в полной мере в детерминантных (типологических) чертах.

Хотя Г.М. Богомазов анализировал детерминантные свойства русского языка в основном на материале фонетики, он считал, что они реализуются и в лексике, и в морфологии, и в синтаксисе, и на письме – в правилах графики и орфографии.

На примере морфемного анализа рассмотрим написание «ЦЫ» / «ЦИ» в свете детерминантных свойств русского языка.

Русская грамматика – 80 выделяет среди морфов корневые и аффиксальные. Аффиксальные в свою очередь включают префиксальные, суффиксальные, интерфиксальные, постфиксальные и флексийные [7, с. 123]. Основа слова отвечает за лексические, а флексийные морфы – за грамматические значения.

В основе нашего подхода к изучению морфемной структуры слов с «ЦЫ» и «ЦИ» лежит положение Г.М. Богомазова о том, что «в русской орфографии наиболее полно отражают детерминантные свойства русского языка мотивированные принципы, прежде всего морфематический, или фонематический, так как они позволяют полно отражать на письме морфемы с лексическим и грамматическим значением, реализуя на письме лишь исторические, а не живые фонетические чередования,

подчёркивая тем самым единство в написаниях одинаковых по смыслу морфем и указывая на их различия в фонемном составе, если они обладают разными значениями» [2, с. 11].

Опираясь на словари А.А. Зализняка и Т.Ф. Ефремовой [3, 4], мы рассмотрели написания «ЦЫ» и «ЦИИ» в системе нарицательных имен русского языка. «Ы» после «Ц» употребляется в основном в окончаниях, правда, есть суффиксы, но их немного (притяжательные суффиксы, выражающие значение принадлежности лицу или животному, образованные от слов с основой на «Ц» – «лисицын», «девицын» и т.д., и два суффикса качественных прилагательных – «куцый» и «(бледно)лицый»).

В системе русского языка существительные с основой на «Ц» можно распределить на группы следующим образом (по словарю Т.Ф. Ефремовой [3]):

Небольшое количество собственно заимствованных слов («абзац», «форзац», «эрзац», «палац», «плац», «матрац» и др.).

– Слова, образованные при помощи суффикса «-ЕЦ» и его производных («-АВЕЦ», «-АНЕЦ», «-ЕНЕЦ», «-ИНЕЦ», «-ЛЕЦ», «-НЕЦ», «-ОВЕЦ», «-ОМЕЦ»). Это существительные мужского рода со значением лица («немец», «борец»), животного («самец», «жеребец»), уменьшительно-ласкательным значением и сильной экспрессией («братец», «вопросец»).

– Слова, образованные при помощи суффикса «ИЦ» («НИЦ», «ЩИЦ»). Это существительные женского рода со значением лица («царица», «песнопевица», «рукодельница»), самки животного («волчица», «медведица»), предмета («яичница», «теплица»).

– Слова, образованные при помощи суффикса «Ц». В основном это слова с уменьшительным, ласкательным или уменьшительно-ласкательным значением («дверца», «сольца»).

Подавляющее большинство слов с основой на «Ц», согласно словарю Т.Ф. Ефремовой, – обозначение предметов и лиц. Исключение составляют несколько слов со значением «неудовлетворительное состояние или недостаток в чем-либо» («безвкусица», «безработица», «путаница») и со значением «действие по глаголу, названному мотивирующим словом» («разладица»). В именительном падеже множественного числа (если эта форма имеется) и в родительном падеже единственного числа существительные с основой на «Ц» имеют окончание «Ы».

Написание «Ы» в окончаниях имён существительных на «Ц» поддерживается аналогией с окончаниями других классов слов. В Р.п. ед.ч. и/или в Им.п. мн. ч.: «ненцы», «концы», «сестрицы», «царицы», как и «мамы», «папы», «столы», «шкафы» и мн. др. Таким образом, «Ы» после «Ц» в системе склонения выражает грамматическое значение, что закреплено в языковом сознании носителя языка и не позволяет реформаторам перестраивать орфографическую систему, меняя «Ы» на «И».

«ЦИИ» в основном употребляется в основах слова, входит в корень и/или суффикс и отвечает за лексические значения («цикорий», «цивилизация», «акция», «галлицизм» и т.д.).

Итак, мы видим, что на основе изучения связей буквосочетаний «ЦИИ» – «ЦЫ» с различными лексическими и грамматическими категориями русского языка можно утверждать, что орфографические написания с «ЦИИ» и «ЦЫ» нужно перевести из разряда немотивированных в разряд мотивированных орфографических написаний:

Сочетание «ЦИИ» в корне характеризует слово как заимствованное, а с «ЦЫ» слово воспринимается как исконно русское (интересно, что среди этимологических словарей только Фасмер указывает на греческие корни слово «цыган», остальные словари это слово не включают).

«ЦЫ» в окончании уравнивает все слова – исконно русские и заимствованные – в грамматической системе русского языка и может восприниматься как морфонематическая мотивация.

Следовательно, необходимо говорить о фонематическом (морфонематическом) принципе, определяющем написание «ЦЫ» и «ЦИИ» и отражающем на письме морфемы с лексическим и грамматическим значением, реализуя на письме лишь исторические, а не живые фонетические чередования, подчёркивая тем самым единство в написаниях одинаковых по смыслу морфем.

Обобщим наши наблюдения в виде таблицы:

«ЦИ»	«ЦЫ»
Отражает преимущественно лексические значения	Отражает преимущественно грамматические значения
Отражает заимствованный характер лексики	Отражает исконно русский характер лексики
Лексемы с «ЦИ», как правило, это абстрактные существительные, которые принадлежат общенаучной или специально научной лексике	Написание с «ЦЫ» в корнях русских слов свидетельствует о бытовом характере лексики

Литература

1. Богомазов, Г.М. Современный русский литературный язык : Фонетика [Текст] / Г.М. Богомазов. - М. : ВЛАДОС, 2001. - 351 с.
2. Богомазов, Г.М. Проявление детерминантных свойств русского языка на уровне фонетики [Текст] / Г.С. Богомазов // Русистика и компаративистика. - М. : МГПУ, 2008. - Вып. 3. - С. 5-15.
3. Ефремова, Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка [Текст] / Т.Ф. Ефремова. - М. : Астрель : АСТ, 2005. - 636 с.
4. Зализняк, А.А. Грамматический словарь русского языка [Текст] / А.А. Зализняк. - М. : Рус. яз., 1987. - 878 с.
5. Мельников, Г.П. Детерминанта - ведущая грамматическая тенденция языка [Текст] / Г.П. Мельников // Фонетика. Фонология. Грамматика. - М., 1971. - 392 с.
6. Мельников, Г.П. Язык и речь с позиции системной лингвистики [Текст] / Г.П. Мельников // Язык и речь. - Тбилиси, 1977. - С. 26-28.
7. Русская грамматика: научные труды [Текст] // Репринтное издание. - М. : Институт русского языка им. В.В. Виноградова, 1980, 2005. - Т. 1. - 784 с.
8. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. [Электронный ресурс] / М. Фасмер ; под ред. и с предисл. Б.А. Ларина ; послесл. О.Н. Трубачева. - СПб. ; М. : Азбука : Терра, 1996. - Режим доступа : <http://vasmer.narod.ru/>

А.И. БОЧКАРЁВ

A.I. BOCHKAREV

КОСВЕННЫЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ
В РЕАКТИВНЫХ РЕПЛИКАХ
ВОПРОСНО-ОТВЕТНЫХ ЕДИНСТВINDIRECT SPEECH ACTS IN REACTIVE
UTTERANCES OF QUESTION-ANSWER PAIRS

В данной статье проводится изучение проблемы реализации косвенных речевых актов в реактивных репликах вопросно-ответных единств. Выделено три простых пути образования косвенных речевых актов и установлено существование трёх сложных путей образования косвенных речевых актов.

The problem of indirect speech acts realization in reactive utterances of question-answer pairs is considered in the article. Three simple and three complicated ways of forming indirect speech acts are revealed.

Ключевые слова: контекст высказывания, принцип релевантности, риторические отношения, текстуальная функция, редукция речевого акта.

Key words: context of utterance, principle of relevance, rhetorical relations, textual function, speech act reduction.

Основы теории речевых актов (ТРА) были заложены английским философом Дж. Остином, составившем первую классификацию речевых актов (РА). Но, по словам самого Дж. Остина, «классы выделены недостаточно отчётливо» и «они перекрещиваются между собой». Кроме того, он даже допускает мысль, что «нужна совсем другая классификация», но, тем не менее, его вклад в развитие прагматики в целом и ТРА в частности невозможно переоценить [2, с. 120].

Мы предлагаем собственную классификацию речевых актов, при составлении которой была учтена многоаспектность речевых актов. Согласно этой классификации, на первой ступени РА делятся *по институциональности*: институциональные и неинституциональные. Разделение речевых актов по данному критерию впервые было предложено В.В. Богдановым. В настоящей работе мы будем касаться только неинституциональных РА, так как институциональные не могут быть косвенными и не обладают иллокутивной силой.

В рамках неинституциональных речевых актов нами было выделено семь общих классов:

- 1) репрезентативы;
- 2) адвисивы (отличаются от реквестивов по направленности выгоды, согласно классификации В.В. Богданова);
- 3) реквестивы;
- 4) интеррогативы;
- 5) комиссивы;
- 6) пропозитивы (отличаются от реквестивов и комиссивов тем, что данные речевые акты регулируют позицию и адресата, и адресанта);
- 7) экспрессивы.

Одним из главных минусов ТРА является недостаточно глубокое раскрытие роли контекста для интерпретации РА. Попытка решить данную проблему была предпринята Дж. Серлем и Д. Вандервекемом, которые пишут о важности контекста для определения реализуемого иллокутивного акта: одно и то же высказывание в разных контекстах имеет различную иллокутивную силу. Под контекстом они понимают единство пяти различных элементов (слушающий, говорящий, время, место и мир) и множество неразличимых. Кроме того, они отмечают важность правильного пони-

мания психологического состояния говорящего для адекватной интерпретации речевого акта. Тем не менее, нельзя сказать, что исследователи внесли ясность в изучение вопроса влияния контекста на иллокутивную силу. Их определение важности контекста для высказывания перекликается с определением Л. Витгенштейна и, по сути, не продвигает вперёд решение данной проблемы [3, с. 242-243]. Кроме того, стоит отметить принцип релевантности, выделенный Д. Спербером и Д. Уилсоном, который гласит следующее: люди интерпретируют предложения с максимальной степенью релевантности, учитывая при этом контекст [14]. Принцип релевантности и контекст высказывания, безусловно, способствуют адекватной интерпретации РА; тем не менее их недостаточно. Вследствие чего в последние годы появляется все больше теорий, критикующих классическую теорию речевых актов (ТРА).

Одной из наиболее заметных теорий является предложенная Н. Эшер и А. Ласкарисес теория сегментной репрезентации дискурса, в которой РА приравнивается к риторическим отношениям. Данная теория фокусируется на том, как обогащается композиционная и лексическая семантика при интерпретации высказывания при помощи дополнительного содержания. Кроме того, учитываются речевые имплицитур, производится анализ различных видов анафоры (включая пресуппозиции) и устраняется лексическая полисемия. Дискурс считается когерентным только в том случае, если все высказывания, кроме иницирующих, связаны с каким-либо другим путём риторических отношений. Так, если в классической ТРА речевой акт приравнивается к иллокутивному акту, то в теории Н. Эшера РА отождествляется с риторическими отношениями. В теории сегментной репрезентации дискурса доказывалось, что большинство РА реализуются именно в риторических отношениях, а успешное осуществление РА логически зависит от содержания предыдущих антицедентов [4].

На наш взгляд, риторическими отношениями невозможно полностью заменить речевые акты классической ТРА, они скорее дополняют друг друга. Мы считаем, что речевой акт, находясь в риторических отношениях, выполняет определённую текстуальную функцию, например, в риторических отношениях *запрос информации - ответ*, два речевых акта выполняют две соответствующие функции. Реактивная реплика в вопросно-ответных единствах во многом зависит от иницирующей реплики, которая определяет не только текстуальную функцию последующего высказывания, но и форму данного высказывания. Можно выделить два класса риторических отношений, реализуемых в вопросно-ответных единствах, каждый из которых, в свою очередь, делится на два подкласса:

1. *Запрос информации:*

- запрос определённой информации (общий вопрос) - ответ (утвердительный или отрицательный), уход от ответа; запрос определённой информации (альтернативный вопрос) - ответ, уход от ответа;
- запрос неопределённой информации (специальный вопрос) - ответ, уход от ответа.

Текстуальную функцию ответа в вопросно-ответных единствах данного класса выполняют исключительно репрезентативы.

2. *Запрос действия для адресанта:*

- запрос определённого действия (общий вопрос) - ответ (утвердительный или отрицательный), уход от ответа; запрос определённого действия для адресанта (альтернативный вопрос) - ответ, уход от ответа;
- запрос неопределённого действия (специальный вопрос) - побуждение (адвизив, реквестив), уход от ответа.

Текстуальную функцию ответа в вопросно-ответных единствах данного класса в случае запроса определённого действия выполняют репрезентативы, в случае запроса неопределённого действия - реквестивы или адвизивы.

Существует три *простых* способа образования косвенных речевых актов (КРА):

1. *Транспозиция, обусловленная изменением текстуальной функции РА.*

Следует отметить тот факт, что РА определённого класса может выполнять только те текстуальные функции, которые являются имманентными для данного класса РА. В том случае, если РА связан риторическими отношениями с другим РА, тре-

бующим выполнения текстуальной функции, нехарактерной для того класса, в котором представлен РА, то имеет место транспозиция РА. Рассмотрим это на конкретных примерах.

а) Who did it? – How do I know? [11, с. 106].

В данном примере адресант запрашивает у адресата информацию о том, кто нарисовал на доме красное сердце. Адресат использует для ответа интеррогатив, но интеррогатив не может выполнять текстуальную функцию ответа, так что интеррогатив «How do I know?» транспонируется в репрезентатив «I don't know».

б) What should I do now? – You will go and apologize to her [10, с. 78].

В данном примере адресант запрашивает для себя действие, адресат в качестве реактивной реплики использует утверждение для усиления эффекта. Он хочет показать, что выполнение данного действия адресантом даже не обсуждается, тем не менее, данный РА выполняет функцию побуждения, а так как репрезентатив не может выполнять функцию побуждения, то РА «You will go and apologize to her» транспонируется в «Go and apologize to her». В случае невыполнения действия, предписанного КРА, страдает «позитивной репутации говорящего». Согласно концепции П. Браун и С. Левинсона любой речевой акт может угрожать «репутации» говорящего или слушающего. Например, «позитивной репутации» адресата может угрожать критика, упрёки и т.д., а «позитивной репутации» адресанта – самокритика, извинение и т.д. [5], поэтому речевой акт определённого вида используется тогда, когда либо у одного из коммуникантов выше статус, и он не сомневается в том, что собеседник выполнит данное действие, либо один из коммуникантов сильно взволнован и готов поставить под удар свою «позитивную репутацию».

2. Транспозиция, обусловленная семантическими связями данного высказывания либо с другими высказываниями данного дискурса, либо с элементами контекста высказывания.

Данный вид транспозиции может наблюдаться тогда, когда предыдущий контекст высказывания делает ответ очевидным и адресат, находя вопрос излишним, даёт ответ, в котором выраженный смысл не совпадает с реальным смыслом высказывания. Данный вид транспозиции во многих случаях служит для создания иронического или саркастического эффекта:

а) Woman 1: It looks like Karen's going to be late again.

Woman 2: Oh what a surprise [6].

В данном примере адресат иронизирует над третьим лицом, которое постоянно опаздывает. Транспозиция обусловлена семантическими связями высказывания с таким элементом контекста высказывания, как агент действия (он постоянно опаздывает). КРА «Oh what a surprise» транспонируется в противоположный ему по смыслу «Oh it is not a surprise».

Кроме того, если адресат сопровождает данный КРА настоящим ответом, то КРА частично теряет свою семантику и служит выражением таких эмоций адресата, как негодование, злоба и т.д. При этом также создается ирония. Данный вид транспозиции используется в тех случаях, когда для адресата по определённым причинам важно, чтобы адресант выполнил действие или получил запрашиваемую информацию, а так как КРА может быть не понят адресантом, то адресат даёт настоящий ответ:

б) What should I do? – Just sit and relax! Go and serve your clients, idiot! [10, с. 210].

В данном примере адресат считает, что запрос действия, производимый адресантом, является неуместным. Адресат принимает во внимание такие элементы контекста высказывания, как: говорящий (социальная роль официанта детерминирует его действия), место (ресторан, где он работает), время (час пик); но так как действие все же было запрошено, адресату понятно то, что для адресанта не являются очевидными дальнейшие действия, а так как адресату выгодно выполнение действия адресантом, он озвучивает настоящую команду. Тем самым, первое высказывание частично десемантизируется в данном контексте и служит для выражения эмоций говорящего и образования иронии.

3. Транспозиция, обусловленная осуществлением редукации РА.

Данный способ образования КРА был выделен М. Гейсом в рамках когнитивного подхода к теории КРА. Он развивает идею С. Левинсона о редукации речевой ситуации: чем больше мы знаем, тем меньше говорим, т.е. происходит редукация ряда РА, и нередуцированный акт выполняет функцию редуцированного [8, с. 137]. Данный тип КРА существенно отличается от остальных, так как только в данных РА полноценно реализуются два РА, т.е. эксплицитно выраженный РА полностью реализует своё значение так же, как и имплицитный РА. В реактивных репликах вопросно-ответных единств первая реплика адресата выполняет функцию ответа, при этом эксплицитно выраженный РА состоит в определённых риторических отношениях с имплицитно выраженным РА, что позволяет достаточно точно определить смысл имплицитного РА. Существует два подвида данного вида транспозиции:

1. Имплицитный акт логически предшествует эксплицитно выраженному.

Данный вид редукации РА в реактивных репликах происходит в том случае, когда адресат считает избыточным употребление прямого ответа, особенно в ситуациях, в которых текстуальная функция иницирующего высказывания представляет собой запрос определённого действия или информации. Вместо ответа адресат использует высказывания, выполняющие текстуальную функцию *развития* или *объяснения* в расчёте на правильное применение адресантом принципа релевантности. Употребление данного вида редукации РА является характерным для реактивных реплик, так как она соблюдает принцип кооперации Грайса и позволяет сжато и, в то же время, подробно ответить на вопрос:

- Well, papa, how are you getting on at home? - The 'ouse ain't worth livin' in since you left it, Candy [12, с. 144].

В данном примере эксплицитно выраженный РА выполняет текстуальную функцию *объяснение*, находясь в риторических отношениях с имплицитным РА. Из данного объяснения можно восстановить имплицитный РА, выполняющий функцию ответа, «I am getting on badly at home».

2. Эксплицитно выраженный акт логически предшествует имплицитному.

В данную группу в основном входят те КРА, которые связаны с установлением необходимых условий для РА. Например, для осуществления РА *репрезентатива* необходимо выполнение следующих условий:

1) условия, касающиеся адресата: (1) желание слушающего узнать данную информацию;

2) условия, касающиеся адресанта: (2) желание, (3) возможность и (4) необходимость того, чтобы слушающий узнал данную информацию;

3) условия, касающиеся самого действия: (5) отсутствие информации у адресата или отсутствие ряда пресуппозиций у адресата (6).

Данный вид редукации РА в большей степени характерен для иницирующих реплик, тем не менее, подобная редукация осуществляется и в реактивных репликах при иницирующих высказываниях *запрос неизвестной информации*. Если адресат, например, по каким-то причинам не уверен в том, что его ответ будет значимым для адресата, тогда адресат использует РА связанный с третьей группой условий:

- Have my friends come to the party?

- Is John your friend?

- Yes.

- That's all [10, с. 144].

Исходя из теории сегментной репрезентации дискурса, иницирующая реплика основана на следующих релевантных пресуппозициях: а) у адресанта есть друзья, б) в настоящее время проходит вечеринка, в) адресант не знает, кто присутствует на вечеринке. В данном случае адресант и адресат располагают различными знаниями: у адресанта отсутствуют знания о том, кто присутствует на вечеринке, у адресата отсутствуют знания о том, кто является другом адресанта. Для того чтобы предоставить запрашиваемую информацию, адресат должен обладать теми же пресуппозициями, что и адресант, поэтому эксплицитно выраженный РА касается выполнения условия (6). В нашем примере редукация осуществлена адресатом, нередуцированный вариант данного диалога можно представить следующим образом:

- Have my friends come to the party?
- Is John your friend?
- Yes.
- **John has come to the party.** That's all.

В тоже время, в вопросно-ответных единствах не возникает редукция, касающаяся адресата, так как он запрашивает информацию, поэтому данное условие выполнено.

Кроме того, существуют *сложные* случаи транспозиции РА, когда РА сочетает два способа образования КРА:

1. *Транспозиция, обусловленная осуществлением редукции РА, кроме того, в эксплицитно выраженном РА происходит транспозиция, обусловленная изменением текстуальной функции РА:*

- Mom, can you show me the binder? - Did you ask your father? [7]

В данном примере эксплицитно выраженный РА выполняет функцию развития ответа, который выражен имплицитно и может быть представлен следующим образом «No, I can't», так как адресат перенаправляет адресанта к третьему лицу. Несмотря на то, что данный вопрос стоит в прошедшем времени, он на самом деле является адвисивом. При помощи прошедшего времени адресат лишь указывает на то, что первым, что должен был сделать адресант, является действие, выраженное в РА. Таким образом, кроме редукции в данном примере осуществляется ещё и функциональная транспозиция: «Did you ask your father?» переходит в «Ask your father».

2. *Транспозиция, обусловленная осуществлением редукции РА, кроме того в эксплицитно выраженном РА происходит транспозиция, обусловленная семантическими связями:*

- On your new album, "Recovery," which comes out on Monday, you assume a confessional tone and back off from the misogyny and demented violence you pushed in your earlier work. Would you agree? - I think I'd have to go back and listen to it. Did I? [13]

В данном примере в эксплицитно выраженной форме осуществляется транспозиция, обусловленная семантическими связями высказывания с такими элементами контекста высказывания, как время и слушающий, который является известным рэпером и находится в здравом уме. Кроме того, он прекрасно знает, о чем его песни, так как они были написаны относительно недавно, и он должен помнить их смысл. Таким образом, РА «I think I'd have to go back and listen to it» транспонируется в «I don't assume confessional tone and I don't back off from the misogyny and demented violence I pushed in my earlier work». Следовательно, имплицитно выраженный РА можно представить следующим образом «No, I don't».

3. *Транспозиция, обусловленная изменением текстуальной функции РА и семантическими связями:*

- I've turned a muddle employer. I don't employ no women now: they're all sacked; and the work is done by machinery. Not a man 'as less than sixpence a hour; and the skilled 'ands gits the Trade Union rate. [Proudly.]What ave you to say to me? - Is it possible? Well, there's more joy in heaven over one sinner that repenteth! [12, c. 141].

В данном примере адресант запрашивает мнение адресата о совершенном адресатом поступке. Адресат использует для ответа интеррогатив, но интеррогатив не может выполнять текстуальную функцию ответа, поэтому интеррогатив «Is it possible?» транспонируется в репрезентатив «It is impossible!». Тем не менее, адресат при помощи данного утверждения не выражает свое неверие адресату, а, скорее, выражает удивление тому, что это возможно, так как последующий контекст показывает нам, что адресат поверил адресанту.

Итак, существует три простых способа образования КРА: транспозиция, обусловленная изменением текстуальной функции РА, в вопросно-ответных единствах, реактивные реплики могут быть представлены только определёнными видами РА; транспозиция, обусловленная семантическими связями данного высказывания либо с другими высказываниями данного дискурса, либо с элементами контекста высказывания – данный вид транспозиции может наблюдаться тогда, когда предыдущий контекст высказывания делает ответ очевидным и адресат, находя вопрос излишним, даёт ответ, в котором выраженный смысл не совпадает с реальным смыслом выска-

звания; транспозиция, обусловленная редукцией РА. Последний способ образования КРА делится на два подвида: имплицитный и эксплицитный. Имплицитный акт логически предшествует эксплицитно выраженному, в этом случае эксплицитно выраженный РА находится в определённых риторических отношениях с имплицитным. Эксплицитно выраженный акт логически предшествует имплицитному, в этом случае эксплицитно выраженный РА связан с установлением необходимых условий для имплицитного РА. Кроме того, существуют случаи, когда РА сочетает два способа образования КРА, такой РА следует воспринимать как сложный косвенный речевой акт.

Существует три вида сложных КРА:

1) транспозиция, обусловленная осуществлением редукции РА, кроме того, в эксплицитно выраженном РА происходит транспозиция, обусловленная изменением текстуальной функции РА;

2) транспозиция, обусловленная осуществлением редукции РА, кроме того, в эксплицитно выраженном РА происходит транспозиция, обусловленная семантическими связями;

3) транспозиция, обусловленная изменением текстуальной функции РА и семантическими связями.

Литература

1. Богданов, В.В. Классификация речевых актов [Текст] / В.В. Богданов // Личностные аспекты языкового общения / под ред. И.П. Сусова. - Калинин : Изд-во КГУ, 1989. - С. 25-37.
2. Остин, Д.Л. Слово как действие [Текст] / Д.Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике: выпуск XVII / под ред. Б.Ю. Городецкого. - М. : Прогресс, 1986. - С. 22-131.
3. Серль, Дж. Основные понятия исчисления речевых актов [Текст] / Дж. Серль, Д. Вандервекен ; под ред. В.В. Петрова // Новое в зарубежной лингвистике. - М. : Прогресс, 1986. - Вып. XVIII. - С. 242-264.
4. Asher, N. Logics of conversation [Text] / N. Asher, A. Lascarides. - New York : CUP, 2003. - 526 p.
5. Brown, P. Politeness. Some universals in language usage [Text] / P. Brown, S. Levinson. - Cambridge : CUP, 1987. - 345 p.
6. How to be sarcastic [Electronic resource]. - Режим доступа : BBC : URL: http://downloads.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/howto/how_to_080305_be_sarcastic.pdf
7. Blanquera, A. About That Rustle In The Bushes [Electronic resource] / A. Blanquera // The New York Times. - 2011. - 16 June. - New York : The New York Times, 2011. - Режим доступа : URL: <http://www.nytimes.com/2011/06/19/fashion/when-your-father-google-stalks-your-boyfriends-modern-love.html>
8. Geis, M. Speech acts and conversational interaction [Text] / M. Geis. - New York : CUP, 2006. - 248 p.
9. Levinson, S. The Essential Inadequacies of Speech Act Models of Dialogue [Text] / S. Levinson // Possibilities and Limitations of Pragmatics / ed. by H. Parret, M. Sbis'a and J. Verschueren. - Amsterdam : John Benjamins, 1981. - 473-492 pp.
10. Levon, O. Caverns [Text] / O. Levon. - New York : Penguin Books USA Inc., 1990. - 324 p.
11. Risplinger, J. Derailed [Text] / J. Risplinger. - Minnesota : Llewellyn Publications, 2006. - 257 p.
12. Shaw, B. Candida [Text] / B. Shaw // Eight Modern Plays / ed. by A. Caputi. - New York : W.W. Norton & Company Inc., 1996. - 611 p.
13. Solomon, D. The Real Marshall Mathers [Electronic resource] / D. Solomon // The New York Times. - 2010. - 16 June. - New York : The New York Times, 2011. - Режим доступа : URL: <http://www.nytimes.com/2010/06/20/magazine/20fob-q4-t.html>
14. Sperber, D. Relevance [Text] / D. Sperber, D. Wilson - New Jersey : Blackwell Publishing, 1995. - 327 p.

Е.И. БРЕУСОВА

E.I. BREUSOVA

**ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ОБЫДЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ
В ЕЁ ПИСЬМЕННОЙ РАЗНОВИДНОСТИ****ABOUT ORDINARY COMMUNICATION
EFFICIENCY IN ITS WRITTEN VARIETY**

В статье дана характеристика структуры коммуникации, средств письменной коммуникации, а также изложены основные пути преодоления помех с целью достижения эффективности обыденного взаимодействия в письменной форме.

The article describes communication structures and means of written communication. Also it develops principle ways of obstruction overcoming in order to achieve ordinary interaction efficiency in written form.

Ключевые слова: письменное взаимодействие, эффективность коммуникации, обыденная коммуникация, помехи письменного взаимодействия, вербальные и невербальные средства коммуникации.

Key words: written interaction, communication efficiency, ordinary communication, obstructions of written interaction, verbal and nonverbal means of communication.

В кругу лингвистических интересов находятся такие малоисследованные проблемы, как-то: создание теории развития систем письменной коммуникации, в том числе изучение опыта естественного беглого письма, а также вопрос о разборчивости почерка¹, о пределах варьирования письменных знаков, о невербальных средствах письменной коммуникации и под. На эти и другие актуальные проблемы теории и истории письма указывали в своих научных изысканиях Б.И. Осипов [9], Н.Д. Голев [4], Н.Б. Лебедева [7] и др.

Исследование обозначенного ряда вопросов представляет, как думается, определённый научный интерес на современном этапе с точки зрения прагматики, поскольку письменная коммуникация не может существовать прежде всего без адресата, ради которого, безусловно, и инициируется процесс взаимодействия, т.е. стратегия письма ориентирована на последующее восприятие. Включение получателя информации в парадигму научного мышления обусловило обращение к проблеме эффективности коммуникации.

Коммуникация, как известно, это обмен целостными знаковыми образованиями, который происходит как в устной, так и в письменной форме. Письмо же, безусловно, является «важнейшим средством передачи речи на расстоянии или закрепления её во времени, осуществляемое при помощи графических знаков или изображений, передающих те или иные элементы речи – целые сообщения, отдельные слова, слоги или звуки» [5, с. 94]. Оно призвано не только передавать определённую информацию на расстоянии и во времени, но и обеспечивать при этом адекватную передачу смыслов. В процессе письменного взаимодействия отправитель как субъект коммуникации, руководствуясь определёнными интенциями, строит информацию во внутренней речи, а затем переводит её в письменную, кодируя при помощи графических средств. Получатель же сообщения должен прочитать графические знаки и распознать смысл высказывания. Так, читающий и пишущий оказываются на разных коммуникативных позициях. Отсюда деятельность получателя и отправителя

¹Несмотря на то, что в последние годы рукописные тексты вытесняются печатными, однако ни система почты, ни студенческие, ни дневниковые записи и т.п. себя не изжили и, безусловно, не изживут.

информации предстаёт как диаметрально противоположный процесс. Для адресанта исходным пунктом является содержание, которое он в дальнейшем должен выразить (кодировать) при помощи графических знаков, притом, неосознанно придерживаясь закона экономии языковых усилий, использовать минимум средств для передачи максимума информации. Однако отправитель информации при её кодировании не должен забывать о том, для кого этот коммуникативный акт и был инициирован, в противном случае адресант рискует быть непонятым.

В связи с этим в процессе письменного взаимодействия решается проблема эффективности передачи информации с помощью графических знаков и её получения, иначе коммуникативной эффективности, которая определяется Н.Д. Голевым как центральная единица коммуникативно-прагматического плана письменного общения (в том числе обыденного), которая способна решать «вопрос о необходимости и достаточности коммуникативных усилий для обеспечения взаимопонимания (каким образом минимумом графических средств передать максимум коммуникативной информации). Основными составляющими эффективности являются понятия «коммуникативный успех», «коммуникативная неудача» и занимающее между ними промежуточное положение «коммуникативная помеха» [3]. Коммуникативные помехи (среди них выделяют социальные, ментальные, ситуационные, помехи канала, поведенческие, пресуппозиционные, текстовые [1]) либо затрудняют общение, либо делают его вообще невозможным.

Обыденное письменное взаимодействие, как известно, может осуществляться как в рукописном (записки, дневниковые записи, поздравительные открытки, записки конспектов лекций и прочее), так и в печатном (компьютерный набор) вариантах (переписка посредством электронной почты, общение онлайн и под.). В качестве средств обыденного общения пишущий использует не только вербальные, но и невербальные визуальные знаки: смайлики, условные сокращения, понятные только определённому коллективу (или индивидууму), графические знаки в несвойственном им значении, символы, стихийную транскрипцию, латиницу и др. Активность и частота использования ряда невербальных знаков связаны с повсеместным внедрением компьютерных технологий, которые не могли не отразиться и на скорописи (в первую очередь, такие знаки встречаем в рукописях молодых людей); например, смайлики, переданные при помощи известных знаков препинания, сегодня используются и в рукописных текстах (записках, письмах и пр.).

Если пишущий в процессе коммуникации исходит из содержания, т.е. того, что впоследствии должен понять адресат, то читающий, в свою очередь, исходит из текста, который он получает и из которого он должен извлечь переданную ему информацию. Таким образом, активных субъектов письменного взаимодействия должен объединять общий контекст, который является главным условием взаимопонимания. В письменной коммуникации (в том числе и обыденной) в процессе понимания важная роль отводится графическим средствам, которые используются для передачи информации и которые должен расшифровать получатель, притом необходимо учитывать тот факт, что визуальный (с позиции читающего) и кинематический (с позиции пишущего) образы знаков у каждого из коммуникантов, участвующих в обмене письменными знаками, соседствуют. В связи с этим справедливо утверждение Н.Б. Мечковской о том, что «успех коммуникации во многом зависит от её семиотического обеспечения – от того, в какой мере удалось выразить нужную информацию в концентрированном знаковом виде...» [8, с. 3]. Своё сообщение адресант передаёт при помощи средств письма. Притом пишущий старается прибегнуть к такому способу изложения мысли, при котором максимум информации был бы отображён минимумом графических средств. Сегодня данное явление наблюдается уже во всех функциональных сферах русского языка. В научной литературе отмечается тенденция к иероглифизации в письменной коммуникации (начиная от научных текстов, рекламы до обыденной Интернет-коммуникации, СМС-сообщений, где звукобуквенное письмо стремится к символизации: отражению крупных блоков смыслов в сжатой форме таблиц, схем, графиков и пр., использованию аббревиатурных обозначений сложных терминов). Как видим, графическая запись стремится быть непосредственно связанной со смыслом, т.е. пишущий не пытается точно и полно

передать звуковую сторону речи (пофонемное письмо в обыденной письменной коммуникации в определённых случаях может быть вытеснено послоговым, пословным и даже пофразовым).

В сложившейся ситуации письменного взаимодействия необходимо руководствоваться принципом достаточности. И на это очень точно указывает Н.Д. Голев, который отмечает, что «письменная речь обычно не предполагает (и не может предполагать) цели достичь как можно большей полноты и точности при передаче смысловой и материальной стороны информации, которая в своей первооснове всегда богаче, чем информация, складывающаяся из суммирования смыслов отдельных элементов» [3]. Этот тезис, безусловно, универсален для обыденной письменной коммуникации.

Использование же невербальных знаков – это подтверждение того, что при обыденном письменном общении происходит исключение стремления к полноте и точности передачи звуковой стороны речи: «сигнал», способный возбудить в сознании адресата его собственные мысли, вовсе не «обязан» стремиться к точности отражения звучащей речи, он вполне может быть достаточно условным по отношению к ней» [3]. При нарушении принципа достаточности пишущим при обмене письменными знаками в обыденной коммуникации очевидным является возникновение различного рода помех, затрудняющих восприятие написанного.

Такие помехи, как уже было замечено ранее, на шкале коммуникативной эффективности занимают промежуточное положение и являются коммуникативным барьером, который может быть либо преодолен, либо стать непреодолимым препятствием в процессе коммуникации. «Если что-либо из созданного пишущим не замечается, то это означает, что речевые усилия первого были коммуникативно невостребованными (нерелевантными для данного коммуникативного акта...)» [3].

К числу коммуникативных помех, которые способны затруднить всякое письменное взаимодействие, можно отнести следующие: небрежность в каллиграфии, плохой почерк, ошибки, опiski, неправильно выбранный шрифт, условные сокращения, неудачное пространственно-плоскостное расположение текста, цвет шрифта, нечёткость написанного, слабый нажим, цветовой фон, соединение средств двух график (латиницы и кириллицы) и/или собственно графических и параграфических средств в пределах одного слова, словосочетания, целого текста, придающие им семантическую многослойность и многоплановость, специфическое использование элементов графической и орфографической систем и др.

Все перечисленные помехи, обладая помехообразующей силой разной степени, препятствуют сиюминутному восприятию и пониманию сообщения, частично они могут быть устранены за счёт контекста, который помогает читающему восстановить содержание переданной информации. Для коммуникативного взаимодействия характерно и то, что ещё до момента чтения у адресата возникает гипотеза относительно содержания. Это содержание читателю могут диктовать знания об адресанте (его коммуникативных интенциях, коммуникативных целях, интересах, пристрастиях и пр.), которые трансформируются в предмет сообщения), название (если оно имеется) сообщения и т.п. И только по мере чтения (по мере углубления в текст) получатель информации избавляется от предварительного предположения о содержании, которое заключено в переданном тексте.

Восприятию письменного сообщения способствует и увеличение количества регрессий в процессе чтения. Как известно, сам процесс чтения, суть которого в декодировании информации, предполагает механический возврат к уже прочитанному: «все люди читают любой текст дважды независимо от его сложности. При традиционном чтении количество регрессий составляет в среднем 10-15 на каждые 100 слов» [2, с. 46]. Наличие помех в письменном сообщении становится причиной увеличения количества регрессий при чтении. Подобное чтение даёт возможность не только уточнить, актуализировать значение некоторых слов, речевых фрагментов, но и преодолеть, например, помехи, связанные с неразборчивостью почерка, нечёткостью написанного, применением пишущим в пределах одного слова/текста двух график (например, кириллицы и латиницы, кириллицы и символов и пр.). Таким

образом, при помехообразованиях в тексте получатель информации расходует больше времени на узнавание, если контекст не помогает идентифицировать единицы письма.

Пониманию написанного помогает и наличие пробелов между словами. Они позволяют не читать текст последовательно от начала до конца, «но более или менее произвольно выхватывать из него какие-то фрагменты и самостоятельно связывать их между собой, угадывая таким образом смысл фразы» [10, с. 105-106].

Преодоление помех письменной коммуникации достигается и за счёт избыточности самого языка. Учёными установлено, что она колеблется в пределах 70–80%, т.е. «из 100 букв текста в любом «естественном» языке мира мы можем угадать 70–80 букв, если мы знаем этот язык (хотя и не знаем содержания текста)» [6, с. 39].

Это далеко не полный список дифференциальных признаков, которые «снимают» помехообразование и повышают эффективность при обыденном письменном взаимодействии. Но тем не менее обыденная коммуникация в её письменной разновидности, как думается, не требует полного соблюдения единообразия написаний, хорошей каллиграфии и прочего в соответствии с принципом необходимой и достаточной степени затрат речевых усилий для получения удовлетворяющего письменную коммуникацию результата.

Литература

1. Алёшина, О.Н. Стилистика современного русского языка / О.Н. Алёшина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sigieja.narod.ru/Lect2.htm>
2. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация [Текст] / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 272 с.
3. Голев, Н.Д. Помехи письменной речи как проблема коммуникативной орфографии русского языка / Н.Д. Голев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z54.html>
4. Голев, Н.Д. Современная русская письменная речь в коммуникативной парадигме (письменная ментальность: холистическая и иероглифическая тенденции) [Текст] / Н.Д. Голев // Письменная культура народов России : материалы всерос. науч. конф., 19–21 ноября 2008 г. / под ред. Б.И. Осипова. – Омск : Омск. гос. ун-т, 2008. – С. 4–12.
5. Истрин, В.И. 1100 лет славянской азбуки [Текст] / В.И. Истрин. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
6. Кондратов, А.М. Звуки и знаки [Текст] / А.М. Кондратов. – М. : Знание, 1966. – 208 с.
7. Лебедева, Н.Б. Естественная письменная русская речь : основные понятия и аспекты изучения [Текст] / Н.Б. Лебедева // Письменная культура народов России : материалы всерос. науч. конф., 19–21 ноября 2008 г. / под ред. Б.И. Осипова. – Омск : Омск. гос. ун-т, 2008. – С. 12–18.
8. Мечковская, Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура [Текст] / Н.Б. Мечковская. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 432 с.
9. Осипов, Б.И. Актуальные проблемы теории и истории письма [Текст] / Б.И. Осипов // Письменная культура народов России : материалы всерос. науч. конф., 19–21 ноября 2008 г. / под ред. Б.И. Осипова. – Омск : Омск. гос. ун-т, 2008. – С. 18–20.
10. Успенский, Б.А. Ego Loquens : Язык и коммуникативное пространство [Текст] / Б.А. Успенский. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 320 с.

А.С. БАЛКУНОВА

A.S. BALKUNOVA

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ОБРАЗА
ПРИ ВЫБОРЕ ВИРТУАЛЬНОГО ИМЕНИ
(НИКНЕЙМА)FORMATION OF PERSONAL IMAGE
IN SELECTION OF VIRTUAL NAME
(NICKNAME)

Статья посвящена проблеме изучения виртуальных имён (никнеймов) с точки зрения их функционирования в качестве культурно-знакового кода. Рассматривается участие никнеймов в формировании образа виртуальной языковой личности.

This article is devoted to the problem of nicknames (used in the virtual reality) from the point of their functions as a part of the culture-symbolic code. The author dwells upon the participation of nicknames in the formation of the linguistic personality in the virtual reality.

Ключевые слова: виртуальное имя, личностная идентичность, структура виртуальной языковой личности.

Key words: a virtual name, personal identity, structure of the virtual linguistic personality.

Рассмотрение сетевого имени (никнейма, или ника) как языковой единицы, используемой для раскрытия личностной концептосферы, требует уточнения понятие «виртуальная языковая личность». В связи с этим возникает необходимость обращения к терминам «языковая личность» и «коммуникативная личность». Не углубляясь в проблематику соотношения данных понятий, определим нашу позицию в этом вопросе.

Систематизация существующих взглядов на «языковую личность» представлена в ряде работ, включая Ю.Н. Караулова, автора данного термина. Ученый рассматривает «языковую личность» как «вид полноценного представления личности, вмещающей в себя и психический, и социальный, и этический, и другие компоненты, но преломлённые через её язык, её дискурс» [4, с. 4]. В лингвистической литературе также часто используется предложенная Ю.Н. Карауловым структура языковой личности, состоящая из трёх уровней: вербально-семантического, когнитивного и прагматического.

В.В. Красных разработала свою систему «личностных» феноменов, выделив четыре понятия: «человек говорящий», «языковая личность», «речевая личность», «коммуникативная личность» [5, с. 50-51]. С позиций этого деления определение личности, которая реализует в коммуникативной ситуации с помощью языковых средств стратегию или тактику общения, соответствует понятию «речевая личность». Под «коммуникативной личностью» подразумевается конкретный участник конкретного коммуникативного акта.

По определению В.И. Карасика, языковая личность может рассматриваться как коммуникативная личность – «обобщённый образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [3, с. 22].

З.Д. Попова и И.А. Стернин отмечают, что языковая личность является частью коммуникативной личности, это «позволяет ввести в рассмотрение весь спектр коммуникативных проявлений личности в окружающей её среде». В процессе коммуникации языковая личность проявляет свои коммуникативные стратегии и тактики, индивидуальный стиль, манеру общения, коммуникативные потребности и т.д. [8, с. 61-62].

В условиях Интернет-общения реализуется когнитивная активность языковой личности – её возможности формировать свой образ, концепт «Я». На это свойство указывает как речевая специфика коммуникантов, так и их сетевые имена, от которых зависит способность создавать яркость и неповторимость образа [7, с. 18-19]. Психолингвистический аспект проявляется в визуальной признаковости выбираемой лексемы (мир животных, растений и т.д.) [7, с. 18-19].

При изучении языковых особенностей никнеймов интерес представляет идея типизации языковых личностей на основании лингвистических личностных индексов. В.И. Карасик разграничивает на этом основании эгоцентрическую языковую личность и социоцентрическую языковую личность. Первый тип личности характеризуется речью, наполненной яркими, нестандартными единицами с целью саморепрезентации. Социоцентричность выражается использованием клишированных выражений, цитат, аллюзий для подтверждения своего статуса или, в случае его неопределённости, «для опознания членов своей социальной группы» [3, с. 18]. Следовательно, анализ коммуникативных стратегий виртуальной языковой личности должен осуществляться не только в прагмалингвистическом, но и в социолингвистическом аспекте [3, с. 71].

Исходя из вышеизложенного, во-первых, представляется правомерным провести знак равенства между понятиями «языковая личность» и «коммуникативная личность» в отношении виртуальной языковой личности, поскольку, обладая всеми признаками языковой личности, она существует только в коммуникативном поле. Во-вторых, представление о виртуальной языковой личности дополняется психологическими свойствами характеристики «личности в общении» и социальной ролью. В своей совокупности рассматриваемая нами модель включает следующие характеристики: владение определёнными знаниями и представлениями, интерпретативно-оценочное осмысление действительности (когнитивный компонент); психологическая и социальная сторона проявления личности; наличие коммуникативных потребностей (прагматический компонент); индивидуальный стиль (вербально-семантический компонент).

Обратимся, прежде всего, к **когнитивному** аспекту свойств виртуальной языковой личности. Интернет рассматривает это понятие как культуру, в рамках которой появились возможности для самовыражения, изменения сознания личности, формирования сетевого образа мышления [2, с. 65]. Для нас важна точка зрения, согласно которой пространство Интернета даёт широкие возможности для реализации образа «Я», для создания своего индивидуального имиджа [1, с. 43]. В качестве речевого кода, формирующего представление о личности, выступает виртуальное имя. Так как «человек-образ» в такой ситуации равен знаку, то назначение имени значительно меняется [2, с. 65]. Прежде всего, расширяется сфера оценочности, поскольку независимо от намерения носителя виртуального имени – раскрыть свою реальную сущность или создать придуманный образ – при имени «творчество» проявляется интерпретативно-оценочное осмысление себя. Довольно часто при описании языковой личности в виртуальном пространстве используется понятие «маски». К такой «маске» Н.Г. Асмус относит имя-ник, которое позволяет скрыть своё настоящее «Я» или, наоборот, раскрыться в большей мере, чем при личном общении [1, с. 76]. Согласно проведённому нами опросу носителей никнеймов, 68% считают, что их виртуальные имена соответствуют их характеру, личным данным, но с отражением сущности своего «Я» в имени согласились только 5%.

Психологический аспект характеристики виртуальной личности также связан с проблемой самовыражения. Одним из свойств виртуального пространства, как отмечают многие исследователи этой области, является относительная анонимность, поскольку его специфика даёт свободу выбора любого набора характеристик. Как особая среда Интернет способствует снижению психологического риска, включая аффективную раскрепощённость [2, с. 63]; снятию психологических барьеров и высвобождению творческого «Я» [1, с. 33]; вызывает необходимость компенсации «эмоционального дефицита» [2, с. 64]. Об этом могут свидетельствовать никнеймы *Killer*, *смерть*, *сволочь* и подобные им. Существует также мнение, что проблемы Интернет-коммуникантов находятся в области «самопринятия» – люди испытывают сложности в общении, в принятии своих физических качеств [9]. Действительно наблюдается тенденция к выбору необычных, оригинальных имён, которые могут привлечь внимание, хотя 27% респондентов ограничились использованием личных имён или фамилий, а 6% оценили свой выбор как случайный.

Наряду с личностными характеристиками авторское «Я» обнаруживает и **социальные** стороны проявления личности. Виртуальное имя, как отмечено выше, позволяет преодолеть трудности в презентации своего образа на основе реальных личных качеств или социального статуса. Социальная «маска» – это, возможно, нереализованные амбиции, планы, желания. С другой стороны, социальная роль, выраженная в никнейме, является часто демонстрацией своих интересов, увлечений, занятий, принадлежности к профессии, места в определённой социальной группе или сообществе. Обратимся к примерам. Носитель никнейма *Порше*, отвечая на вопрос о мотиве выбора виртуального имени, пишет: «Обожаю эту машину, но не могу себе позволить её пока что...». Ассоциация с нереализованной мечтой о покупке автомобиля любимой марки послужила образованию этого необычного псевдонима. Никнейм *Killer*, вызвавший 53 негативные реакции (на 29 позитивных), воспринимается как знак агрессивности его автора (*агрессивный, жестокий, убийца, смерть, идиот, злой, отпугивающий* и т.п.). На самом деле носитель данного ника объясняет его происхождение тем, что в онлайн-игре он всех врагов убивает и спасает девушку по имени Мазурка, т.е. выступает как спаситель. О понимании условности имени в Интернет-пространстве свидетельствуют такие ассоциативные реакции коммуникантов на этот никнейм, как: *любитель компьютерных игр, игрок, стрелка, детектив, кино, парень-геймер; молодой человек, увлекающийся тяжёлым роком*. Высказана и идея о намерении автора остаться «инкогнито» (*скрывается за маской*). Отмечены и некоторые позитивные качества, создающие определённый социальный типаж: *служила, деловой, руководящий, начальственный характер, мой одноклассник*.

Наибольшее внимание в исследованиях, посвящённых виртуальной языковой личности, уделяется **прагматическому** аспекту. В виртуальном пространстве важнейшей функцией является коммуникативная и, прежде всего, такая её разновидность как контактоустанавливающая [1, с. 125]. Прагматизм, как уже отмечалось, предполагает наличие коммуникативных потребностей, к которым исследователи относят: представление наиболее информативных свойств, необходимость реализации личностных качеств и творческих возможностей, формирование собственной идентичности, желание произвести впечатление, проигрывание роли.

Из всех коммуникативных потребностей чаще выделяют намерение автора виртуального имени произвести впечатление на коммуникантов. Данные нашего эксперимента свидетельствуют о том, что только 10% респондентов хотели бы привлечь внимание друзей, знакомых, единомышленников, и 3% – внимание противоположного пола. Большинство же (87%) не ставили такой цели, придумывая виртуальные имена, т.е. выбирали «свой знак», руководствуясь намерением самоидентификации.

Таким образом, в целом самопрезентация – коммуникативный посыл никнейма – содержит два противоположных намерения виртуальной личности: привлечение внимания и «маскировка». Воспользуемся в связи с этим описанием понятия «индивидуальной идентичности» в типологии коммуникативных стилей (модель И. Альтмана и М. Говейна), которое представлено в работе Л.В. Куликовой. Согласно этой теории индивидуальная идентичность может проявляться эксплицитно, через доступность и открытость информации или имплицитно, т.е. посредством её недоступности, закрытости [6, с. 179–181]. Применительно к сетевым именам мы можем говорить о способах «регулируемой личной приватности» или «защиты собственной идентичности», «сохранения публичного лица», «поддержки групповых норм», т.е. о личностно-ориентированной и статусно-ориентированной ролях языковой личности [6, с. 180, 206]. На наш взгляд, перечисленные способы самопрезентации могут характеризовать, если использовать термины В.И. Карасика, «демонстративную» или «недемонстративную» личность [3, с. 85].

Что касается стремления авторов реализовать при подборе никнейма свои творческие возможности, то они проявляются достаточно часто. Приведём в качестве примера следующие имена: *chinchona* («от англ. *to chin* – болтать, я люблю общаться с интересными людьми»); *Ренианна* («имя героини цикла моих рассказов»); *Читатель снов* («понравился образ, созданный именем»). Авторы часто останавливают свой выбор на игре слов: *crazyhary*; *Миффьянка* (возможно, от *Мишенька*); *Bul-bul* («люблю воду и всё, что с ней связано»).

И, наконец, ещё одной составляющей виртуальной языковой личности является индивидуальный стиль. Как средство кодирования информации никнейм может быть представлен нейтральной лексикой. В этом качестве используются имена собственные (*Ксения, Ninel*), иногда сопровождаемые пометками, например, о дате рождения (*ulia1982; Svetlana 211976*). Сюда же можно отнести никнеймы, указывающие на род занятий, профессию, увлечения. Использование прецедентного имени или прецедентного высказывания (*Phantomas, Порше*) содержит обычно намёк на связь с известным героем или явлением. Однако, по мнению Н.Г. Асмус, в виртуальном общении наблюдается преобладание характеризующих и оценочных слов [1, с. 42]. К характеризующей лексике можно отнести прозвища (*Карамелька* – «в детстве называли»; *тёплик* – «так любимый называет»); ласковые или уменьшительные имена (*тоха174RUS* – «тоха – сокращённое имя от Антон», вторая часть – «мой регион (родной)»; *Линочка*); слова, обозначающие представителей животного или растительного мира, образ которых ассоциируется с определёнными чертами (*Panda* – «милый зверёк, красивый, дружелюбный»; *Орхидея* – «мои любимые цветы...тонкий, нежный, манящий аромат...я такая»).

Широкое использование оценочной лексики объясняется проявлением воздействующей функции Интернет-общения. Даже, на первый взгляд, эмоционально неокрашенные или незапрограммированные носителем никнейма на эмоционально-оценочное воздействие слова производят эффект порождения в сознании коммуникантов разнообразных чувств и образов. Иногда сами пользователи мотивируют свой выбор внешним благозвучием слов: *Lady Anya* («женственно и стильно»), *Incognito* («хорошо звучит») или необычностью образа: *Лягушка* («нравятся лягушки»); *Rondo* («нравились эти конфеты»); *смерть* («привлекает внимание»); *Кувалда* («выбрал, чтобы поугорать»).

Далеко не полный перечень языковых средств, используемых при создании никнейма, позволяет, тем не менее, выделить творческий и стереотипный стили. Совершенно очевидно, что индивидуальность, реализуемая в виртуальном имени, проявляется при оригинальном, нестандартном подходе к его выбору.

Итак, обращение к никнеймам позволяет уточнить возможности формирования виртуального личностного образа и внести дополнительные сведения в описание данной концептуальной сферы.

Литература

1. Асмус, Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / Н.Г. Асмус. – Челябинск, 2005. – 248 с.
2. Виноградова, Т.Ю. Специфика общения в интернете [Текст] / Т.Ю. Виноградова // Русская и сопоставительная филология : Лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004. – С. 63-67.
3. Карасик, В.И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
4. Караулов, Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения [Текст] / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. – М. : Наука, 1989. – С. 3-8.
5. Красных, В.В. «Свой» среди «чужих» : миф или реальность? [Текст] / В.В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
6. Куликова, Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме [Текст] : монография / Л.В. Куликова. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006. – 392 с.
7. Магировская, О.В. Репрезентация субъекта познания в языке [Текст] : дис. ... д-ра филол. наук / О.В. Магировская. – Тамбов : Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 2009. – 39 с.
8. Попова, З.Д. Общее языкознание [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М. : АСТ : Восток – Запад, 2007. – 408 с.
9. Чудова, Н.В. Особенности образа «Я» жителя Интернета [Электронный ресурс] / Н.В. Чудова // Психологический журнал : электронный научный журнал. – 2002. – № 1. – Режим доступа : <http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/chudova.html>

Л.А. МЕЛЕХОВА

L.A. MELEKHOVA

КОННОТАЦИЯ ИМПЕРАТИВА
В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ СТИЛЕCONNOTATIVE MEANING OF IMPERATIVE
IN THE JOURNALISTIC STYLE

В статье проведён анализ добавочных значений семантики императива, функционирующего в публицистическом стиле русского языка. Детально рассмотрены типы побудительных конструкций в функциональном и прагматическом аспектах. Доказано, что стилистическая принадлежность императивного высказывания является одним из существенных компонентов его коннотативного смысла.

The author analyses additional meanings of imperative in the journalistic style of the Russian language. The article gives a detailed description of the types of imperative forms. The author proves that the style where an imperative utterance exists adds much to the connotative meaning of an utterance.

Ключевые слова: императив, коннотация, средства массовой информации, реклама, публицистика.

Key words: imperative, connotation, mass media, advertisement, styles.

Коннотация императива (КИ), то есть добавочная семантика побуждения, дополняющая его предметно-понятийное и грамматическое содержание, прямым образом зависит от избранного говорящим стиля и проявляет свои особенности в каждой речевой разновидности побуждения. Императив в современном русском языке используется во всех функциональных стилях, в том числе в публицистическом. «Публицистический стиль находит применение в общественно-политической литературе, периодической печати (газетах, журналах), политических выступлениях, речах на собраниях и т.д.» [4, с. 33]. Изучение роли коннотативных смыслов и средств императива в публицистике является актуальной проблемой функциональной стилистики, так как «исследование стилевой дифференциации языка приводит к необходимости постичь и теоретически обосновать особенности реализации тех или иных единиц в самих функциональных стилях, а также углубиться в процессы внутрестилевой дифференциации» [3, с. 5]. Анализ КИ в аспекте стилистики подтверждает тот факт, что различные стилевые жанры и типы публицистических текстов отличаются возможностью или невозможностью употребления тех или иных конструкций, и соответственно, коннотативных смыслов.

Вопрос о зависимости КИ от функционально-стилевой вариативности побуждения в СМИ не получил ещё в лингвистике комплексного освещения. Он либо совсем оставался без внимания в исследованиях морфологии императива, либо затрагивался попутно в связи с решением других задач в процессе изучения отдельных функциональных стилей (в том числе жанров) или видов побуждений.

Функционально-стилевые различия КИ проявляются в семантико-прагматическом и формальном варьировании побуждений. Так, употребление императива в публицистике показывает, что стилевая принадлежность высказывания соотносится с грамматическими показателями выражаемого императива. Влияние функционального стиля не может не сказаться на выборе из всей системы языка таких средств, которые в наибольшей степени соответствуют коммуникативной направленности данного стиля.

Цель статьи – определить коннотативный потенциал побудительных высказываний в публицистическом стиле. Это позволит охарактеризовать тенденции в сфере выражения волеизъявления в современной речевой коммуникации, а также устано-

вить некоторые квалифицирующие признаки данного стиля. Источником фактического материала послужили тексты центральных и местных печатных изданий, речь ведущих радио и телевидения, язык современной рекламы.

Функционально-прагматический аспект КИ в публицистике проявляется в стремлении привлечь внимание читателя, заинтересовать в прочтении информации, акцентировать ключевые факты освещаемых событий и проблем, вызвать на дискуссию, достичь желаемой реакции. Для этого используются элементы интриги, иронии, языковой игры. Императив употребителен в публицистическом стиле, однако в целом менее экспрессивен, чем в разговорной и поэтической речи. Это обусловлено относительным ограничением выбора императивных средств публицистическими языковыми нормами, традициями, правилами этикета. На страницах современных газет и журналов используются императивные шаблоны типа: *Читайте в следующем номере!* (анонс); *Худейте без запретов!* (реклама); *Будьте внимательны и осторожны!* (предупреждение).

Наиболее активная сфера побуждений в публицистическом стиле последнего десятилетия – это заголовки статей, названия газет, журналов, телепередач, реклама в СМИ. Они представляют собой призывы, советы, предостережения, приглашения, выраженные формами 2-го лица повелительного наклонения глагола, не осложнёнными дополнительными средствами коннотации, что создаёт своеобразный «интригующий императив», например: *Отдохни!*; *Жди меня!*; *Подари себе жизнь!*; *Береги себя!*; *Давай поженимся!*; *Не обижайте русских!* Императивы в такой функции являются в большинстве случаев более информативными (семантически ёмкими), чем обычные субстантивные номинации: КИ раскрывает содержание издания (программы, мероприятия) и одновременно выполняет роль рекламы. Так даются, например, теле- и радиообращения (предупреждения, приглашения, пожелания), разного рода советы (бытовые, медицинские, психологические).

КИ в текстах печатных изданий СМИ позволяет автору создать иллюзию диалога с читателем, эффект авторского рассуждения с гипотетической модальностью, придать наибольшей убедительности в правдивости и результативности последующей информации. Особая воздействующая сила появляется при коннотации пожелания, в котором отсутствует назидательная тональность. Ср.: *Будьте здоровы!* и *Что нужно делать, чтобы быть здоровым.*

Именно в публицистическом стиле активно используется «интригующий» императив – побудительное высказывание в функции предельно лаконичного приглашения, пояснение к которому содержатся лишь в контексте. Например, рекламы: *Звони!*; *Зайди!*; *Попробуй!*; *Свяжитесь с нами!*; *Не проходите мимо!* При этом пояснение может быть в графической форме, языковом воплощении, аудио- и видеосопровождении, но императив включён в структуру простого предложения минимальной структурной схемы. Употребительность «интригующего» побуждения в СМИ объяснима, на наш взгляд, рядом причин. Во-первых, адресат-потребитель ввиду обилия рекламных роликов не всегда способен быстро отреагировать на простую повествовательную информацию о товаре или услугах, а краткое побуждение служит импульсом для поиска ответа на закономерно возникающие вопросы: *Звони!* (А зачем звонить?); *Попробуй!* (А что попробовать?); *Приходите!* (А куда и зачем?..). Во-вторых, исходя из того, что цель любой рекламы – конкретные действия со стороны потребителя, императив оказывается максимально выделенным, не теряется в пространном контексте (например, «не размывается» в структуре сложноподчинённого предложения). В-третьих, императив, мотивированный за пределами собственно побудительного высказывания, получает дополнительные коннотации, отвечающие интересам рекламодателя. Отметим, что «интригующий» императив является, как правило, стилистически нейтральным, соответствующим литературным нормам, не осложнённым дополнительными средствами выражения коннотации.

Свобода слова и тенденция к демократизации речи телеведущих открывают широкие возможности для развития императивной сферы. Например, если до недавнего времени метеопрогноз представлял собой исключительно «сухое» изложение фактов, то современное телевидение, ориентированное на информационно-развлекательный характер вещания, использует различные языковые средства, в том

числе и эмоционально-окрашенные моменты метеосводки при побуждении в несвойственных для него жанрах. Рассмотрим, например, коннотации императива в речи заместителя директора по науке в Институте географии РАН Александра Беляева, сообщающего прогноз погоды на канале НТВ: *Одевайтесь теплее!; Не забудьте зонтик!; Будьте внимательны и осторожны: на дорогах сохранится гололедица*. Эти советы-предупреждения создают иллюзию диалога с телезрителем, эффект индивидуализации массового адресата. «Я как бы говорю ему (телезрителю): «Не надо расстраиваться, жизнь продолжается, в конце концов всё будет хорошо», – поясняет ведущий [1, с. 3]. Таким образом, подобные императивы в эфире имеют широкое содержание: собственно побуждение-предупреждение + дублирование информации о погоде (*Одевайтесь теплее!* = Будет холодно; *Не забудьте зонтик* = Возможен дождь) – импульс к положительным эмоциям, коннотация дружеской заботы. Таким образом, речь радио и телевидения всё больше отходит от официально-деловых трафаретов и привлекает средства публицистического стиля. Императив в языке ведущего — это действенный способ акцентировать внимание зрителя или слушателя на необходимой информации.

По степени категоричности в новостных блоках особенно распространены **предупреждения**, в которых употребителен глагол в форме 2-го лица множественного числа повелительного наклонения, акцентирующий внимание на сообщаемой информации: *Обратите внимание: с 1-го июня изменяется расписание движения поездов* (Вести-Рязань); *Учитывайте это при планировании поездок по городу; Не выходите на улицу в ранние утренние часы, когда особенно велика задымлённость воздуха; Избегайте длительного пребывания на солнце; Не купайтесь в не оборудованных для отдыха местах!; Не разводите костры в лесах!* (Вести-Рязань). Предупреждения с оттенком рекомендации содержат два смысловых плана: собственно побуждение как импульс к совершению или не совершению действия, а также убежденность говорящего в необходимости выполнения того, к чему побуждается адресат. Однако именно новостная сфера СМИ предполагает использование денотативного императива, стилистически нейтрального, не осложнённого дополнительными лексическими и синтаксическими средствами коннотации. Такое употребление императива объясняется соответствием общим правилам языка радио и телевидения, в котором основным требованием к форме информации выдвигается принцип нейтральности, краткости, доступности. Однако, как мы видим из примеров, коннотативный смысл императива проявляется в его некатегоричности, вежливости, обобщённости адресата, а также в модальном оттенке целесообразности или необходимости выполнения данного действия.

Другая разновидность побуждений на радио и телевидении – это **приглашения**: *Посетите ярмарку выходного дня; Не пропустите уникальную выставку камней; Приходите на площадь Театральную в воскресенье* (Вести-Рязань). Нейтральность императива становится причиной его сниженной побудительной функциональности. Актуализируется обстоятельство или объект императивного действия. Это доказывается тем, что такие приглашения могут легко трансформироваться в номинативные конструкции. Ср.: *Ярмарка выходного дня!; Праздник камней!; Выставка на Театральной!*

Особую разновидность публицистического императива представляют собой советы. Газетно-журнальная рубрика «советы» использует некатегоричные формы побуждений с обобщённо-личным значением. Эмоциональность советов минимальна, но прослеживается коннотация модальных оттенков необходимости и долженствования. Например, медицинские советы нацелены на то, чтобы склонить адресата к исполнению указаний в его же интересах, и имеют рекомендательный характер: *Употребляйте соки, кефир, молоко; Повысьте физическую активность; Бросьте курить; Откажитесь от тесной одежды; Исключите алкоголь и легкоусвояемые углеводы* [2, с. 16]. Заметим, что повелительные формы образованы от переходных глаголов с обязательным управлением. Сравним с советами психологов: *Объясните, что вас беспокоит; Поговорите с близкими; Позвоните родителям; Больше улыбайтесь; Проводите время в компании друзей; Будьте искренними*. Такие **рекомендации** не имеют коннотации долженствования. Здесь значительно реже используются глаголы с обязательным управлением, что снимает акцент с объекта и усиливает семантику

императивного действия. Эти советы стилистически нейтральны, но их коннотация заключается в слабой побудительной функциональности (ненастойчивые рекомендации), обобщённости адресата, отсутствии интенции на незамедлительную реакцию, нацеленность на ожидание принципиальных установок адресата (*Позвоните родителям!* = Помните о родителях, «в принципе»; *Больше улыбайтесь!* = Будьте приветливыми и жизнерадостными, «в принципе»).

Бытовые советы – это область побуждений с широким диапазоном различных коннотаций, несмотря на употребление форм глаголов в денотативном значении и общую стилистическую нейтральность. Например, обобщённо-личное значение советов приводит к сниженной побудительной функциональности: нет показателей обязательности или необязательности выполнения рекомендуемого действия (адресат может принимать или не принимать к сведению данный совет): *Промойте пятно полученным раствором; Почистите повреждённый участок; Используйте специальные шампуни* (из аннотаций к средствам бытового предназначения).

Печатные СМИ, в отличие от радио и телевидения, используют императив при цитировании высказываний политиков, звёзд эстрады, в репликах интервьюируемых. Отдельную группу составляют побуждения в публицистических текстах, основа которых заключается в определённой авторской идее, а побуждение выполняет роль или вступительного компонента, или заключительного резюме, например: *Давайте посмотрим на нас глазами иностранцев* (Н. Писарчук); *Отсюда мой настоящий совет: общаясь с людьми, старайтесь слезть со своей колокольни и залезть на колокольню чужую* (В. Познер); *Умейте читать с интересом и не торопясь* (Д. Лихачёв). Такие побуждения, как правило, некатегоричны, мотивированы содержанием контекста. Императивные предложения являются распространёнными, употребительными формами совместного действия и перформативными глаголами, (глаголы, в семантической структуре которых содержится указание на вид побуждения, например: *прошу, умоляю, приказываю, предлагаю, требую* и др.). Это разного рода советы, приглашения, рекомендации, обращённые к читателю как обобщённому адресату.

Таким образом, стилистическая принадлежность императивного высказывания является одним из существенных компонентов его коннотативного смысла. Для публицистического стиля характерны императивы 2-го лица единственного и множественного числа, а также формы совместного действия с обобщённо-личным значением. В целом императивный потенциал публицистики передаётся стилистически нейтральными глаголами, а коннотация побуждения создается контекстуальными средствами: перформативными глаголами, акцентируемыми объектами или обстоятельствами действия, мотивационными показателями и др. Общее экспрессивное ядро коннотаций императива в СМИ – импульс к положительным эмоциям адресата. Коннотации совета, рекомендации, приглашения заключаются в низкой степени категоричности, модальности целесообразности, долженствования или необходимости выполнения обозначенного действия в интересах говорящего или обоюдном интересе говорящего и адресата. Императив в рекламе и заголовках статей наделён дополнительной экспрессией (интрига, ирония, динамика) и представляет собой развивающееся явление русской публицистики.

Литература

1. Беляев, А.В. Рассказ о погоде должен вселять оптимизм [Текст] / А.В. Беляев // Учительская газета : независимое педагогическое издание. – М., 2010 г., 8 июня.
2. Панорама города : газета для всей семьи [Текст] / Учредитель ООО НИА «Макс Медиа». – Рязань : ООО «Мега Медиа», 2010. – № 51 (760).
3. Пучкова, И.Н. Вариативность выражения побуждения в официально-деловом стиле [Текст] : на материале английского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19, 10.02.04 / И.Н. Пучкова. – М., 2002. – 237 с.
4. Розенталь, Д.Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика [Текст] / Д.Э. Розенталь. – М. : ООО «Издательский дом «Оникс 21 век», 2004. – 384 с.

А.А. БОРОНИН

A.A. BORONIN

О ПОНЯТИИ «ГРАНИЦА» В ЛИНГВИСТИКЕ
(к интерпретации художественного текста
и его сегментов)TOWARDS THE NOTION OF «BOUNDARY»
(«LIMIT») IN LINGUISTICS
(interpretation of literary text and its parts)

В статье анализируется содержание понятия «граница», используемого в лингвистике и некоторых смежных гуманитарных науках. Методологическая значимость понятия «граница» для интерпретации художественного прозаического текста и его частей – персонажных субтекстов – выражается в применении двух интерпретативных процедур (сегментация и делимитация). Автор рассматривает проблему определения разнородных границ фикциональной коммуникативной ситуации.

The article analyzes the notion of «boundary» («limit») used in linguistics and in some allied human sciences. The methodological value of the notion for the interpretation of literary prosaic text and its parts is under discussion and it manifests in application of two interpretative procedures (segmentation and delimitation). The author focuses upon the problem of segmentation and delimitation of a fictional communicative situation.

Ключевые слова: граница, сегментация, делимитация, персонажные субтексты, интерпретация художественного текста.

Key words: boundary / limit, segmentation, delimitation, characters' microtexts, interpretation of literary text.

Границы моей речи указывают на границы моего мира.

Л. Витгенштейн [4, с. 180]

В науке все прочнее укореняется представление об окружающем мире как о полиреальности. Частным свидетельством, подтверждающим этот тезис, служат следующие слова: «Современное общество принципиально альтернативно – для него характерной является альтернативная коммуникативная среда. Любое сообщение может быть заменено любым другим. Общество прошлого стремилось к уникальности коммуникативных процессов» [15, с. 20]. Подобная альтернативность, точнее, речевая полиреальность, преломляя в себе методологический принцип дополнительности (Н. Бор) или вторя ему эхом, становится присущей научному дискурсу, в том числе и коммуникативной сфере, относящейся к точным наукам [1, с. 212]. Множественность сущностей предполагает их различение, отграничивание на определённых основаниях: именно понятие границы даёт ключ к пониманию феномена полиреальности, хотя довольно часто это понятие выражает нечто ускользающее от прямого наблюдения, нечто тончайшее. Так, А.В. Кирилина, говоря о том, что «*между двумя языками, с которыми переводчик работает, существует граница, которую необходимо тем или иным способом соблюдать*» [8, с. 33], справедливо замечает: «С позиции постнеклассической эпистемы можно говорить о неявном знании» [там же].

Погружаясь в проблему, прежде всего, отметим, что сумму семантических признаков слова «граница» составляют изначальная способность указывать на пространство, значения ограничения при выделении одного вида пространства и разграничения при выделении разных по качеству видов пространств, ориентация на субъ-

екта речи в плане его пространственной локализации, актуализация значения «движение» [9, с. 93–97]. Нюансы понятия «граница» высвечиваются при обращении к разным отраслям знания.

Взгляд на это понятие сквозь призму культурологически ориентированной теоретической географии позволяет выделить такие присущие ему признаки, как несамодостаточность, центробежность, антиномичность и парадоксальность [7, с. 86, 537]. Граница представлена входящими в состав нескольких систем элементами, она выступает как «зона переопределённости», как сочетание «грубовещественного» и «грубосимволического» [7, с. 86–87], причём именно второй компонент обладает повышенной когнитивной значимостью для большинства индивидов, так как знакомство с границей для них чаще является «семиотическим», нежели «физическим» [21, с. 193] (ср. в связи со сказанным: «граница – элемент пространства в его геополитическом измерении, символ, ориентирующий политический, экономический, правовой и культурно-информационный ландшафт в направлении некоего ядра и тем самым играющий роль мощного централизующего фактора» (подчёркнуто нами – А.Б.) [5, с. 87]).

Понятие «граница» в психологии может рассматриваться как «виртуально-энергетическое образование», как функциональный орган, присущий только живому человеку (в отличие от физической границы тела вообще), человеку действующему (через деятельность этот орган и формируется, и проявляет себя в конечном виде), и в оптимальном режиме обеспечивающий положительное переживание собственных действенных возможностей [10, с. 349–350]. Граница окаймляет ментальное пространство телесного, социального и символического Я [2, с. 72–73] (вне пространства человек не мыслит себя, в отношениях с ним есть две психологические опоры – субъектный центр и замыкающая идеальное пространство вокруг него граница [9, 83]), но было бы неправильным сводить её функцию лишь к маркированию подобного пространства, особенно если принимать последнее за сетевую систему с границей как неотъемлемым системным элементом, подобно тому, как это видят авторы теории аутопоза У. Матурана и Ф. Варела, говоря об участии мембраны в функционировании сетевых молекулярных трансформаций [14, с. 40] (на наш взгляд, удачный разбор теории Сантьяго приводится в работе В.И. Моисеева [15, с. 66–73]). В «аутопоэтическом» духе граница трактуется функционально – то есть как процесс, оказывающий влияние на другие процессы (сетевые элементы) [14, с. 41].

В силу своего онтологического качества – процессуальности – граница, по всей вероятности, обладает как константными, так и переменными признаками. Характеристики психологической (психосемиотической) границы не задаются раз и навсегда, они смещаются, а иногда и исчезают вовсе: это наблюдается в том случае, когда многократные повторы текста постепенно делают менее видимыми его границы. Видимость границ уменьшается в той мере, насколько удаляется, растворяется в коммуникативном пространстве «первородитель» текста.

О подвижности и «мерцающей» условности границ можно говорить, сделав поворот к философским началам. Так, М.К. Мамардашвили говорит об интерпретативном воссоздании истины, об её воссоздании «в каждой точке и по всем частям» [13, с. 388]. Истиной не обладают, она «есть интерпретативное явление», вне интерпретации она не существует [там же]. Это утверждение позволяет сформулировать очень важный для теории текста постулат. В ходе интерпретации словесного произведения всегда появляется нечто, непосредственно не сводящееся ни к какой-либо отдельности (дроби) текста, ни к тексту в целом. Следовательно, в силу трансграничности того, что появляется как результат стремления к истине, следования за ней в ходе интерпретации текст принципиально неделим, его внутренние и формальные внешние границы растворяются и им на смену приходят границы, которые задаются онтологически – поиском истины. Эти границы детерминированы самим процессом поиска и условны, так как интерпретация включает в себя семиотический момент определения оснований для символического завершения процесса поиска истины. Знаковая конечность текста, его исчерпаемость обеспечивает подобные основания.

После этих рассуждений хотелось бы сформулировать тезис (диалектически дополняющий предыдущий), который мы считаем крайне важным в методологическом плане. Изменчивость и подвижность границ относительна, поскольку их пре-

дельная вариативность ставит под вопрос правомерность выделения их самих, так как неопределённо по своей стабильности ограничиваемое пространство. В силу этого нужно принять за основу хотя бы условную константность ограничиваемого ментального пространства. Устойчивым и относительно стабильным ментальным пространством является образ мира – понятие, введённое в отечественную психологию А.Н. Леонтьевым и получившее дальнейшее развитие в трудах его последователей. Мир предстаёт в сознании человека как «пятое квазиизмерение», системно организованное смысловое поле значений, существующих вне индивида и задающих «мерность *внутрисистемных связей объективного предметного мира*» [11, с. 13]. В контексте нашей проблематики особенно важно положение психологии образа мира о том, что воспринимаемый предмет не предстаёт перед индивидом как суммарный набор признаков, а, напротив, предстаёт перед ним в виде свойств, которые «завязываются узлом» [11, с. 16, 12]. Вычленение границ внутри «узла», внутри развивающейся совместности представляется затруднительным и искусственным, поэтому данный образ можно полагать как константу, соотносённую с однородными константами. Эта соотносённость и устанавливает внешние границы образа. Сравним высказанную мысль со следующими созвучными ей по духу словами: «пронизывающие язык и культуру масс-медиа константы позволяют определить лингвокультурные временные и пространственные, национальные и интернациональные границы» [6, с. 132].

Метафора о «завязывании узла» указывает на выраженную деятельность, соотношение однородных констант так же деятельностно. Следовательно, теория интерпретации текста должна складываться в рамках «деятельностной лингвистики», которая «ставит в центр исследований человека с его потребностями, мотивами, целями, намерениями и ожиданиями» [18, с. 14]. Границы текста как образа (а это – всегда внешние границы) определяются в результате соотношения однородных констант. Такое соположение реализует себя в системе «первичный текст – вторичный текст (вторичные тексты)». Эта система может возникать либо спонтанно, формироваться в течение определённого периода (иногда весьма продолжительного), либо задаваться намеренно в ходе лингвистического эксперимента – и тогда отрезок времени относительно непродолжителен.

Вспомним ещё об одном ракурсе, который поможет нам увидеть сущностное в понятии «граница». Ю.М. Лотман использует понятие «граница» в своей семиотико-культурологической концепции, понимая под ним черту, отделяющую положительное во всех смыслах, освоенное пространство от опасного и неструктурированного «чужого» пространства. Учёный высказывает важную мысль о неоднородности «своей» культурной сферы, обращая внимание на активное созревание в её рамках «периферийных центров» [12, с. 260]. Эта мысль может служить методологическим посылом для теории интерпретации текста: покров доминантного смысла текста скрывает не только подкрепляющие этот смысл семантические ступки, но и «еретические» контрмысли, что делает легитимными даже те интерпретации, которые внешне противоречат базовым смысловым установкам текста – например, интеллектуально «рискованные» интерпретации на основе уподобления границ центру, на основе взаимных переходов границ и центров [7, с. 537].

Далее обоснуем правомерность различения двух интерпретативных процедур, которые различаются телеологически – по типу выделяемых границ.

Исследователь языка, согласно Ф. де Соссюру, выделяет из «расплывчатой массы» то, что становится непосредственным объектом для изучения: «[Конкретная] языковая сущность определяется полностью лишь тогда, когда она отграничена, отделена от всего того, что её окружает в речевой цепочке» (в цитате слово «отграничена» дано разрядкой – А.Б.) [17, с. 136]. В результате такой сегментации выделяется единица, высвобожденная из контекста, которая способна через взаимодействие с себе подобными (единицами, также отчуждёнными от аморфного либо относительно оформленного контекста) к порождению принципиально иных языковых конституентов. На более обобщённом уровне возможно сконструировать формально схожую, но принципиально новую в онтологическом плане ситуацию, когда мы имеем дело не с сегментацией (определение, прежде всего, формальных границ текста и его частей),

а с делимитацией (определение онтологических границ текста). М.М. Бахтин следующим образом представил ситуацию, создающую предпосылки для делимитации текста: «за каждым текстом стоит система языка. В тексте ей соответствует все повторённое и воспроизведённое и повторимое и воспроизводимое, все, что может быть дано вне данного текста (данность). Но одновременно каждый текст (как высказывание) является в чём-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь смысл его (его замысел, ради чего он создан). Это то в нём, что имеет отношение к истине, правде, добру, красоте, истории. По отношению к этому моменту все повторимое и воспроизводимое оказывается материалом и средством. Это в какой-то мере выходит за пределы лингвистики и филологии. Этот второй момент (полюс) присущ самому тексту, но раскрывается только в ситуации и в цепи текстов (в речевом общении данной области). Этот полюс связан не <с> элементами (повторимыми) системы языка (знаков), но с другими текстами (неповторимыми) особыми диалогическими (и диалектическими, при отвлечении от автора) отношениями» [3, с. 308-309]. Трактующий как уникальное речевое событие, текст – избранная, сингулярная сущность – тем самым временно отрешается от контекста, но потом вновь погружается в него с тем, чтобы повторно утвердить свою смысловую неповторимость, удостовериться в актуальности своих семантических границ. Наконец, абсолютная делимитация становится возможной при диалогическом совмещении, соположении двух, предельно абстрактных сущностей, о неслиянном единстве которых говорит Л. Витгенштейн (сформулированное им афористическое положение приведено в эпитафье, см. также комментарий В.П. Руднева в [4, с. 180-181]).

Понятие граница может стать ключевым при интерпретирующем обращении к отдельным частям художественного текста – в частности, к фикциональным коммуникативным ситуациям (ФКС), представляющим собой описания словесного общения персонажей. Усмотрение границ коммуникативной ситуации представляет собой сложную проблему не тогда, когда ФКС фактически равна художественному произведению, тождественна ему (пленотекстуальная ФКС, см. рассказ Д. Паркер «New York to Detroit» [20, с. 111-116]), а тогда, когда коммуникативная ситуация является лишь эпизодом повествования (партикетстуальная ФКС). С определением границ такой ситуации связана проблема установления её завершенности. Если считать критерием завершенности текста репрезентированную тематическую конденсацию текстового концепта, то партикетстуальная ФКС не может считаться завершенной, поскольку она не заключает в себе все текстовые подтемы. При этом нарративная незавершенность не вступает в противоречие с коммуникативно-ситуативной законченностью, когда конкретное событие словесного взаимодействия литературных героев реализует себя «безостаточно».

Возьмём пример, дающий представление о том, как стандартная коммуникативная событийность уступает место иному семиотическому модусу, дающему веские основания для делимитации художественного текста как целого, когда ситуативная незавершенность жёстко детерминирует нарративную завершенность, высвечивая онтологические границы текста:

And most of this is why, for years afterwards, lanky, easy-going bushmen, riding lazily past Dave's camp, would cry, in a lazy drawl and with just a hint of the nasal twang: " 'Ello, Da-a-ve! How's the fishin' getting on, Da-a-ve?" [19, с. 55]

Знаковая оформленность персонажного субтекста (главным образом, специфическая пунктуация) представляет собой наиболее очевидную границу, с которой соотносятся (совпадают, или, наоборот, противопоставляются ей) границы, отмечающие производные или альтернативные пространства, возникающие, в свою очередь, под действием двух интерпретативных принципов. Первый из них заключается в осознании персонажного субтекста как максимально конкретной речевой сущности, а второй – в неуклонном наращивании контекстуальной базы, дающем возможность читателю переживать постоянное ощущение изменения смыслового горизонта. Изменчивость границ находит своё оправдание в контексте интерпретативных констант – прежде всего, стабильных компонентов ментального образа художественного текста.

Литература

1. Базылев, В.Н. Криптолингвистика [Текст] / В.Н. Базылев. – М. : Изд-во СГУ, 2010. – 277 с.
2. Балева, М.В. Пространственное Я и черты личности : гендерные сравнения [Текст] / М.В. Балева, Д.С. Корниенко, С.А. Шебетенко // Психология индивидуальности : материалы всерос. конф., г. Москва, 2-3 нояб. 2006 г. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. – С. 72-75.
3. Бахтин, М.М. Собрание сочинений [Текст] / М.М. Бахтин // Институт мировой литературы им. М. Горького РАН. – М. : Русские словари ; Языки славянских культур, 1997. – Т. 5 : Работы 1940-х - начала 1960-х годов. – 732 с.
4. Витгенштейн, Л. Избранные работы [Текст] / Л. Витгенштейн / пер. с нем. и англ. В. Руднева. – М. : Изд. дом «Территория будущего», 2005. – 440 с.
5. Дмитриева, С.И. Лимология : учебное пособие [Текст] / С.И. Дмитриева. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. – 112 с.
6. Желтухина, М.Р. Тропологическая суггестивность масс-медиа дискурса : о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ : монография [Текст] / М.Р. Желтухина. – М. ; Волгоград : Ин-т языкознания РАН, Изд-во ВФ МУПК, 2003. – 656 с.
7. Каганский, В.Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство : сборник статей [Текст] / В.Л. Каганский. – М. : Новое литературное обозрение, 2001. – 576 с.
8. Кирилина, А.В. Перевод и языковое сознание в динамической синхронии : психологические границы языка (на материале русского языка Москвы) [Текст] / А.В. Кирилина // Вопросы психолингвистики. – 2011. – № 1 (13). – С. 30-39.
9. Лебедева, Л.В. Семантика «ограничивающих» слов [Текст] / Л.В. Лебедева // Логический анализ языка. Языки пространств [Текст] / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. – М. : Языки русской культуры, 2000. – С. 93-97.
10. Леви, Т.С. Индивидуальная архитектоника психологических границ как телесного феномена [Текст] / Т.С. Леви // Психология индивидуальности : материалы всерос. конф., г. Москва, 2-3 нояб. 2006 г. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. – С. 349-352.
11. Леонтьев, А.Н. Образ мира [Текст] / А.Н. Леонтьев // Мир психологии. – 2003. – № 4. – С. 11-18.
12. Лотман, Ю.М. Семиосфера [Текст] / Ю.М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
13. Мамардашвили, М. Лекции о Прусте. (Психологическая топология пути) [Текст] / М. Мамардашвили / под ред. Ю.П. Сенокосова. – М. : Ad Marginem, 1995. – 549 с.
14. Матурана, У. Дерево познания [Текст] / У. Матурана, Ф. Варела / пер. с англ. Ю.А. Данилова. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
15. Моисеев, В.И. О философии биологии и медицины : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.И. Моисеев. – М. : Принтберри, 2007. – 176 с.
16. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации [Текст] / Г.Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2001. – 656 с.
17. Соссюр, Ф. де. Труды по языкознанию [Текст] / Ф. де Соссюр / пер. с фр. А.А. Холодовича. – М. : Прогресс, 1977. – 696 с.
18. Харченко, Е.В. Модели речевого поведения в профессиональном общении [Текст] / Е.В. Харченко. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2003. – 336 с.
19. Australian Short Stories [Text]. – Moscow : Progress Publishers, 1973. – 400 p.
20. Parker, D. Short Stories [Text] / D. Parker. – Moscow : Raduga Publishers, 2004. – 160 p.
21. Sidaway, J.D. Reflections from the Portuguese-Spanish Borderlands [Text] / J.D. Sidaway // *Ordering Space. Aldershot (England) - Burlington (USA) : Ashgate Publishing Ltd., 2005. - P. 189-206.*

ББК Ш5 (2=Р)5-4
УДК 821.161.1

Е.Г. ПОСТНИКОВА

E.G. POSTNIKOVA

ВЛАСТЬ В ТЕРМИНАХ РОДСТВА
(по роману М.Е. Салтыкова-Щедрина
«История одного города»)

THE POWER IN TERMS OF KINSHIP
(based on the novel by M.E. Saltykov-Shchedrin
«The story of one city»)

Автор утверждает, что Салтыков-Щедрин подметил в политической культуре русских традицию описывать власть в терминах родства. Глуповцы идентифицируют своих властителей с родителями: Батюшками и Матушками. Подключая символику «антиматеринства» и «антиотцовства», Щедрин разоблачает власть как антигуманную, антикреативную, разрушительную силу.

The author states that Saltykov-Shchedrin noticed in the Russians' political culture a tradition to describe the power in terms of kinship. The residents of Glupov identify their lords with parents: Fathers and Mothers. Using «anti-maternity» and «anti-paternity» symbolism, Shchedrin exposes the power as inhumane, anti-creative and destructive.

Ключевые слова: Салтыков-Щедрин; власть; мифология; Батюшка-Царь; Царица-Матушка.

Key words: Saltykov-Shchedrin; power; mythology; Father-Tzar; Tzaritza-Mother.

Тема власти одна из центральных в творчестве М.Е. Салтыкова-Щедрина. Нас будет интересовать русская мифология власти, как её видел и понимал великий сатирик. Власть часто определяется в терминах родства. Кроме «матери», «отца» или «супруга», власть может описываться как «любовник» или «насильник», а также «аскет» или «дева». Науке известны явления «сцепления культурных кодов воспроизводства и власти» и связи «политического и демографического поведения» [6, с. 462]. В русской традиционной политической культуре самыми популярными метафорами и символами властных отношений были материнские и отеческие. Отношения власти и подвластных строятся либо по матрице «материнства», либо по матрице «отцовства». С этим связаны архетипы Батюшки-Царя и Царицы-Матушки.

Салтыков-Щедрин подметил сохранившуюся в политической культуре русских традицию описывать власть в терминах родства. «Начальстволюбивые» глуповцы идентифицируют своих своенравных градоначальников и градоначальниц с родителями: Батюшками и Матушками. Как показывает Щедрин в первых же главах «Истории одного города», простой народ («сироты» и «людишки») хочет видеть во Властителе «Отца родного». Так, к примеру, в главе «Органчик», ожидая приезда нового начальника Дементрия Брудастого, жители ликуют и, «ещё ни разу не видав его в глаза» называют «батюшкой», «красавчиком» и «умницей»: «Лучшие граждане собрались перед соборной колокольной и, образовав всенародное вече, потрясли воздух восклицаниями: «*Батюшка-то наш!* красавчик-то наш! умница-то наш!» [3, с. 280]. В своих ожиданиях идеального Правителя глуповцы проецируют на него архетип «Доброго Батюшки-Царя». «Батюшка», «Отец родной», хотя и имеет полное право «высечь», все же только в крайних случаях прибегает к наказанию, остальное время действует «лаской» и «милостью». Брудастый, который едва «вломившись в пределы городско-го выгона», на самой «границе», «пересёк уйму ямщиков», сразу вызывает подозрение у глуповцев потому, что никак не вписывается в указанный архетип. «Что ж это такое! – фыркнул – и затылок показал! нешто мы затылков не видали! а ты по душе с нами поговори! *ты лаской-то, лаской-то принимай! ты пригрозить-то пригрозил, да потом и помилуй!* – Так говорили глуповцы, и со слезами припоминали, какие

бывали у них прежде начальники, всё приветливые, *да добрые*, да красавчики – и все-то в мундирах!» [3, с. 281]. Щедринские же либеральные и нелиберальные, ведущие «войны за просвещение» и воюющие «против просвещения» градоначальники никак не соответствуют хранящемуся в коллективном бессознательном русских образцу идеального Властителя. Именно поэтому «людишки» начинают ощущать себя «сиротами», лишёнными отеческой любви, опеки и власти. Метафора (образ) «сиротства» русского народа проходит через всю «Историю одного города». Особенно чётко она прослеживается в главах, посвящённых правлению Фердыщенко («Голодный город», «Соломенный город» и «Фантастический путешественник»). Доведённые до отчаяния «пренесчастнейшего города Глупова всенижайшие и всебедствующие всех сословий чины и людишки» отправляют такое прошение «Во все места российской империи»: «Сим доводим до всех Российской империи мест и лиц: *мрем мы все, сироты, до единого. Начальство же кругом себя видим неискusstное*, ко взысканию податей строгое, к подаванию же помощи мало поспешное...» [3, с. 316]. Итак, метафора «отцовства» присутствует в тексте Щедрина как запрос на народного лидера, на «народного царя», как ожидание появления «Царя-избавителя», который «усыновил» бы «осиротевший» русский народ.

Материнская символика и метафорика властных отношений, то есть идентификация власти и материнства, встречается в главе «Сказание о шести градоначальниках». Эта глава, повествующая об анархии и воцарившемся в Глупове «бабьем правлении», внутренне сориентирована, как считают комментаторы текста, на подлинную историю России XVIII столетия, эпоху дворцовых переворотов, возведших на престол «удачливых» русских императриц [3, с. 563]. Самозванные градоначальницы, «кормящие», «одаривающие» и «опаивающие» глуповских «атаманов-молодцев», признаются народом «матушками» («Вот наша матушка! Теперь нам, братцы, вина будет вволю» – [3, с. 293]; «Вот она! Вот она, матушка-то наша Амалия Карловна!» – [3, с. 296].

Характерно, что материнская символика в описании властных отношений проявляется в момент «глуповского междоусобия», момент «дезорганизации власти»: «Между тем измена не дремала, явились честолюбивые личности, которые задумали воспользоваться *дезорганизацией власти* для удовлетворения своим эгоистическим целям. И, что всего страннее, *представительницами анархического элемента явились на сей раз исключительно женщины*» [3, с. 292]. Щедрина важно подчеркнуть связь «анархического элемента» с «женским» правлением. Возможно, автору удалось здесь «нащупать» какую-то закономерность, характерную для архаических культур. По всей видимости, в традиционной политической культуре русских женская власть оценивается как антивласть, явление аномальное, связанное с временным разрушением космоса и победой хаоса, отсюда – «анархия». Скорее всего, здесь срабатывает мифологический закон бинарных оппозиций: мужское противостоит женскому, как солнце – луне, правое – левому, чет – нечету, космос – хаосу, свой – чужому и т.д. Поэтому, если мужская власть связана с нормальным, правильным, космическим течением времени, то ситуация «безвременья» логичным образом провоцирует захват и легитимизацию власти женщинами.

Как мы помним, эпоха «безвременья» началась в Глупове после того, как посланный из Петербурга градоначальник Брудастый и его двойник (точная копия) были разоблачены как самозванцы, усажены в «особые сосуды, наполненные спиртом», и «увезены для освидетельствования» [3, с. 292]. Кризис Власти спровоцировал кризис в обществе. Появление «бабьего правления» именно в такой критический момент общественной жизни является парадоксальной закономерностью политической культуры. Как пишет современный исследователь: «Женское правление появляется в кризисные моменты политической и социальной жизни государства и приводит или к последующему властному кризису, оканчивающемуся революцией (например, в Англии Мария Тюдор), или же, наоборот, к стабилизации государственной ситуации (на Руси – княгиня Ольга перед принятием христианства её внуком Владимиром, (...), череда женских правлений в «бунтарский» XVIII век, Екатерина II в эпоху французской революции» [5, с. 133].

Забегая вперёд, обратим внимание на то, что Щедрин выбрал первый вариант развертывания событий, а именно дальнейший регресс социального космоса в сторону хаоса как итог женского правления. При этом автор, пародируя царское пове-

дение «просвещённых» русских императриц, действительно захватывавших власть путём «дворцовых переворотов», совершенно игнорирует положительные итоги их довольно «либерального» правления.

Отвергая официальную версию русской истории, Щедрин актуализирует хранящийся в традиционной политической культуре русских миф об аномальности «бабьего правления». Женщина на престоле оказывается причиной великих бед и несчастий народа, Государства, общества. Отголоски таких мифологических представлений можно увидеть в собранных К.В. Чистовым русских народных социально-утопических легендах о «царях-избавителях». Так, например, анализируя популярные во второй половине XVIII века легенды о Петре III, исследователь отмечает, что в народе ходили слухи, что императрица «неприродная», а её правление осознавалось как «бабье» и уже поэтому «с точки зрения патриархального крестьянина, непригодное». Именно такие, содержащиеся в традиционной политической культуре русских представления привели к идеализации антагониста царицы – великого князя Петра Фёдоровича [4, с. 138-141]. Мотив самозваного воцарения женщины-властительницы «не прямого», «не природного» происхождения проявляется в «Сказании о шести градоначальницах». Из шести самозванок три оказываются иностранками: авантюристка Клемантинка де Бурбон, немка Амалия Карловна Штокфиш, полячка Анеля Алоизиевна Лядоховская претендуют на роль «Матушек» глуповского народа. Кроме того, ни одна из женщин не является «прямой наследницей», т.е. ни одна не имеет законного права на власть.

Обратим внимание на то, для кого именно и в какой ситуации женщины-самозванки, захватившие власть, становятся, «Матушками». Ситуация, описанная в анализируемой нами главе, может быть охарактеризована как маргинальная: «едва узнали глуповцы, что они остались совсем без градоначальника, как, движимые силою начальствования, немедленно впали в анархию» [3, с. 292]. Так же, как и сообщество, которое признает власть женщин, может быть отождествлено с маргинальным. Обратим внимание, что в этой главе глуповские «обыватели», обычно просто «людишки» и «сироты», почему-то называются «атаманами-молодцами». Так, глуповское «общество» в момент «безначалия» превращается в разбойничье, воровское сообщество. Маргинальность – состояние разброда и разъединения, разрыва и разрушения социальных структур, когда люди вырваны из привычной системы связей и выброшены из социума. Как отмечает Щепанская, именно в маргинальных ситуациях и сообществах Власть маркируется знаками «материнства». «В маргинальных ситуациях связь с матерью осознается как последняя, нерушимая» [6, с. 455-466].

Любопытным кажется нам и тот факт, что щедринские «Матушки», женщины-властительницы, очень слабо проявляют свою женскую природную сущность. О главной женской функции «чадородии» не упоминается ни разу. Властные «Матушки» ни жены и ни матери. Более того, автор подчёркивает мужественность в их облике и поведении. Из рассказа летописца мы узнаем, что первая самозванка «злоехидная оная Ираидка» была «*бездетной вдовой*», «непреклонного характера, мужественного сложения (...) Жила она *уединенно*, питаясь скудною пищею, отдавая в рост деньги, жестоко истязуя четырёх своих крепостных девок» [3, с. 293]. Мужественность становится лейтмотивом образа Клемантинки де Бурбон: «*новая претендентша имела высокий рост, любила пить водку и ездила верхом по-мужски*» [3, с. 294]. Третья претендентка Амалия, при подчеркнута женской внешности («Штокфиш была полная, белокурая немка, с высокою грудью, с румяными щеками и с пухлыми, словно вишни, губами» – [3, с. 296] отличается решительным нравом и погибает в схватке с предыдущей градоначальницей. Что касается двух последних претенденток на власть в Глупове, Дуньки-толстопятой и Матренки-ноздри, то их внешность и поведение не просто ориентированы на мужское, но имеют подчеркнута антиматеринский характер: «*И Дунька, и Матренка бесчинствовали несканно. Выходили на улицу и кулаками сшибали проходящим головы, ходили в одиночку на кабаки и разбивали их, ловили молодых парней и прятали их в подполья, ели младенцев, а у женщин вырезали груди и тоже ели. Распустивши волоса по ветру, в одном утреннем неглиже, они бегали по городским улицам, словно иступленные, плевались, кусались и произносили неподобные слова*» [3, с. 301].

С помощью символики «антиматеринства» Щедрин актуализирует эсхатологическую мифологию. Бесчинства самозванок, поедающих младенцев и вырезающих у женщин груди, вызывает реакцию ужаса: «Глуповцы просто обезумели от ужаса» [3, с. 301]. Демоническое поведение женщин-властительниц выдаёт их внутреннюю ориентацию на апокалиптический образ «вавилонской блудницы», восходящий к «Откровению» Иоанна Богослова [Откр. 17: 3-13]. «Вавилонская блудница», восседающая на звере (Антихристе), «не вдова, не замужняя женщина, не девица, то есть не имеет определённого социального статуса, она над законом, является полновластной хозяйкой своих владений (...) Вавилонская блудница» – образ лунной, демонической стороны власти вообще» [5, с. 132]. По легенде, именно от неё последние цари, соправители антихриста, получают свою власть. В эсхатологических текстах говорится, что луна «изменит свой цвет» на цвет солнца – красный, то есть женское начало получит мужские функции, утратив способность к зачатию и плодоприношению [5, с. 133]. Таким образом, поведенческие особенности глуповских градоначальниц (антиматеринство, воинственность, мужественность, тяга к спиртному, жажда власти) можно объяснить присутствием в тексте эсхатологической мифологии.

Парадоксальность ситуации заключается в том, что щедринские «Матушки» на деле оказываются «антиматерями», «беспутными девками», «блудницами»: «Ужасно было видеть, – говорит «Летописец», – как оные две беспутные девки, от третьей, ещё беспутнейшей, друг другу на съедение отданы были! Довольно сказать, что к утру на другой день в клетке ничего, кроме смрадных их костей, уже не было!» [3, с. 300]. Ещё раз мотив блуда (блудницы) у власти возникает в письме к А.Н. Пыпину по поводу отрицательной рецензии на «Историю одного города» в «Вестнике Европы». Отвечая на обвинение критики, со времен Писарева упрекающей его в приверженности «смеху ради смеха», сатирик пишет: «*Гулящие девки*, которые друг у друга отнимают бразды правления, тоже едва ли смех возбуждают» [3, с. 457]. Обычно такая «антиматеринская» идентификация власти особенно заметна в периоды распада социальной системы и содержит в себе программу отторжения власти [6, с. 472-475]. У Щедрина соединяется несоединимое, одни и те же события описываются с помощью «материнской» и «антиматеринской» символики. В одной и той же истории власть идентифицируется и как материнская, и как антиматеринская сила. Метафоры материнства получают у Щедрина способность символизировать власть и блокировать её; подкреплять и отторгать, опрокидывать существующую систему властных отношений.

Характерное для Щедрина маркирование власти как антиматеринской (антикреативной) силы служит не только «разоблачению», «снижению», «осмеянию» официальной власти русских «просвещённых» императриц, выявлению «обратной», «тёмной» стороны их «либерального» правления. Логическое развёртывание описанной в «Сказании о шести градоначальницах» парадоксальной ситуации должно привести читателей к выводу о том, что женщина во власти может присутствовать только как жена действующего, или, как это звучит у Щедрина, «сущего» [3, с. 304]. Правителя. Такие представления явно содержатся в традиционной политической культуре русских. Социальный космос был восстановлен после того, как в Глупов прибыл «сущий» вновь назначенный градоначальник – мужчина и совершил парадигматическое для русской власти действие: наказал зачинщиков («Он немедленно вышел на площадь к буянам и потребовал зачинщиков. Выдали Стёпку Горластого, да Фильку Бесчастного» – [3, с. 304]. Поведение жены нового «начальника» соответствует (совпадает со стереотипами управляемых) стереотипам, хранящимся в политической культуре русских. У Щедрина читаем: «Супруга нового начальника, Лукерья Терентьевна, *милостиво на все стороны кланялась*» [3, с. 304]. Только в таком случае женщина-властительница признается народом «Матушкой».

Женщина в Глупове может прийти к власти только через «близость к телу» Правителя. Известно, что в архаических культурах «тело» Властителя воспринималось как источник благодати. И в современных политических культурах «близость к телу» является важным маркером власти. Жены и любовницы несут в себе заряд властной «благодати» [2, с. 291]. Эту содержащуюся в традиционной политической культуре схему подметил Щедрин. «Беснующиеся» глуповские самозванки именно «близостью к телу» доказывают свое право на власть. Первая из самозванок «злоехид-

ная оная Ираидка» решилась «на дерзостное сие предприятие», сообразив, что «покойный муж её, бывший винный пристав, однажды, за оскудением, исправлял где-то должность градоначальника» [3, с. 293]. Амалия Карловна Штокфиш основала «свои претензии единственно на том, что она два месяца жила у какого-то градоначальника в помпадуршах» [3, с. 295]. Об Анели Алоизовне Лядоховской сказано, что «хотя она не имела никаких прав на название градоначальнической помпадурши, но тоже была как-то однажды призываема к помпадуру» [3, с. 297]. О Дуньке-толстопятой и Матренке-ноздре читаем: «Обе основали свои права на том, что они не раз бывали у градоначальников для лакомства» [3, с. 301]. Итак, через близость к «сакральному» градоначальническому «телу» «помпадуршам» передаётся частица магического заряда властной харизмы возлюбленного «помпадура».

В традиционной политической культуре русских содержится мифологема «священного брака», по которой Царь – законный супруг Матушки Руси. Известна поговорка: Государь – Отец, Земля – Мать. В русской национальной мифологии происходит символическая идентификация тела Родины-Матери (Земли-Матушки) и «тела народного» («почвы»). Взаимоотношения Властителя с народом символизируют взаимоотношения «Батюшки-Царя» (Отца родного) с Родиной-матерью (Русью Матушкой). В таком случае отцовская функция Властителя проверяется тем, насколько он способен сделать счастливой, сильной и благополучной свою законную супругу – Русь Матушку и свой народ, «почву» нации. Как утверждает Алан Безансон, вся история русского мифа о Матери Сырой Земле после Ивана Грозного свидетельствует о постоянных усилиях правителя утвердиться в исключительном праве завладеть Святой Русью [1, с. 100-101].

Элемент насилия, овладения (обладания) по принуждению в отношениях Властителя и «почвы» нации, простого народа, который и составляет материнское тело Родины, обнаруживается в «Истории одного города» М.Е. Салтыкова-Щедрина. С тех пор как первый глуповский Правитель, призванный головотяпами «на царство» «умной-преумной» князь, произнёс сакраментальное: «Запорю!» [3, с. 277], эта формула стала играть роль предзаданной парадигмы, регламентирующей взаимоотношения между соподчиненными элементами в глуповском обществе. Текст властного поведения глуповского «начальства» состоит из следующих парадигматических действий, сопровождаемых словесными формулами-заклятиями:

- сечение глуповцев: «Запорю!» – [3, с. 277, 337, 280];
- «усмирение и расточение без остатка» [3, с. 337], сопровождаемое сакральными формулами: «Разорю!», «Не потерплю» [3, с. 336, 281];
- внезапное молчание властителя тогда, когда подвластные просят: «Развяжи ты нас, сделай милость! Укажи нам конец» [3, с. 351];
- насильственное насаждение цивилизации, «войны за просвещение», «войны против просвещения», сопровождаемые воплями начальства «Вольный дух завели! Разжирили!» [3, с. 353];
- уничтожение глуповских поселений «спалил слободу Навозную», «разорил Негодницу», «расточил Болото», собрал материалы «для сожжения всего города» [3, с. 353, 330];
- разбор по бревнышку глуповских домов, сопровождающийся возгласами: «Катай» [3, с. 346], «Ломай» – [3, с. 411];
- вытаптывание глуповских озимых полей: «Я вас!» [3, с. 343];
- поворачивание рек: «Уйму! Я её уйму!» [3, с. 412], «Гони!» – [3, с. 413].

Итак, мы убедились, что для описания взаимоотношений доброй половины глуповских властных лиц с подвластными Щедрин использует метафору «насильника» (правление Фердыщенко, Брудастого, Бородавкина, Угрюм-Бурчеева). Эта метафора выражает программу отторжения власти и её разрушения. Но что всего удивительнее, власть глуповских «либеральных» «начальников» (таких как Микаладзе, Грустилов) при всей их мягкости и просвещённости может быть охарактеризована только одной парадоксальной формулой: «Возлюбленного насильника». Обычно метафора «возлюбленный» используется как средство подкрепления Власти, тогда как для выражения программ отторжения используется метафора «насильник». У Щедрина соединяется несоединимое. Власть ведёт себя как «Возлюбленный насильник». Этот

гротескный сплав, в котором комбинируются разнородные прокреативные и антина- тальные символы, подрывает основы публичного дискурса 60-х, обнаруживая ирони- ческое подполье Великих социальных реформ. Столь любимые народом «блестящие» реформаторы-либералы воздействуют на подвластных все теми же методами принуж- дения и насилия, что и их «непросвещённые» предшественники.

Подведём некоторые итоги. Как показывает Щедрин, «материнские» и «отцов- ские» матрицы властных отношений существуют в русском менталитете и в русской истории только как запрос, не данность, а заданность, далекий идеал, мечта народа о справедливом «Батюшке-Царе» и доброй «Матушке-Царице». Реальная же, «сущая» власть через подключение символики «антиматеринства» и «антиотцовства» разобла- чается Щедриным как антигуманная, антикреативная, разрушительная сила. Русские властители в сатире Щедрина чаще всего выступают в ролях «Блудницы», «На- сильника» или «Аскета». В лучшем случае во времена периодических либеральных преобразований глуповские реформаторы прикидывают на себя лестную для их само- любия проекцию «Возлюбленного» Властителя, который на деле оказывается толь- ко «Возлюбленным насильником». И никогда национальная Власть не выступает в своих законных мифологических образах-ролях – «Батюшки» (Отца родного) и «Ма- тушки». Она способна только имитировать, подделываться под них, использовать матрицы «материнства» и «отцовства» для захвата и удержания власти, преследуя свои эгоистические цели.

Литература

1. Безансон, А. Убиенный царевич : Русская культура и национальное сознание : закон и его нарушение [Текст] / А. Безансон. – М. : Изд-во «МИК», 1999. – 216 с.
2. Бочаров, В.В. Символы власти или власть символов? [Текст] / В.В. Бочаров // Антро- пология власти. Хрестоматия по политической антропологии : в 2 т. / сост. и отв. ред. В.В. Бочаров. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – Т. 1. – С. 274– 302.
3. Салтыков-Щедрин, М.Е. История одного города [Текст] // Соч. : в 20 т. / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М. : Художественная литература, 1973. – Т. 8. – С. 5–327.
4. Чистов, К.В. Русские народные социально-утопические легенды XVII–XIX вв. [Текст] / К.В. Чистов. – М. : Наука, 1967. – 340 с.
5. Щедрина, К.А. Царское счастье (архетипы и символы монархической государствен- ности) [Текст] / К.А. Щедрина. – М. : ФОРУМ, 2006. – 160 с.
6. Щепанская, Т.Б. Дискурсы российской власти: термины родства [Текст] / Т.Б. Ще- панская // Антропология власти. Хрестоматия по политической антропологии : в 2 т. / сост. и отв. ред. В.В. Бочаров. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – Т. 1. – С. 462–487.

ББК 83.3(2Рос)-44
УДК 821.161.1-91

О.И. ЗВОРЫГИНА

O.I. ZVORYGINA

СРАВНЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ
ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ
РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ

SIMILE AS AN IMAGERY COMPONENT
IN RUSSIAN LITERARY FAIRY TALE

В данной статье рассматриваются особенности функционирования сравнений в русской литературной сказке. Выявляется, что сравнения, включаясь в систему образных средств, являются одним из наиболее значимых и активных стилистических компонентов русской литературной сказки, что характер их выразительности определяется жанровой спецификой.

The functional peculiarities of similes in the Russian literary fairy tale are considered in the article. The author reveals that similes, being part of imagery, are most significant and active stylistic components in Russian literary fairy tale and the character of their expressiveness is determined by genre specificity.

Ключевые слова: литературная сказка, тропы, сравнения.

Key words: literary fairy tale, tropes, similes.

Образность русской литературной сказки создается системой тропов, наиболее активными из которых являются такие их виды, как сравнение, метафора, олицетворение, эпитет, гипербола, оксюморон.

Сравнение – самый распространённый в сказке вид тропа. Если, например, метафора – не частое явление в сказках XVIII века, позже, вместе с постоянно развивающейся художественной речью, все активнее входит в её обиход – самые неожиданные и запоминающиеся метафорические образы мы встречаем в текстах XX века, то сравнения востребованы всегда. Это наиболее простое в плане выражения сопоставления понятий тропическое средство: сравнение основано на образной трансформации грамматически оформленного сопоставления, имеющее в своей структуре субъект, объект и общий признак, по которому они сопоставляются. В сказке встречаются все известные формы сравнений (форма творительного падежа; форма сравнительной степени прилагательного; сравнение с использованием лексем *подобный*, *похожий*; сравнения с союзами *как*, *словно*, *будто*; отрицательные сравнения).

В сравнении – истоки поэтического образа. В литературной сказке сравнение, как элемент творческого контекста художественного произведения и как одно из составляющих систему образных средств, используется авторами достаточно активно и встречается в различных формах:

– в форме творительного падежа: «Горбунок-конёк встряхнулся... / И стрелой полетел...» [3, с. 17]; «Кони ржали и храпели, / Очи яхонтом горели...» [3, с. 13]; «Только видно, как песок / Вьётся вихорем у ног» [3, с. 68];

– в форме сравнительной степени прилагательного:

Хоть Ивана вы умнее,
Да Иван-то вас честнее... [3, с. 18];
Огонёк горит светлее,
Горбунок бежит скорее [3, с. 20];

– введение сравнения с использованием лексем «подобный», «похожий»:

И крестница и мать взвились подъ небеса
На лучезарной колесницѣ,
Подобной въ быстротѣ синицѣ... [2, с. 133];

– отрицательные сравнения, близкие по духу устному народному творчеству:

*Шпарят только поросят,
Да индюшек, да цыплят;
Я ведь, глянь, не поросёнок.*

Не индюшка, не цыплёнок [3, с. 88-89];

– обычно сравнения соединяются союзами *как*, *словно*, *будто*: «У Каролины кровь оказалась горячая, *как кипяток*» [4, с. 600]; «Все утро она ходила за ним по двору, *как собачка*, и казалось, *будто* хочет что-то сказать ему, да не может» [7, с. 39]; «...Осмотрелся, подбодряясь, / С важным видом, *будто князь*» [3, с. 94]; «А ведь терем с теремами, / *Будто город с деревнями...*» [3, с. 69].

Выразительная сила сравнения позволяет использовать его как полифункциональную стилистическую единицу речи. Точно, ярко, в то же время конкретно позволяет представить образ двусловное сравнение с союзом *как* на основе зрительного восприятия описываемого и сопоставляемого предмета: «И личико королевы *совсем как у ребёнка*: тихое, кроткое, безмятежное» [11, с. 94]; «Елена легла рядом с ним на кровать, широкую, *как теннисный корт*, и тоже принялась смотреть телевизор...» [6, с. 20].

Благодаря сравнению фраза становится наиболее конкретной, а изображаемая картина наглядной: «Кобылица та была / Вся, *как зимний снег*, бела...» [3, с. 8]; «Руки у Ивашки были в ссадинах, позади, *как овечий хвост*, висел клоч от штанины, а по красным щекам текли слезы» [1, с. 251]. Последний пример позволяет нам оценить чувство юмора автора, использовавшего сравнение, чтобы передать, каким жалким был вид провинившегося, но доброго мальчика Ивашки.

Сравнение позволяет представлять философские глубокие категории бытия, организуя при этом локальные фрагменты рассуждений, что отличает авторскую сказку от фольклорной: «Год прошёл, *как сон пустой...*» [9, с. 344]. От пражанра литературную сказку отличают и развёрнутые описания природы, эмоционально-экспрессивную окраску которым придают сравнения: «Вь немь рѣки, *какъ хрусталь, какъ бархатъ, берега...*» [2, с. 133]; «Лотосы зацвели в долинах, белые и прозрачно-нежные, *как щёчки красавиц*» [11, с. 18].

Сравнительные обороты помогают создать более традиционный для сказки, чем вкрапления рассуждений, эффект стремительности действия, пример которого в следующих строчках:

*Кобылица молодая,
Очью бешено сверкая,
Змеем голову свила*

И пустилась как стрела [3, с. 10],

«И они бегали и метались, *как стая испуганных птиц*» [11, с. 92], где динамика подчёркивается к тому же отбором лексики.

Назначение сравнения в следующем примере – усилить выразительность при описании эмоционального состояния героев: «...начала Каролина голосом, дрожащим, *как струна*, от горя, отчаяния и ревности, которые разрывали её сердце» [4, с. 603]. Высокую степень эмоционального напряжения помогает передать сравнение «голосом, дрожащим, как струна», что утверждается и лексемами «горе», «отчаяние», «ревность», «разрывали», однако именно сравнение служит усилению выразительности, и состояние героини становится ощутимым для читателя.

Божественное состояние умиротворённой радости воплощается в сравнениях, несущих градацию: «Звуки лились, *как волны*, и журчали, *как струи*, и вздыхали, *как ветер*, и таяли в самой глубине сердца...» [11, с. 25]. Использование автором полисендрона усиливает впечатление от описания.

Одним из способов сделать образ более убедительным и ярким является сравнение человека, его внешности, состояния с животными, то есть использование анималистических сравнений: «...И царица над ребёнком, / *Как орлица над орлёнком...*» [9, с. 314]; «Что случилось вдруг с красавицей королевой? Глаза у неё разом почернели и округлились, *как у ворона*, лицо позеленело и покривилось, губы перекосились, и вся она стала вдруг отталкивающей и безобразной» [11, с. 97]; «Двор-

ник, *как петух*, кричал каждое утро, и спасибо ещё, что у дворников, в отличие от петухов, есть два выходных дня: тут-то бедный постоялец отсыпался» [6, с. 28].

Не менее яркими являются флористические сравнения («Худобы в помине нет, / весь налился, / *как ранет*» [5, с. 195]; «...но милиционер, разглядев Елену Прекрасную, побурел, *как свёкла в супе*, и резко засвистел...» [6, с. 16]), абиморфные сравнения («Петя плоский, *как рубли*» [5, с. 195]; «...А глаза-то что те *плоски!*» [3, с. 12]), а также сравнения, в которых сопоставляются два неживых объекта («И вдруг послышался *серебристый смех, тихий, как шелест ветра*, и звучный, *как ропот речки*» [11, с. 33]). Антропоморфные сравнения в сказке единичны, по-видимому, их заменяют активно функционирующие в произведениях этого жанра олицетворения.

Наряду с простыми сравнениями, в которых два явления сближаются по какому-то общему у них признаку, используются в сказках развёрнутые сравнения, указывающие на большое количество общих признаков у сравниваемых предметов и явлений: «Его *маленькие острые зубки сверкали, как самый чистый, самый белый жемчуг*, совершенно круглые, неподвижные глаза светились молодо и глупо, *как дымчатые топазы*, а тугое, блестящее тело отливало всеми оттенками синего цвета, начиная с режущего глаза ультрамарина и кончая серовато-голубым, таким мягким и нежным, *каким бывает Адриатическое море в марте, через час после заката солнца*» [4, с. 600].

Развёрнутые сравнения дают более полную характеристику сказочного героя: «Я слуга одного молодого короля, который хорош, *как день*, могуч, *как горный орёл*, и богат, *как три царя Холода, вместе взятые*» [11, с. 11].

Сравнения, построенные на контрасте, находясь в одном ряду, усиливают выразительность характеристики образа: «...Но не *злато*, не *серебро* - / *Жароптицево перо...*» [3, с. 38-39];

*Но взгляни-ка, ты ведь сед;
Мне пятнадцать только лет:
Как же можно нам венчаться?*

<...>

*«Не пойду я за седого, -
Царь-девица молвит снова, -
Стань, как прежде, молодец -
Я тотчас же под венец»* [3, с. 86-87].

Особую роль в текстах сказок играют сравнения-гиперболы: «Горбунок летит, *как ветер*, / И в почин на первый вечер / Вёрст сто тысяч отмахал, / И нигде не отдышал» [3, с. 65-66]. Более точного сравнения для преодоления пространства в «вёрст сто тысяч» за вечер найти невозможно. Или как точно, благодаря сравнению, даны оценочные характеристики персонажей-детей:

*Петя,
выйдя на балкончик,
жадно лопал сладкий пончик:
словно дождик по трубе,
льёт варенье по губе* [5, с. 189];

«Ай, мамочка, замерзаю!» - *закричала Женя и стала плакать, но слезы тут же превращались в сосульки и повисли на носу, как на водосточной трубе*» [4, с. 589]. Благодаря крайне необычному сравнению далёких понятий (нос - водосточная труба), а также употреблению существительного, называющего предмет сравнения во множественном числе («сосульки», что передаёт количество слез, их обилие), перед внутренним зрением читателя предстают сосульки на носу и количество и размер сосулек на водосточной трубе, что способствует восприятию душевного состояния, гиперболически переданного отчаяния, страха замерзающей девочки. Контаминационное использование сравнения в сочетании с гиперболой позволило автору создать неповторимо-оригинальный словесный образ, передающий эмоциональное состояние героини сказки.

Авторы литературной сказки реже употребляют общеязыковые сравнения, образность которых несколько стёрта:

*Будешь в золоте ходить,
В красно платье наряжаться,
Словно в масле сыр кататься...* [3, с. 29];
«Вина льются там рекой» [3, с. 94];

«И вдруг до слуха Ханы долетел звук песни, сладкий как сон» [11, с. 21].

В индивидуально-авторских сравнениях, напротив, образность достигает максимальной концентрации: *«Девка эвон подросла, / А тоща, как полвесла!»* [10, с. 17];

*Петя
взял
варенье в вазе,
прямо в вазу мордой лазит,
Грязен он, по-моему,
как ведро с помоями* [5, с. 187].

Анализ употребления сравнений в литературной сказке показывает высокий уровень индивидуального мастерства писателей, использующих данный вид тропа в качестве экспрессивного стилистического приёма во все периоды развития жанра.

Литература

1. Гайдар, А. Горячий камень [Текст] / А. Гайдар // Собр. соч. : в 3 т. / примеч. Т. Гайдара. - М., 2000. - Т. 2. - С. 351-355.
2. Дмитриев, И.И. Сочинения Дмитриева [Текст] / И.И. Дмитриев. - 3-е изд. - М. : В Университетской типографии, 1810. - 396 с.
3. Ершов, П.П. Конёк-Горбунок : сказка [Текст] / П.П. Ершов. - Минск : Юнацтва, 1989. - 95 с.
4. Катаев, В.П. Жемчужина [Текст] // Собр. соч. : в 10 т. / В.П. Катаев. - М., 1983. - Т. 1. - С. 595-604.
5. Маяковский, В.В. Сказка о Пете, толстом ребёнке [Текст] // Собр. соч. : в 12 т. / В.В. Маяковский. - М. : Изд-во «Правда», 1978. - Т. VI. - С. 186-199.
6. Петрушевская, Л.С. Настоящие сказки [Текст] / Л.С. Петрушевская. - М. : Вагриус, 1999. - 446 с.
7. Погорельский, А. Чёрная курица, или Подземные жители : сказки русских писателей [Текст] / сост. Вл. Муравьев. - М., 1981. - С. 29-72.
8. Пушкин, А.С. Сказка о попе и о работнике его Балде [Текст] // Полное собр. соч. : в 10 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушк. дом). - 4 изд. - Л., 1977. - Т. 4. - С. 305-309.
9. Пушкин, А.С. Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди [Текст] // Полное собр. соч. : в 10 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушк. дом). - 4 изд. - Л., 1977. - Т. 4. - С. 313-337.
10. Филатов, Л.А. Про Федота-стрельца, удалого молодца [Текст] / Л.А. Филатов. - М. : АСТ, 2006. - 288 с.
11. Чарская, Л.А. Сказки голубой феи [Текст] / Л.А. Чарская. - М. : Профиздат, 1992. - 152 с.

ББК 81.2 Англ.
УДК 811.111'42:398.21

О.А. ПЛАХОВА

O.A. PLAKHOVA

СВОЕОБРАЗИЕ ФИНАЛЬНЫХ ФОРМУЛ
АНГЛИЙСКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

SPECIFICITY OF FINAL FORMULAE
IN ENGLISH FOLK TALE

Статья посвящена изучению особенностей экспликации хронотопического параметра в финальных формулах английской народной сказки. Их отличительной чертой является общее ослабление хронотопической неопределённости, которое отчасти обусловлено дискурсивными стратегиями рассказчика. Акцентуация пространственно-временных ориентиров приводит к существенному ослаблению характерного для сказочного дискурса признака фантастичности (недостоверности). Особое внимание уделяется анализу языковых средств создания сказочного хронотопа в финальных формулах.

The article is devoted to the study of specific means of explicating chronotopical parameter in final formulae in the English folk tale. The characteristic feature of final formulae is general weakening of chronotopical uncertainty that is partly determined by the narrator's discursive strategies. The accentuation of space-time reference point causes considerable weakening of fiction criterion characteristic of folk tale discourse. The analysis of linguistic means of creating folk tale chronotope in final formulae is the principle concern in this paper.

Ключевые слова: сказочный дискурс, хронотоп, финальные формулы, топический параметр, хронологический параметр.

Key words: folk tale discourse, chronotope, final formulae, local parameter, chronological parameter.

Фольклорная сказка в её основных жанровых разновидностях (анималистическая, волшебная и бытовая) составляет ядро сказочного дискурса, характеризующегося такими параметрами категории сказочности, как чудо / волшебство, аксиологичность, размытый хронотоп, структурно-семантическая итеративность [1, с. 7-9]. Хронотопическая неопределённость и недостоверность описываемых в сказке событий манифестируются, прежде всего, в традиционных сказочных формулах - инициальных и финальных - зачинах, концовках, присказках. Значимость традиционных формул как элементов композиционной структуры народной сказки, как аккумуляторов этнокультурной и мифологической информации, как средств реализации дискурсивных стратегий рассказчика и экспликации жанрообразующих признаков сказки обусловила глубокое и многостороннее их изучение фольклористами, лингвистами, историками-этнографами и культурологами [1; 2; 3; 4; 6; 10; 11; 14; 16].

Изучение содержательного и функционально-прагматического аспектов инициальных и финальных сказочных формул сделало возможным разработку типологии традиционных формул. Н.М. Герасимова выделяет следующие типы финальных формул: формулы существования; формулы, акцентирующие момент окончания рассказывания, формулы «вознаграждения» сказочника; формулы приобретения и потери подарков [9]. В зависимости от степени контекстуальной связности концовок со сказочным текстом и выполняемых ими функций Н.М. Ведерникова различает концовки в полном смысле этого слова и «концовки прибауточного характера» [7]. В отечественной фольклористике существует в настоящее время широкое и узкое понимание сказочной концовки. Широкая трактовка финальных формул позволяет рассматривать присказку как вид концовки, что и обуславливает традиционную классификацию концовок, включающую в себя группы сюжетных и прибауточных концо-

вок [2]. Узкое понимание концовки предполагает разграничение собственно концовки и конечных присказок на основании степени их интеграции с сюжетом сказки и наличия / отсутствия у них признака абсурдности [6]. Для цели настоящего исследования более подходит традиционная классификация финальных формул: поскольку в фокусе внимания находятся языковые средства экспликации хронотопического параметра сказочности в конечных формулах, гораздо больший исследовательский интерес представляет пучок функций, выполняемых данными формулами, которые усиливают или ослабляют пространственно-временную неопределённость народной сказки.

Изучение особенностей бытования народных сказок в локальной традиции позволяет выявить и объяснить специфические черты традиционных сказочных формул, отличающие их от тождественных элементов произведений сказочного жанра другой этнокультуры. Наличие или отсутствие формул определённого типа, их структура и функция зависят от культурно-исторических условий существования этноса (отсутствие профессиональных сказителей, влияние скоморошье искусство на отдельные виды фольклора) и генетических законов развития сказочного жанра [5; 6; 8; 14; 15]. В связи с вышесказанным особую актуальность приобретает изучение культуро-специфических характеристик традиционных сказочных формул, эксплицирующих модификацию эталонных жанрообразующих признаков фольклорной сказки как составляющей этнокультуры отдельной нации. Соответственно, цель настоящего исследования видится в выявлении национальной специфики материализации хронотопического параметра сказочности в финальных формулах лингвопоэтическими средствами английской народной сказки. Интенции рассказчика и процесс жанрообразования английской народной сказки оказали определённое влияние на конкретизацию пространственно-временных ориентиров сказочных событий, на уменьшение степени хронотопической размытости волшебного мира сказки.

Основной функцией заключительных сказочных формул является указание на счастливое завершение повествования. Заключительные формулы английских сказок, по мнению Л.В. Полубиченко и О.А. Егоровой, «представлены лишь одним типом, констатирующим конечное благополучие героев с неизменным использованием слов *happy, happily, happiness*» [13, с. 14].

And she lived happy ever after with her husband, the King ('Tom Tit Tot') [19].

So married they were, and the whole kingdom was filled with joy at the wedding. Furthermore, the king bestowed on Jack a noble habitation, with a very beautiful estate thereto belonging, *where he and his lady lived in great joy and happiness all the rest of their days* ('Jack the Giant-Killer') [17].

And off they went, and were not long before they reached their journey's end, when out comes the young wife to meet him with a fine jolly, bonny young son, and *they all lived happy ever afterwards* ('Jack and his Golden Snuff-Box') [17].

Благополучный исход события может вводиться, однако, и другими типизированными формулами:

Out the little old Woman jumped; and whether she broke her neck in the fall; or ran into the wood and was lost there; or found her way out of the wood, and was taken up by the constable and sent to the House of Correction for a vagrant as she was, I cannot tell. But the Three Bears *never saw anything more of her* ('The Story of the Three Bears') [17].

Well, when that heard her, that gave an awful shriek and away that flew into the dark, and she *never saw it any more* ('Tom Tit Tot') [17].

So Molly took the ring to the king, and she was married to his youngest son, and *she never saw the giant again* ('Molly Whuppie') [17].

An' they never sid no more on 'em atter than, but wenten back to the Gorsty Bonk, *an' ad'n some pace an' quietnis* ('The Boogies an' the Salt-Box') [12, с. 123].

So they reached home and the good queen their mother, and Burd Ellen *never went round a church 'widershins' again* ('Childe Rowland') [17].

So they went ho'am together, *an' a niver wanted to buy a pottle o' brains age'an*, fur's wife 'ad enuff fur both ('A Pottle o' Brains') [12, с. 181].

Помимо традиционных клишированных финальных формул типа 'and they lived happily ever after' или 'and she never saw it again', для английской фольклорной сказ-

ки характерны концовки, в которых прослеживается тенденция к усилению достоверности изображаемых событий. Реальность рассказанных историй подтверждается рассказчиком документально (посредством указания на существующие летописи и официальные документы и места их хранения) и посредством артефактов. Сохранившиеся до настоящего времени артефакты имеют либо естественное, рационально объяснимое происхождение (например, изготовлены людьми в память о каком-либо невероятном событии и, соответственно, они сами или элементы их декора являются эксплицитными указаниями на данное событие) либо сверхъестественное происхождение (например, являются дарами или предметами принадлежности сверхъестественных существ, реже – останками самих существ).

It was done, delivered, and if you doubt this story's true, just read the role of honor at the school on the hill in Shrewsbury – Reverend Leonard Hotchkiss, Headmaster 1735 ('The Devil in Wem') [18, с. 84].

And, sure enough, the grave is there, and covered with a great coned slab of Horsham stone. But it is without inscription, and though many are proud to show it, this hedger was the only one I ever met who gave the hero 'a local habitation and name.' To all the rest he was simply 'The Man who killed the Dragon.' ('The Knucker of Lyminster') [12, с. 70].

But he kept the Boggard's jagged scythe and hung it in his barn. And now his grandson shows it proudly to his friends to testify to the truth of the story, and he warns young farmers not to be frightened by bullies, for a wise man will get the better of them ('Tops or Butts?') [12, с. 113].

They decided to remember this event by carving a special pew end and setting it in the church. Now, *if you go to Zennor Church you can go through the creaky door, and once your eyes get used to the dim light, you'll see a pew there with a carving of a mermaid on it, which the villagers made in memory of Matty.* And now you know that story to tell to your friends and family ('The Story of Zennor') [18, с. 94].

В финальных формулах для усиления достоверности рассказчик апеллирует к дальнейшей судьбе героев повествования, которая может складываться как относительно благополучно, так и трагично, сопровождая характеристику последствий аргументацией, логическим обоснованием или личностными оценками.

The curse lay on the family for nine generations, and indeed from Sir John Lambton himself until Henry Lambton, Esq. M.P., no Lambton did die in his bed. The first died in a hunting accident, the last on crossing the new bridge at Lambton on 26 June 1761, while many between were killed in battle. One General Lambton, who had survived battle and lived a long life, was at last confined to bed with a terrible illness. Though in great agony and though his doctors could not believe how he managed to keep breath in his body, he survived until after much pleading his servants lifted him out of his bed – and as soon as they did, he was released into death ('The Lambton Worm') [18, с. 69–70].

But after a while the Squire thort it all over, and he married Mary the fearless girl, so arter all he got both bags of gold, and he used to tell her off good and proper whensoever he got drunk. And I think she deserved it, for deceiving the old ghost ('Mary Who Were Afeard o' Nothin') [12, с. 146].

But the boy was never seen again, nor the voice ever heard, even on the darkest night. *And to this day Devon folk will swear that it was not the hooting of an owl, but the calling of the piskies by the river ('Jan Coo')* [12, с. 49].

Помимо судеб героев повествования, в концовках может фокусироваться внимание на повторяемости событий вплоть до настоящего времени. Временные рамки, таким образом, раздвигаются, границы двух миров смещаются и не препятствуют вторжению фантастического мира в обыденную действительность. Указание на бесконечно долгое протекание событий вообще выводит повествование за временные пределы, сливая условно разделяемые человеческим сознанием прошлое, настоящее и будущее в бесконечность.

So beware you idle traveler on the Yorkshire moors; keep a wary eye out for the Boggart of Hellen Pot ('The Boggart of Hellen Pot') [12, с. 175].

As for the gooseherd boy, he was never seen again, though the memory of his songs lingered on in the hearts of all who had heard them. *The old lord went back to his castle*

and kept his strange promise never to set eyes on his granddaughter, a promise that caused him more tears. If you pass that way, you may see him in the window crying for what might have been ('Tattercoats') [19].

No-one looked after the old woman's grave, yet never a weed was seen. As she had tended their tulip bed, so now they tended her grave. *And though no-one was ever seen to plant a flower, somehow her favourites sprang up in the night - rosemary and gillyflowers, lavender and forget-me-nots, sweet scabious and rue ('The Tulip Pixies')* [12, с. 36].

Соотнесенность волшебного мира сказки с миром реальным, его вторжение во внесказочную действительность – явление достаточно частое для финальных формул английской народной сказки и достигается оно во многом благодаря сопричастности слушателей сказочным событиям. Личное местоимение you, включающее в круг замещаемых лиц и слушателей, лексических единиц с широким значением man, person, people в сочетании с глагольными формами настоящего времени нивелируют зазор между двумя мирами, делая последних соучастниками фантастических событий, которые переносятся из сказочного пространственно-временного континуума, ассоциируемого с неопределенным прошлым, в план реальности настоящего:

And so there was a wedding. A double wedding, in fact, because, you see, the sick sister married the well prince and the well sister married the sick prince. And as the nut tree blossoms, so did they, and as the leaves fall down, they passed away. *But the story of Kate Crackernuts and her sick sister Anne lives as long as there are people with breath in their body and courage in their hearts to tell it to you ('Kate Crackernuts')* [18, с. 114].

But what the Devil doesn't understand is that he isn't just fighting the hill and the rocks. *The people of Shropshire are a stubborn bunch - steadfast, sturdy, and true - and the land relies as much on them as they rely on the land. As long as there is one person with a love of the land, the hills and rocks, the moors and woods, one person with no room for the Devil in their heart, then the Stiperstones, Shropshire, and England will be safe, no matter how long the Devil sits on his chair and how hard he tries to defeat the hill ('The Devil and the Stiperstones')* [18, с. 87].

В отдельных случаях нивелирование хронологического параметра сказочности носит сложный характер, поскольку включает в себя совокупность используемых дискурсивных стратегий. Так, судьба потомков главного героя повествования проецируется на существующие в реальности и хорошо известные на определенной территории своими способностями семейные кланы, подкрепляется наличием хорошо сохранившегося артефакта, а на вербальном уровне характеризуется сменой временных форм глаголов, сигнализирующих о сдвиге плана прошлого в настоящее.

Lutey's body was never found and, in spite of every precaution, once in nine years, some of his descendants find a grave in the sea. All the same, the Lutey family is still well known in Cornwall for their remarkable powers of healing; one still keeps the merrymaid's comb (which some people are unbelieving enough to say is only part of a shark's jaw; but unbelieving people have no imagination) ('Lutey and the Merrymaid') [12, с. 45].

Таким образом, наряду со стереотипными финальными формулами, для англоязычного сказочного дискурса свойственны разнообразные в структурно-содержательном отношении и трудно классифицируемые концовки. Их отличительной чертой является общее ослабление хронологической неопределенности, которое в некоторой степени обусловлено дискурсивными стратегиями рассказчика (аргументацией, логическим обоснованием, личностными оценками), акцентирующими достоверный характер повествуемых событий. Фиксация пространственно-временных ориентиров приводит к существенному ослаблению характерного для сказочного дискурса признака фантастичности (недостоверности), что наблюдается в традиционных формулах с разной степенью эксплицитности (*An' I call'd wife, an' she said it war t' Bargest, but ah've niver seed it since; an' that's a true story*). Снижение степени хронологической размытости в финальных формулах достигается посредством обращения рассказчика к прецедентным именам (национальным или локальным), прецедентным ситуациям, официальным документам, артефактам естественно- и сверхъестественного происхождения и получает соответствующее материальное воплощение лексико-грамматическими и стилистическими средствами.

Литература

1. Акименко, Н.А. Лингвокультурные характеристики англоязычного сказочного дискурса [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.А. Акименко. – Волгоград, 2005. – 20 с.
2. Антонов, Д.И. Концовки волшебных сказок: попытка прочтения [Электронный ресурс] / Д.И. Антонов. – Режим доступа : <http://ecodevo.molpit.ru/koncovki-volsebnuyh-skazok> (Последнее обращение 23.07.2011).
3. Антонов, Д.И. Концовки волшебных сказок : путь героя и путь рассказчика [Электронный ресурс] / Д.И. Антонов. – Режим доступа : <http://www.ruthenia.ru/folklore/antonov1.htm> (Последнее обращение 23.07.2011).
4. Баканова, А.В. Особенности языка испанских народных сказок [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / А.В. Баканова. – М., 2006. – 250 с.
5. Баранникова, Е.В. Бурятские волшебные сказки [Текст] / Е.В. Баранникова, С.С. Бардаханова // Фольклор народов Сибири и Дальнего Востока. Бурятские волшебные сказки / сост. : Е.В. Баранникова, С.С. Бардаханова, В.Ш. Гунгаров. – Новосибирск : Наука, 1993. – С. 6-19.
6. Блажес, В.В. Присказка. Закон композиционного контраста [Электронный ресурс] / В.В. Блажес // Фольклор Урала. Народная проза. – Свердловск, 1976. – Режим доступа : http://www.urbibl.ru/Knigi/kruglyashova/folklor_urala_6.htm (Последнее обращение 23.07.2011).
7. Ведерникова, Н.М. Русская народная сказка [Текст] / Н.М. Ведерникова ; под ред. Э.В. Померанцевой. – М. : Наука, 1975. – 136 с.
8. Власова, З.И. Скоморохи и фольклор [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / З.И. Власова. – СПб., 2001. – 24 с.
9. Герасимова, Н.М. Формулы русской волшебной сказки (К проблеме стереотипности и вариативности традиционной культуры) [Текст] / Н.М. Герасимова // Советская этнография. – 1978. – № 5. – С. 18-28.
10. Егорова, О.А. Традиционные формулы как явление народной культуры (на материале русской и английской фольклорной сказки) [Текст] : дис. ... канд. культурол. наук / О.А. Егорова. – М., 2002. – 259 с.
11. Лихачева, О.В. Зачины и концовки в сибирской сказке [Текст] / О.В. Лихачева // Языковая картина мира : лингвистический и культурологический аспекты : материалы междунар. науч.-практич. конф. : в 2 т. – Бийск : НИЦ БиГПИ. – Т. 1. – 1998. – С. 293-295.
12. Народные сказки Британских островов : сборник [Текст] / сост. Дж. Риордан. – М. : Радуга, 1987. – 368 с.
13. Полубиченко, Л.В. Традиционные формулы народной сказки как отражение национального менталитета [Текст] / Л.В. Полубиченко, О.А. Егорова // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 1. – С. 7-22.
14. Садалова, Т.М. Алтайская народная сказка: формы этнобытования, типология сюжетов, поэтика и текстология [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Т.М. Садалова. – Элиста, 2009. – 55 с.
15. Садалова, Т.М. Сказки в системе жанров алтайского фольклора [Текст] / Т.М. Садалова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 1 (13). – С. 50-53.
16. Соборная, И.С. Этнокультурные особенности сказочного дискурса: лингвориторический аспект (на материале русских, польских и немецких сказок) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / И.С. Соборная. – Сочи, 2004. – 19 с.
17. Jacobs, J. English Fairy Tales [Electronic resource] / J. Jacobs. – London: David Nutt, 1890. – Режим доступа : www.sacred-texts.com/neu/eng/eft/index.htm (Последнее обращение 16.03.2004).
18. Keding, D. English Folktales [Text] / D. Keding, A. Douglas. – Westport, London : Greenwood Publishing Inc., 2005. – 231 p.
19. Steel, F.A. English Fairy Tales [Electronic resource] / F.A. Steel. – London : Macmillan and Co. Ltd, 1918. – Режим доступа : http://www.mainlesson.com/display.php?author=steel&book=english&story=_contents (Последнее обращение 14.03.2004).

К.А. БУРНАЕВА

K.A. BURNAEVA

КОНЦЕПТ «СТАРСТЬ»
ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ
РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

THE CONCEPT «OLD AGE»
IN THE PHRASEOLOGICAL SYSTEM
IN ENGLISH AND RUSSIAN

Статья посвящена анализу фразеологических единиц, репрезентирующих концепт «старость» в русском и английском языках. Фразеологический материал структурирован на основании теории тематического поля. В результате семантического анализа выявлены концептуальные признаки, составляющие ядерные и периферийные элементы фразео-тематического поля. Базовый и концептуальные слои концепта отражают как универсальный компонент культур, так и специфику культуры каждого конкретного народа.

This article is devoted to the analysis of the phraseological units reflecting the concept «old age» in English and Russian. The phraseological material is structured on the grounds of the thematic field theory. As a result of semantic analysis the conceptual features, which are nuclear and peripheral elements of the phraseo-thematic field are identified. Basic and conceptual layers of the concept «old age» in English and Russian reflect both a universal and a culture specific component.

Ключевые слова: концепт, языковая картина мира, фразео-тематическое поле, концептуальные признаки, ядро, периферия.

Key words: concept, linguistic picture of the world, phraseo-thematic field, conceptual features, nucleus and periphery.

Специфика культуры каждого народа формирует ценностные ориентации, которые берут своё начало в национальной картине мира и вербализуются в языковой картине мира. Язык способен отражать культурно-национальную ментальность его носителей, репродуцировать образы национальных картин мира, воплощая их в знаковых единицах [1, с. 48].

Концепт по определению Ю.С. Степанова является основной ячейкой культуры в ментальном мире человека [4, с. 47]. Посредством концепта осуществляется взаимосвязь окружающего мира и человека. В основе возникновения концепта в сознании человека лежат не только словарные дефиниции, но и национальный культурно-исторический опыт. Концепт представляет собой сложный ментальный конструкт, обладающий информационным и интерпретационным содержанием.

В ходе исследования интерпретационного поля наиболее прозрачным для «воплощаемых в языке концептов культуры» является фразеологический уровень его реализации [5, с. 97]. Концепт принадлежит к сфере индивидуального и коллективного сознания, которое находит своё отражение во фразеологическом и паремиологическом фонде языка. Большинство исследователей полагают, что фразеологический фонд языка обладает наиболее яркой лингвокультурной спецификой и является концентрированным отражением многовекового группового опыта народа.

Концепт «старость» является неотъемлемой составляющей концепта «возраст», который является значимым для представителя любой лингвокультуры, поскольку связан с такими универсальными категориями, как «время» и «развитие». Концепты, соотносимые с возрастом, всегда обладают широкими функциональными возможностями, поскольку они принадлежат к числу базовых концептов в картине мира многих лингвокультур и имеют значительный оценочный потенциал. Физиологические изменения, происходящие в организме человека в период старения, свой-

ственны всем людям. Ассоциации, связанные с периодом старости, всегда эмоциональны и образны.

Общий объем словарной выборки составил 123 английских и 85 русских фразеологизмов, классифицированных по тематическому признаку.

Подобное множество фразеологических единиц (ФЕ), объединяемых на основании их логико-предметной, коммуникативной общности и относящихся к определенной теме, Л.П. Пастушенко предлагает именовать фразео-тематическим полем [3, с. 17]. В основе отнесения фразеологической единицы к той или иной тематической группе лежат тематическая общность значений фразеологизмов и их общий денотативный компонент (старость и старый человек).

Цель данной статьи – определить универсальное и уникальное во фрагменте языковой картины мира, сформированной на материале исследуемых фразеологизмов в русском и английском языках.

Опираясь на данные, полученные в результате анализа лексикографических источников, можно утверждать, что концепт «old age» в английском языке обладает более разнообразным и обширным интерпретационным слоем, чем концепт «старость» в русском языке. В результате системного анализа было выявлено 123 фразеологических обозначения старости и старого человека (значительно больше, чем в русском языке).

Результаты проведенного анализа показали, что феномену «старость» как в русском, так и в английском языках свойственна пространственная и временная протяженность. Наступление старости в русском языке описывается с помощью лексем год, лето, век, возраст, зафиксированных в 14 фразеологизмах: *выйти из годов (лет); с лет вышедши; из лет вон; на склоне лет; в годах; на закате лет (дней); на старости лет; быть в возрасте; быть в годах (летах); приходиться в возраст; годы ушли (уходят, кончились); аредовывекижить; мафусаиловвекижить; идти под гору; отжить свой век; глубокая старость*. Аналогичные фразеологизмы были выявлены в английском языке: *to be getting old; as old as Methuselah; as old as Adam; as old as the hills; one's day has gone; one's race is run; decline into the vale of years; in the days of old; ripe old age; decline of life; evening of life; the afternoon of the life; the end of the chapter; autumn or winter of one's years; advanced age; make old bones*. Все вышеперечисленные выражения имеют семантику «стариться», «состариться», «быть в старом, старческом возрасте», «быть очень старым».

Временной признак передается в русских фразеологизмах двояко: посредством существительных *век, год, лета, возраст*, с помощью глаголов со значением преодоления определённого возрастного барьера *выйти, приходиться, уходить, отжить*, и наречия с той же семантикой *вон*.

Пространственные координаты старости отражены в единичных выражениях: *глубокая старость* в русском языке и *decline into the vale of years* в английском, где можно проследить скрытое сравнение феномена старости с долиной – физическим пространством, имеющим определённую протяженность.

Достигая старости, человек в силу своей социально-физической неполноценности выпадает из течения активной общественной жизни, на что указывают такие выражения, как *на покой уйти; ехать с ярмарки; выйти в тираж; мало на что годиться; сходить со сцены; уйти на заслуженный отдых*. В английском языке была выявлена аналогичная группа фразеологических единиц: *have served one's time; retire from the scene; take a back number (seat); be on the shelf; miss one's market; not worth an old song; be over the hill*.

Фразеологизм *not worth an old song* вызывает ассоциацию с бесполезным, непригодным, старым – «как старая песня». Выражения *retire from the scene; take a back number; be on the shelf; have served one's time* означают «состариться, стать недееспособным, выйти на пенсию, отойти от дел».

В обеих лингвокультурах старость мыслится не только как завершающий этап социальной активности человека, но и как предсмертный период жизни – *дышать на ладан; глядеть в гроб (могилу); стоять одной ногой в гробу (могиле); доживать последние дни; дни сочтены; много не надышум; with one foot in the grave; be near one's end; at the death's door; be on one's last legs*.

Физическая немощь и необратимые старческие изменения организма проявляются во ФЕ: *выживать из памяти; выживать из ума; песок сыпется; еле-еле душа в теле; ноги не держат; на последнем издыхании; впасть в детство; впасть в маразм; согнуться под тяжестью лет; be in one's dotage; be not going strong; the sands are running out; on the brink of geezerhood; to have toys in the attic; to loose one's marbles.*

В данной тематической группе ФЕ возможно выделение концептуальных признаков, характеризующих соматические признаки, свойственные старости, в порядке их значимости.

В русской лингвокультуре:

- 1) быть очень слабым физически, одряхлеть, стать больным;
- 2) утратить умственные способности, потерять рассудок;
- 3) потерять память.

В английской лингвокультуре:

- 1) утратить умственные способности, потерять рассудок;
- 2) быть очень слабым физически, одряхлеть, стать больным.

В то время как в русской лингвокультуре наиболее важным соматическим признаком старости признается физическая немощь, в английских ФЕ чаще номинируется утрата умственных способностей и потеря рассудка.

Тематические группы ФЕ с семой «внешние признаки старости» оказались немногочисленными по количественному составу в русском и английском языках: *убелённый седinouй; седой как лунь; дожить до седин; потрёпанный жизнью; быть не первой молодости; grey hairs; white as snow; be no chicken; no spring chicken; long in the tooth; show one's years.* Основным признаком, характерным для внешности старого человека в русской и английской лингвокультурах, оказались «седые волосы».

В русском языке было обнаружено единичное выражение, характеризующие поведение, свойственное старости: *тряхнуть стариной* – «пуститьсь в зрелые годы на затей молодости».

Группа экспрессивных номинаций старости представляет наибольший интерес, поскольку содержит оценку, национально-культурные стереотипы и традиционные представления о старости в русской и английской лингвокультурах: *чужой век заедать (заживать); вторая молодость; бремя лет; на том свете прогулы ставить; пора расцвета миновала; лучшие годы позади; песенка спета; почтенный возраст; green old age; venerable age; geezerhood; great age; the good old days; gold age; an Indian summer; second childhood; the burden of the years; old age is not for sissies; be past one's prime.*

Опираясь на значение ФЕ данной тематической группы, были определены следующие национальные стереотипы, свойственные старости в порядке их значимости:

- 1) старость – период окончания благополучия;
- 2) старость – обременение;
- 3) старость – тяжёлая ноша; период прилива новых сил; период почёта и уважения.

В английской лингвокультуре значимые национальные стереотипы оказались прямо противоположными:

- 1) старость – период расцвета и благополучия;
- 2) старость – период потери рассудка и умственных способностей; период окончания благополучия;
- 3) старость – тяжёлая ноша; период почёта и уважения.

Объёмный слой в структуре концептов «старость» и «old age» составляют номинации пожилых людей, с различной семантикой: 73 английских и 34 русских фразеологических номинаций. Номинативная плотность данного сегмента английской фразеологии может свидетельствовать о национальной и социальной значимости явления.

В процессе фразообразования компоненты ФЕ в русском и английском языке претерпели существенные преобразования. Они практически утратили своё лексическое значение, актуализируя из него отдельные семы, которые, трансформируясь, стали обозначением свойств и признаков, присущих человеку.

Практически все выявленные фразеологизмы сформировались по синтаксической модели «прилагательное + существительное».

Группа фразеологизмов, отражающих внешнюю непривлекательность и внешние признаки старости, довольно немногочисленна и представлена 10 единицами в английском и 10 единицами в русском языке, большая часть из которых с отрицательной коннотацией: *старый пень*; *старый гриб*; *старая вешалка*; *старая скворечница*; *старая подошва*; *старая калоша*; *старая кочерыжка*; *яга*; *кощей*; *борода*. В указанных номинациях содержится оттенок значения, указывающий на социальный признак человека в старческом возрасте. Атрибутивное прилагательное *старый* вносит, скорее всего, в данные фразеологизмы значение *изношенный*, а не *старый по количеству лет*. Лексемы *пень*, *гриб*, *вешалка*, *калоша*, *подошва*, *скворечница*, *кочерыжка*, усиленные атрибутивным прилагательным, ассоциируют образ не просто старого человека, а, скорее, не пригодного к продуктивной деятельности. В данной тематической группе выявлены номинации, образованные посредством метафорического переноса, основанного на сходстве внешнего вида с отрицательными персонажами русского фольклора: *яга* – «страшная, безобразная старуха»; *кощей* – «тощий, высокий старик».

В английском языке данная тематическая группа представлена номинациями, репрезентирующими эстетическую оценку внешности: *old shoe*; *old boot*; *old hat*; *old trout*; *old fogey*; *old fossil*; *old boat*; *wrinkly*; *greybeard*; *old hag*. Большая часть фразеологизмов данной группы имеет оттенок значения – «старомодный», «несовременный». Единичная номинация *old hag* имеет семантику «страшная, неопрятная пожилая женщина».

Немногочисленной по количественному составу в русском языке и достаточно разнообразной в английском оказалась тематическая группа фразеологизмов, обозначающих «номинации старых людей с семей «особенности характера»» (9 и 15 фразеологических единиц соответственно). Все номинации обладают стилистическим маркером, большая часть из них относится к сниженному регистру общения, являются оценочными по своему характеру. Благодаря ассоциациям и смысловым оттенкам, создаваемым их внутренней формой, они чётко передают национально-культурное своеобразие концепта «старость» в русском и английском языках, а именно – демонстрируют наиболее неодобряемые социумом свойства старческого характера. Так, например, в русской лингвокультуре: выражение *(старая) гримза* употребляется применительно к женщинам, обладающим дурным характером (старый и ворчливый человек) и отталкивающей внешностью; *старым сычом* именуют угрюмого и нелюдимого старика; *старой ведьмой*, *старой каргой*, *старой (чёртовой) перечницей* – сварливую, злую старуху. ФЕ *мышинный жеребчик* употребляется для обозначения молодящегося старика. Предположительно, мышинный (серый) цвет указывает на седые волосы; *старый греховодник* ассоциирует в сознании носителя русского языка образ молодящегося распутника. Среди фразеологизмов данной тематической группы мы обнаружили одну номинацию с положительной оценкой: *божий одуванчик* – старый, тихий и беззащитный человек. Таким образом, можно сделать вывод о свойствах старческого характера, неодобряемых в порядке их значимости в русской лингвокультуре:

- 1) злость, вздорность, ворчливость;
- 2) распутство;
- 3) нелюдимость.

Лексемы этой группы в английском языке соотносятся с системой заложенных в данном социуме ценностей: *old cat*; *mutton dressed as lamb*; *old geezer*; *sugar daddy*; *old grumbler*; *old leaven*; *old file*; *old bat*; *pushover*; *codger*; *old bidy*; *old goat*; *old curmudgeon*; *Colonel Blimp*; *dirty old man*. Заслуживает внимания обстоятельство, что концепт «старый человек» эксплицируется рядом пейоративных обозначений старого человека, отражающих в своей семантике отрицательные черты характера: *old bidy* служит для наименования неприятной, склочной и старой женщины, *old cat* – сварливой злой старухи. Старого глупого мужчину называют *old buffer*; ворчливого – *old grumbler*, *old bat*, *curmudgeon*; чудаковатого – *old geezer*, *codger*; старого мошенника – *old file*. Пожилого доверчивого человека, которого легко обмануть – *pushover*; старомодного пожилого человека, старых взглядов – *old leaven*, *Colonel Blimp*. Номинация *Colonel Blimp* основана на метафорическом переносе, который основан на сходстве черт характера с британским мультипликационным персонажем.

Некоторое количество номинаций, так же как и в русском языке, содержит в себе оценку поведения, нарушающее нормы поведения старого человека. В первую очередь это касается поведения пожилых мужчин: *sugar daddy, old goat, dirty old man* – негативные обозначения старого влюблённого мужчины или пожилого мужчины, который проявляет активный интерес к молодым девушкам.

Социумом не одобряется также нарушение предписанных норм поведения в соответствии со статусом и социальной ролью. Например, общество не одобряет желание пожилых людей казаться много моложе своих лет: молодящуюся старушку иронично называют *mutton dressed as lamb*.

На основании данных фразеологического материала можно сделать вывод о свойствах старческого характера, неодобряемых в английской лингвокультуре:

- 1) ворчливость;
- 2) проявление интереса к женщинам, моложе своих лет;
- 3) поведение, отличающееся странностями; старомодность, несовременность (взглядов);

- 4) злость; желание казаться моложе своих лет; склочность; жульничество.

Группа фразеологизированных наименований пожилых людей с семантикой «физиологические особенности» немногочисленна – 6 ФЕ в русском и 8 в английском языке. В русском языке акцентируется внимание на таких соматических признаках старости, как дряхлость: *старая развалина; песочные часы; руина; мухомор; старая песочница*; физическая истощённость, немощность – *старая кляча*. В английском языке данная тематическая группа включила в себя помимо характеристик физиологического состояния организма номинации, содержащие оценку умственных способностей. Самым ярким концептуальным признаком данной тематической группы в английском языке оказались в порядке значимости (от более значимого к менее значимому): старческое слабоумие – *old buffer; old dodderer; dodo; old dotard; gaga; doolally*; немощность – *crumbly*; бодрость – *old boy*.

Сема «социальный признак» в номинациях пожилых людей содержится лишь в 3 английских и 1 русском фразеологизмах с семантикой «немолодая женщина, не бывшая замужем». Это подтверждает предположение, что язык охотно имплицитно и эксплицитно негативный смысл в целях акцентуации нормы.

С другой стороны, в обеих лингвокультурах существует несколько обратное – положительное представление о старости, как о периоде накопления опыта и знаний: *старый волк; старый зверь; старый воробей; old hand; old bird; old salt; old moustache; old-timer; old stager*.

Эти устойчивые номинации (6 английских и 3 русский фразеологизма), в семантике которых актуализируется сема опытный, компетентный, знающий свое дело были выделены в отдельные тематические группы: *old hand, old bird, old-timer* – бывалый человек, знаток, бывший в переделках (сема – знающий жизнь); *old moustache* – бывалый солдат, ветеран (сема – повидавший виды в определённый период жизни); *old salt* – старый морской волк (сема – знающий свой дело в совершенстве); *old stager, старый волк, старый зверь, старый воробей* – опытный, бывалый человек.

Особо следует отметить тот факт, что большинство фразеологических обозначений старого человека (36 единиц в русском языке и 33 в английском) имеют скорее негативную стилистическую коннотацию: от ироничной до пренебрежительной и даже грубой.

В выделенных группах ФЕ, номинирующих пожилых людей, в качестве когнитивных симптомов, выражающих негативное отношение к субъекту, в обеих лингвокультурах используются номинации животных, рыб, неодушевлённых предметов, которые высвечивают национально-культурную специфику взаимоотношений в англо-американском и русском лингвокультурном социуме. Таким образом, фразеологические номинации стариков могут служить своеобразным культурным ориентиром, указывающим на существующие в социуме эталоны и стереотипы.

Известно, что в семантике каждого языка есть отражение как общего, универсального компонента культур, так и специфики культуры каждого конкретного народа. Как отмечает Н.Б. Мечковская, универсальный семантический компонент обусловлен единством видения мира людьми разных культур [2, с. 51]. Универсальны-

ми для русской и английской картин мира является осознание старости как временного и пространственного феномена, как предсмертного этапа, как поры увядания и распада, на что указывают такие фразеологизмы, как: *стоять одной ногой в могиле* = *with one foot in the grave*; *из него песок сыпется* = *the sands are running out*; и др. В обеих лингвокультурах встречается ряд обозначений старого человека с отрицательной коннотацией, отражающих в своей семантике черты характера и недобряемые обществом образцы поведения старых людей. В обоих социумах осуждаются такие черты характера старых людей, как ворчливость, склочность, а также их стремление и желание вести себя подобно молодым. Но наряду с универсальным семантическим компонентом в каждом языке фиксируется и так называемая безэквивалентная лексика, обозначающая, как правило, этноспецифические явления культуры. Национально-культурное своеобразие лексики проявляется не только в наличии специфических, но и в отсутствии адекватных слов для значений, выраженных в других языках, т.е. наличии лакун. Причины лакун обусловлены либо отсутствием в одном из языков денотата, либо тем, что одному из языков не важно различать то, что вычленяется и детализируется в другом. Так, например, русскому фразеологизму *мышинный жеребчик* в английском языке соответствуют *sugar daddy*, *old goat*, *dirty old man*. В русском языке отсутствует эквивалент английскому *mutton dressed as lamb*. В целом, концепт в английском языке характеризуется более разнообразным наполнением фразео-тематического поля и более детальным его описанием.

На основании исследованного фразеологического материала представляется возможность выделения ядерных и периферийных признаков фразео-тематического поля, которые образуют концептуальный слой концепта «старость» в русском и английском языке.

Исследуемые нами фразеологические единицы были распределены в рамках двух основных микрополей в каждом языке:

В русской лингвокультуре:

1. Фразео-тематическое поле ФЕ, объединённое понятием «обозначения старости». К ядерным концептуальным признакам можно отнести следующие: «старость – временной и пространственный феномен» – 18,8%, «быть старым – быть очень слабым физически, одряхлеть, стать больным» – 10,6%. К *ближней периферии*: «старость – период окончания благополучия» – 9,4%; «быть старым – быть близким к смерти» – 7,0%; «старость – окончание социальной жизни» – 7,0%. *Дальнюю периферию* образуют признаки: «стать старым – стать седым» – 5,9%.
2. Фразео-тематическое поле ФЕ, объединённое понятием «обозначения лица пожилого возраста». *Ядерные* концептуальные признаки: «старый человек – внешне непривлекательный» – 11,8%; «старый человек – злой, вздорный, ворчливый» – 10,6%. Признак *ближней периферии*: «старый человек – дряхлый, немощный» – 7,0%. Признак *дальней периферии*: «старый человек – опытный» – 3,5%.

В английской лингвокультуре:

1. Фразео-тематическое поле ФЕ, объединённое понятием «обозначения следования показали, что фразео-тематическое поле концепта «старость» имеет особую концентрическую структуру. Граница между ядром и периферией размыта, разные поля иногда взаимопересекаются, образуя так называемые зоны постепенных переходов.

Литература

1. Гак, В.К. Языковые преобразования [Текст] / В.К. Гак. – М. : Академия, 1996. – С. 5–21.
2. Мечковская, Н.Б. Социальная лингвистика [Текст] / Н.Б. Мечковская. – М. : Аспект-Пресс, 1998. – 206 с.
3. Пастушенко, Л.П. Английские фразеологические единицы в составе фразео-тематического поля (на материале фразео-тематического поля маринизмов) [Текст] / Л.П. Пастушенко. – М. : Наука, 1994. – 72 с.
4. Степанов, Ю.С. Константы : словарь русской культуры [Текст] / Ю.С. Степанов. – М. : Академ. проект, 2001. – 590 с.
5. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия – М. : Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

Ю.В. СУРГАЙ

Y.V. SURGAI

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СТАРОСТИ В РУССКОМ ДИАЛЕКТНОМ КИНОТЕКСТЕ

CONCEPTUALIZATION OF OLD AGE IN RUSSIAN DIALECTAL CINEMATEXT

Статья посвящена проблеме репрезентации культурных концептов в кинотексте. Предлагается новый критерий классификации кинотекстов и, в соответствии с ним, вводится понятие «диалектный кинотекст». Далее, рассмотрев содержание концепта СТАРОСТЬ в русской традиционной культуре, автор анализирует особенности его репрезентации в двух русских диалектных кинотекстах.

The article deals with the problem of cultural concept manifestation in cinematexts. A new criterion of cinematext classification is suggested and the term “dialectal cinematext” is introduced in the article. The author surveys the ways of representation of the concept “old age” in the traditional Russian culture. Then on the basis of two dialectal cinematexts the peculiarities of verbal and non-verbal representation of that concept are analysed.

Ключевые слова: диалектный кинотекст, концепт, традиционная культура.

Key words: dialectal cinematext, concept, traditional culture.

Возрастающая визуализация культуры ведёт к тому, что все большую роль в массовой коммуникации играют не вербальные, а синтетические тексты, лингвистические и лингвокультурные особенности которых ещё предстоит изучить. На данном этапе развития культуры, ведущие позиции среди подобных текстов занимает кинотекст. Под ним, вслед за Г.Г. Слышкиным и М.А. Ефремовой, мы понимаем «связное, цельное и завершённое сообщение, выраженное при помощи вербальных и невербальных знаков, организованное в соответствии с замыслом коллективного функционально дифференцированного автора при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе и предназначенное для воспроизведения на экране и аудиовизуального восприятия зрителями» [2, с. 32].

Как культурный феномен кинотекст обладает рядом специфических признаков. К ним относятся синтетичность, иллюзорность, преобладание зрительного ряда, имманентная интертекстуальность, массовая доступность, тесная связь с социальными процессами, культурная обусловленность. Таким образом, в художественном фильме неизбежно находят выражение актуальные для социума концепты, что делает кинотекст перспективным источником для лингвокультурологических исследований.

Существует множество классификаций кинотекстов с точки зрения семиотики и кинотеории. Для лингвокультурологического исследования наибольший интерес представляет классификация кинотекстов на основании общетекстовых признаков, предложенная М.А. Ефремовой и Г.Г. Слышкиным [2, с. 37-39]. В ней за основу приняты следующие критерии: жанр, ценность для лингвокультурного сообщества (прецедентные – непрецедентные); степень оригинальности сценария (оригинальные – переработки литературной или кинематографической основы (экранизации, римейки) – развитие (продолжение) литературной или кинематографической основы (сиквелы)); степень закрытости (массовые – элитарные); адресант (профессиональные – любительские); адресат (детские – семейные – взрослые). Мы предлагаем дополнить эту классификацию ещё одним параметром: дискурсивные особенности сюжетного действия. Этот критерий основан на таких фундаментальных свойствах кинотекста, как культурная обусловленность и тесная связь с текущими социальными процессами. Он отражает, в рамках какого дискурса разворачивается действие фильма (диалектный, научный, медицинский и т.д.). Таким образом, в поле зрения попадает не

только вполне очевидная межкультурная, но и внутрикультурная специфика кинотекста, что представляет значимость для лингвистического и лингвокультурного исследования. Конечно, учитывая интердискурсивный характер кинотекстов (интердискурсивность особенно типична для креолизованных текстов), это деление оказывается весьма условным, так же как, к примеру, их жанровая классификация. Тем не менее, учёт дискурсивных особенностей сюжета позволяет исследователю уточнить и пополнить базу для лингвокультурной интерпретации фильма.

Материалом исследования послужили российские кинотексты «Бабуся» (2003, режиссёр Л. Боброва) и «Старухи» (2003, режиссёр Г. Сидоров). Согласно вышеупомянутой классификации, исследуемые кинотексты можно определить как оригинальные, беспрецедентные, элитарные, профессиональные. По типу адресата кинотекст «Бабуся» относится к семейным, в то время как «Старухи» следует причислить к «взрослым» (не рекомендованным для просмотра детям до 16 лет). С точки зрения жанровых особенностей оба фильма представляют собой драмы. Выбор материала обусловлен тем, что в данных кинотекстах центральными персонажами являются пожилые люди, живущие в деревне и, соответственно, являющиеся носителями традиционной культуры. Исследуемые кинокартины достаточно точно воссоздают социальную действительность, отображая жизненные реалии данной социальной категории граждан, вплоть до особенностей их речевого поведения. Таким образом, в данном случае речь идёт о **диалектных кинотекстах**.

Цель статьи – проанализировать способы объективации концепта СТАРОСТЬ в русском диалектном кинотексте.

Исследование состояло из нескольких этапов: 1) характеристика содержания исследуемого концепта в русской традиционной культуре; 2) выявление способов выражения концепта СТАРОСТЬ в двух русских диалектных кинотекстах.

В традиционной культуре в старости человека выделялось два периода. Первый период – «*престарелый*», связанный с частичной утратой трудоспособности и длящийся примерно до 70 лет, и период «*ветхости*» (или «*дряхлости*»), означающий утрату памяти, умственных способностей [1, с. 632–639].

Первый период старости имеет как отрицательные, так и положительные коннотации в традиционной культуре. Негативная интерпретация связана с тем, что человек, теряя физические силы, не может больше участвовать в трудовой жизни коллектива. Потеря репродуктивных функций также традиционно связывается с некоторой неполноценностью. Однако на этом этапе старики всё же не теряют общественной значимости и выполняют ряд важных функций в обществе. Так, старики выступали в роли членов совета на общественных сходах. В спорных ситуациях всегда обращались к «суду стариков», который разрешал конфликты, возникавшие во время переделов общественных угодий и разделов семейного имущества. Кроме того, в семье старики помогали присматривать за детьми, и были для них главным источником сведений об окружающем мире; их рассказы и сказки приобщали детей к восприятию действительности, будничным обязанностям и нормам поведения. «Почерпнув многое из услышанного в своём детстве, старики теперь сами становились источниками сведений об основании деревень, передавали информацию о событиях прошлого, были носителями традиционных знаний и опыта» [1, с. 632–639].

Вообще в сфере культа старость человека является положительной, поскольку увеличивает его духовную силу. Чувствуя приближение старости, старики и особенно старухи, становились более набожными. Они строго соблюдали запреты и даже, не довольствуясь этим, устанавливали для себя более строгие посты. Старухи, утратившие способность к деторождению, составляли единую ритуально чистую группу с вдовами и старыми девами и имели статус девственности, в данном случае возвратной. Это давало им право принимать участие в обрядах ограждения общины от различного рода опасностей, например, в «опахивании» села против мора, в обрядах вызывания дождя [1, с. 632–639].

Старики в крестьянской общине играли роль посредников между живыми и мёртвыми в силу своего пограничного состояния. Поэтому вся ритуально-нормативная практика крестьянской общины находилась в ведении старух, они были носительницами и трансляторами для следующих поколений знаний об обрядах и обычаях. Кро-

ме того, в традиционной культуре только пожилые люди могли выполнять функции знахарей. Близость стариков к потустороннему миру обуславливало принесение их «в жертву» в некоторых ситуациях. Так, в новый дом первыми входили старики, так как считалось, что тот, кто первым войдёт в новый дом, первым и умрёт. В бане старики мылись в последнюю очередь, потому что «последний пар» считался наиболее опасным из-за встречи с нечистой силой, обитавшей, по поверьям, в бане [2, с. 632-639].

Второй период старости (до которого доживали далеко не все) характеризуется весьма отрицательно, так как он связан с полной утратой общественной значимости, а в семье старики окончательно приравниваются к категории детей. Этот период характеризуется выражениями «выстариться», «ум прожить», «ум назад пойдёт». Старого человека называли «безгодевой», «давношнй», «живушной», «перевекошнй», «жвакун». Время дряхлости связывалось с последней фазой жизни, когда жизненные силы подходили к концу, что называлось «выжило», «старость душит», «отягу нет». В состоянии дряхлости люди зачастую становились в тягость окружающим. Несмотря на то, что общественные нормы предписывали относиться к пожилым людям любого возраста почтительно, больных и немощных стариков, ставших обузой, не только не уважали, но и часто обижали в семье словами «Когда же ты истратишься, когда ж тебя Господь приберёт»; «Твои года уж отошли, а твоё дело – лежи на печи, да три кирпичи!», «пора костям пора на место», «их [стариков] на том свете уже с фонарями ищут», «на старух смотреть, так и не жить». В народе бытовало поверье, что люди, живущие слишком долго «чужой век заживают», то есть отбирают часть жизни у молодых (о таких говорили «зажился»). Грехом считалось лечить стариков [1, с. 632-639].

Обобщая вышеизложенное, можно выделить следующие функции пожилых людей в традиционной культуре.

В повседневной жизни:

1) житейские советы по хозяйству и судейские функции на общественных сходах (только мужчины);

2) присмотр за детьми в семье.

В духовной сфере:

1) трансляция культурных ценностей и опыта детям, формирование картины мира детей;

2) контроль ритуально-нормативной практики в общине;

3) роль посредника между миром мёртвых и живых (знахарские функции, ритуальные функции).

Следовательно, неоднозначность отношения к старости обусловлена двойственным изменением общественных функций человека, вступающего в этот период. С точки зрения профанного мира – это регресс, так как старики выполняют лишь вспомогательную функцию в быту (и то до определённого времени). С другой стороны, старость – это подъём на новую ступень духовного развития. Накопленный житейский опыт и наличие свободного времени, а также физическая несостоятельность позволяют человеку сконцентрироваться на духовной сфере. Тяга к духовному самосовершенствованию обусловлена также пограничным положением старости как возрастного этапа. Таким образом, налицо посреднические функции стариков в культуре: в духовной сфере – обеспечение связи между миром мёртвых и живых, в профанном мире – между поколениями.

В современной культуре, безусловно, преобладает отрицательное отношение к старости человека и вещей, старость теряет сакрализацию. Возможно, именно этим объясняется стремление современных женщин «оттягивать» вступление в этот период, отказ от самоидентификации как члена данной возрастной группы. В традиционной культуре положительное и отрицательное отношения находятся в более сбалансированном состоянии.

Рассматривая особенности актуализации концепта СТАРОСТЬ в кинотекстах «Бабуся» и «Старухи», прежде всего, следует отметить, что в обоих фильмах он выражен как вербальными, так и невербальными средствами и остаётся активным в сознании зрителя на протяжении всего фильма, пронизывая всё его действие.

Вербальное выражение реализуется исключительно средствами акустического ряда (в обоих кинотекстах письменное слово отсутствует), а именно, **диалектной речью** главных героев, носителей традиционной культуры. В данном случае диалектная культура вполне однозначно репрезентирует концепт СТАРОСТЬ, так как носителями традиционной культуры в исследуемых фильмах и современной реальности являются, в основном, пожилые женщины.

Обращение персонажей друг к другу отражает статусные отношения между ними. Так, в кинотексте «Бабуся» редко звучит имя главной героини. Внуки её называют «бабуся» как при обращении, так и при упоминании о ней в третьем лице (кстати, именно слово «бабуся» задаёт ритм всему кинотексту, так как оно звучит с определённой периодичностью, маркирует начало и конец фильма). Даже сестра Анна иногда обращается не по имени, а «няня». Такое обращение отражает внутрисемейную иерархию: в диалектной культуре няней принято называть старшую сестру, в обязанности которой традиционно входил присмотр за младшими детьми. Остальные персонажи называют главную героиню «тётя Тося». При этом слово «тётя» является чаще маркером старшинства («тётя», «дядя» – это традиционные обращения к старшему человеку, не являющемуся родственником) нежели семейного родства (тётей героиня приходит только Лизе и Виктору). Таким образом, в фильме «Бабуся» на первый план выдвигается социальная роль героини, её возраст является коммуникативно-релевантным фактором в общении с другими персонажами. Иная ситуация наблюдается в кинотексте «Старухи», где персонажи обращаются друг к другу по именам: *Фёкла, Феня, Фенечка, Аннушка, Дарья*. Они равны по возрасту и по статусу и составляют единую *мы-группу*. В данном случае возраст не имеет значения, так как в деревне, где живут героини, нет людей, отличных по социальному статусу или гендерному признаку. Юродивый Микитка является по своему статусу «общим ребёнком» – его ругают за проступки, но не наказывают жёстко; он свой в компании старух, но ему не наливают спиртного.

Кроме речи персонажей исследуемый концепт в обоих кинотекстах актуализируют застольные песни персонажей, а также закадровые песни, раскрывающие связь с традиционной культурой. Важную роль здесь играет также внутрикадровая и закадровая музыка, исполняемая на традиционных инструментах. Музыка и песни актуализируют концепт СТАРОСТЬ через сему «традиция».

Однако содержание исследуемого концепта в обоих кинотекстах раскрывается, прежде всего, через семы **«конец», «смерть», «последний»**. Всё население деревни состоит из пожилых женщин, нет мужчин, детей и молодых жителей, некому продолжать род и передавать традиции. Показательно, что в обоих фильмах присутствуют мужчины репродуктивного возраста, но они не являются продолжателями рода. Так, в фильме «Старухи» молодой мужчина Миколка – инвалид с синдромом Дауна, в «Бабусе» Виктор и его друг – алкоголики, а физически и психически здоровый Николай безнадежно влюблен в женщину, которая не отвечает ему взаимностью, живёт далеко и, предпочитает работу семье.

Старость как постепенный конец, обращение в небытие весьма наглядно показана в кинотексте «Бабуся», где переход от жизни к смерти происходит через обращение бабуся в вещь – то, что существует, но не живёт. В начале фильма бабуся – личность, она востребована, на ней держится дом, она воспитывает внуков. Даже когда она становится немощной, она всё ещё пытается быть самостоятельной, чувствует себя человеком, что демонстрирует эпизод, в котором бабуся сопротивляется разлуке с больной дочерью и уверена, что сможет позаботиться о ней и о себе. К концу фильма она полностью превращается в вещь – не задаёт вопросов, не рассуждает, вообще перестаёт разговаривать и покорно следует, куда ведут. Идея вещиности выражается в данном кинотексте вербально (разговоры персонажей) и невербально. Невербальное выражение осуществляется как с помощью мимики актрисы, так и собственно кинематографическими средствами – сменой планов. В начале фильма главную героиню периодически показывают крупным планом, подчёркивая её эмоциональное состояние. В период, когда её возят от одного дома к другому и родственники поочередно от неё отказываются, главная героиня показывается общим планом, что усиливает впечатление деперсонализации.

Одним из ключевых элементов содержательной структуры концепта СТАРОСТЬ является сема «**физическая немощность**», которая находит выражение в исследуемых кинотекстах как на вербальном, так и на невербальном уровнях. Так, в фильме «Бабуся» главная героиня говорит «*оттанцевали ноженьки*», когда сестра приносит ей письмо и в шутку просит станцевать. В одном из эпизодов (после концерта) также упоминается, что тётя Тося не сможет прийти домой, если её не подвезут. Она носит по полведра воды из колодца, так как уже не может донести полное ведро. В этом эпизоде физическая слабость героини акцентируется авторами и выражается сразу на двух уровнях – звуковом и зрительном. В кинотексте «Старухи» сема «физическая немощность» выражена, главным образом, в эпизоде, где старухи бегут, хромя, с палочками в дом соседки, о смерти которой известил юридический Миколка. Однако в данном фильме этот эпизод является единственным репрезентантом семы физической слабости. В этом кинотексте наоборот, подчёркивается **самостоятельность** старух – они живут абсолютно автономно, рассчитывая только на собственные силы, полностью покинутые государством (нет электричества, задерживают и без того мизерную пенсию) и родственниками (никого не навещают родственники; хоронят друг друга соседки; единственный наведавшийся в деревню родственник приезжает только после смерти тётки и не торопится сходить к ней на могилку, он полностью погружён в собственные проблемы и всё время пьян). Фёдор и солдаты, которые покупают у Фёклы самогон, – единственная ниточка, связывающая их с внешним миром. Особенно ярко эта вынужденная самостоятельность и **отчуждённость от общества** проявляются в эпизоде, где пожилую женщину хоронят не родственники, а такие же пожилые соседки и каждая из них знает, что её собственные похороны будут такими же. Таким образом, старость здесь концептуализируется также через семы «**ненужность**» и «**одиночество**». Не менее отчётливо вышеупомянутые идеи выражены в кинотексте «Бабуся». Здесь слабая связь с внешним миром проявляется, прежде всего, в незнании героиней современных реалий («*Кто такие новые русские?*»), её погружённости в прошлое, в воспоминания. В эпизоде последнего разговора с зятем и дочерью Бабуся демонстрирует уверенность в собственных силах, надежду только на них, несмотря на осознаваемую физическую слабость: «*Не такая уж я беспомощная, что не смогу сделать. Я же сама себя обихаживаю. <...> Я ещё на своих ногах, и дочку я не брошу, за ней ухаживать буду*» («Бабуся»). В этом кинотексте одиночество героини ощущается особенно остро, так как это одиночество в семье, ненужность самым близким людям, которые предадут Бабусю, отдавшую им силы и все деньги.

Старость в традиционной культуре тесно связана с бедностью (практика старчества) и аскетизмом. Этот социальный аспект находит выражение и в исследуемых кинотекстах, где сема «**бедность, нищета**» реализуется, преимущественно, невербально, с помощью предметного мира в кадре (за исключением разговоров о размере пенсии и задержки её выплаты). Её репрезентантами являются старая одежда героев, скромное застолье (картофель, огурцы, пирожки), бедные похороны старушки («Старухи»), маленький узелок с вещами Бабуси, случайно встреченный в городе нищий старик. В традиционной культуре материальные блага в старости не являются ценностью, бедность – естественное состояние старика. Кроме того, бедность для крестьянина является табуированной темой, её не принято обсуждать по отношению к себе, чтобы не притянуть. Эта культурная особенность отражена и в исследуемых кинотекстах: героини спокойно относятся к своей бедности, Бабуся даже гордится «большой» пенсией. Единственное словесное упоминание о недостатке денег относится к эпизоду в фильме «Старухи», где старушка пришла к соседке одолжить немного масла и оправдывает свою просьбу: «*...маслице кончается, а деньги ..., а деньги ... пенсию не знаю, когда нынче привезут, аль нет*». Это отношение контрастирует с восприятием своей бедности городским стариком, не являющимся представителем диалектной культуры: «*Думаешь, алкаш, туняедец? Мой стаж, чтоб ты знал, 57 лет.<...> А ты попробуй прожить на пенсию. Полмесяца не протянешь*» («Бабуся»).

На невербальном уровне, через зрительный ряд, идею старости как конечной стадии бытия передаёт пейзаж, выразительная сила которого давно известна и активно используется кинематографистами. Природные сезоны в русской культуре имеют

вполне однозначные и устойчивые ассоциации с периодами человеческой жизни: весна – детство и юность, лето – молодость и зрелость, осень – зрелость, первый период старости, зима – старость, смерть. Времена года очень часто используются в качестве метафор в стихах и песнях. Действие фильма «Старухи» происходит осенью, в то время как «Бабуся» захватывает два сезона – осень и зиму, что также подчёркивает идею перехода от одной стадии жизни к другой. В фильме «Бабуся» символическая функция пейзажа подчёркнута ещё и тем, что все воспоминания главной героини связываются с летом. Вообще, природный ландшафт – это среда существования традиционной культуры, и в кинотексте, также как и в тексте художественной литературы, он является одним из средств апелляции к концепту НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА. В обоих фильмах деревенская природа появляется в кадре с определённой периодичностью, что задают ритм кинотекстов. Даже в кинотексте «Бабуся», где действие разворачивается, в основном, в помещениях, деревенские пейзажи выводятся в виде отдельных кадров, соединяющих эпизоды.

Не менее эффективным невербальным средством актуализации концепта СТАРОСТЬ в исследуемых кинотекстах является предметный мир, окружающий героев. В обоих кинотекстах они существуют в мире старых, вещей: старые ветхие избы, старая утварь и предметы интерьера, старая, «бесцветная», не соотносящаяся с модой одежда бабушек (платок, тёплая кофта, шерстяные носки, галоши), пожелтевшие от времени фотографии. Однако нельзя сводить значение старых вещей в кадре лишь к идее конца, их функция гораздо сложнее – они не просто «обрисовывают» физический и социальный мир, а раскрывают духовную сторону бытия героев. Так, показанные в обоих фильмах деревянные окна, стол, печка, лавки, железная кровать-сетка, полосатые половики, самовар, рушники, икона в углу выражают значение не «ветхий», а «старинный», «традиционный» и символизируют традиционную культуру, носителями которой являются герои исследуемых кинотекстов. Глубокий смысл в обоих фильмах передают старые пожелтевшие фотографии родственников, бережно хранимые на виду (на стенах, на зеркале, на столе). Они не просто иллюстрируют внутрисемейные связи, а раскрывают ценностные установки хозяйки избы – на них изображены близкие дорогие люди, которые умерли (как правило, муж, родители, некоторые дети) или живут далеко (дети, внуки). Эти фотокарточки не просто маркируют старость хозяйки, а выражают идею ценности семьи для неё, любви к близким (даже покинувшим и забывшим этот дом), трепетного отношения к своему прошлому. С помощью фотографий подчёркивается функция посредничества стариков между миром мёртвых и живых, реализация связи поколений. Таким образом, предметный мир в исследуемых кинотекстах репрезентирует не только физический и социальный аспекты старости, но и её сакральное значение, акцентируя стабилизирующую и посредническую функции стариков в культуре.

Особые значения в кинотексте создают вариации освещения в кадре. Так, в фильме «Старухи» главная функция освещения – воспроизведение естественных условий: изменение освещённости связано с изменением времени и места действия (помещение, туман, время суток). В фильме «Бабуся» освещение выполняет несколько иную функцию. Оно более равномерно и, в целом, несколько интенсивнее естественного, что даёт возможность зрителю легко рассмотреть все предметы, находящиеся в кадре (в основном, детали интерьера), а также разглядывать лица персонажей, отслеживать тонкую динамику их чувств. Повышение интенсивности света в некоторых эпизодах выделяет воспоминания Бабуси из реалий настоящего, «осветляет» воспоминания. О важности контроля зрителя за изменениями эмоционального состояния персонажей говорит также частое использование первого плана в фильме.

Духовный мир традиционной культуры раскрывается в исследуемых кинотекстах, главным образом, через характеры и действия главных героев. Они выражаются преимущественно вербальными средствами (невербальными объективаторами являются иконы в избах, фотографии родственников).

Как было отмечено ранее, старость в диалектной культуре традиционно ассоциируется с **набожностью**, что манифестируют вербальными и невербальными средствами исследуемые кинотексты. В обоих фильмах в избах в «красном углу» стоят иконы. В фильме «Бабуся» старушки, провожая главную героиню в город, говорят:

«Поезжай с богом, мы тебя проводим. Не болей, нас не забывай, деревню не забывай. *Живи с Богом, приезжай в гости*», «*Дай бог дорожки, не плакай*». Говоря об отражении в кинотексте религиозного аспекта, нельзя не обратить внимание на то, что образ бабуся содержит многочисленные **аллюзии на образ Христа**: страдание за других, терпение, всепрощение, чудесное исцеление, отсутствие эгоцентризма, пренебрежение материальными благами, скитания.

Одним из фундаментальных свойств диалектной культуры является территориальность. Диалектная культура не мыслима вне определённых пространственных рамок (не случайно пейзаж является одним из символов российской деревни). Поэтому **любовь к родине** является естественным элементом духовной культуры традиционного общества. Так, в кинотексте «Бабуся» патриотизм находит выражение в напутствии старушек главной героине перед отъездом в город: «*Не болей, нас не забывай, деревню не забывай*». Весьма показательным в этом отношении является диалог главной героини с племянником («Бабуся»), в котором проявляется не просто нежное отношение к родной земле, но и самоотверженность, готовность жертвовать собой на благо отечества, не требуя ничего взамен.

Бабуся: *Я помню такой случай. Была я небольшим таким подростком. Послали бороться, а я не умею лошади запречь. Так мне хотелось поработать, но меня не пустили. До работы не допустили, я села и заплакала.*

Виктор: *Понимаю, ты давай ещё войну вспомни ...*

Бабуся: *А в войну трудились. Всё отдавали, все силы отдавали, не жалея себя, для фронта, для родины.*

Виктор: *И много вам платили за ваш ратный труд?*

Бабуся: *А платили [sic] совсем мало, трудоднями – денег тогда ещё не было.*

Виктор: *Ради чего вы работали, тогда? Зачем? Для кого старались-то? А?*

Бабуся: *Для родины, как? А как же?*

Виктор: *Для родины? Ну и что вам за это ваша родина?*

Бабуся: *А родина помогла нам хорошо.*

Виктор: *Как помогла?*

Бабуся: *Как, вот пенсию дали, хорошую.*

Виктор: *Большую, хорошую-то?*

Бабуся: *Тысячу пятьсот.*

Виктор: *О-о-о, ты у нас миллионер.*

Этот диалог демонстрирует также и **трудолюбие** главной героини, ценностное отношение к труду. Оно выражается в фильме и невербальными средствами: в начале картины показан эпизод, где главная героиня занимается работой по дому и одновременно присматривает за детьми. Она терпеливо возится с шумными малышами (разнимает мальчишек, успокаивает плачущего младенца, обеспечивая тишину для внучки, которая пытается делать уроки). Трудолюбие демонстрируют и героини фильма «Старухи» – они терпеливо возятся в огороде, обеспечивая своё существование исключительно собственным трудом. При этом они всегда готовы помочь друг другу (убрать урожай картофеля, одолжить масла соседке, похоронить соседку, у которой нет родственников, помочь обустроиться беженцам, принимают роды у новой соседки) и проявить **сострадание** (успокаивают побитую мужем Валентину, спасают беглого солдата). **Готовность помочь** является также одной из ключевых характеристик бабуся. Она всегда живёт для кого-то, о ком-то заботится (о внуках, о детях), пренебрегая собственными благами и страданиями.

Героинь обоих кинотекстов отличают также такие черты, как **гостеприимство, терпимость, доброжелательность**, которые проявляются в сценах, показывающих принятие старухами в свой круг представителей другой культуры, застолье с новыми соседями, проводы бабуся всей деревней, терпимость по отношению к юродивому Миколке.

«...бабу Тосю пришли провожать. За бабу Тосю давайте (поднимает рюмку). Баба Тося, за твоё здоровье, за тебя. Поезжай с богом, мы тебя проводим. Не болей, нас не забывай, деревню не забывай. Живи с Богом, приезжай в гости. Давай-те выпьем».

Подводя итоги, следует отметить, что оба кинотекста отражают стереотипные представления россиян о современной русской деревне. Часть их актуализируется исключительно с помощью видеоряда: живописные пейзажи, простор, отсутствие асфальтированной дороги, старые покосившиеся избы, крики петуха и лай собак. Исключительно акустическими средствами (закадровая и внутрикадровая музыка, речь персонажей) передаётся диалектная речь и народные песни, звучащие в кадре и за его пределами. Остальные элементы стереотипного представления о деревне (общая нищета, пьянство немногочисленных деревенских мужчин либо их отсутствие, население, преимущественно состоящее из старух, застолье как одна из важнейших форм общения) находят выражение в рамках обеих семиотических систем.

На сегодняшний день существует множество фильмов, действие которых разворачивается в рамках традиционной культуры. В большинстве из них акустический уровень воспроизведения её реалий сводится лишь к закадровым (реже внутрикадровым) народным песням, хотя не менее значимым элементом традиционной культуры является диалектное слово. В этом плане кинотексты «Бабуся» и «Старухи» выгодно отличаются от остальных, так как в них адекватно воспроизводится не только коммуникативное, но и речевое поведение носителей традиционной культуры. Особая лингвокультурологическая ценность этих фильмов состоит также в том, что в них традиционная культура является не «местом» действия, а «главным героем». Режиссёрам удалось раздвинуть рамки вышеупомянутых стереотипов и через реалии профанного мира традиционной культуры показать зрителю её духовную сущность, выйти на уровень сакрального.

Итак, проведённый анализ показал, что в традиционной культуре выделяется три взаимосвязанных аспекта концептуализации человеческой старости: физический, социальный и духовный. Все три аспекта нашли выражение в исследуемых диалектных кинотекстах как на вербальном, так и на невербальном уровнях. При этом ключевыми репрезентантами концепта СТАРОСТЬ в диалектном кинотексте являются диалектный дискурс и коммуникативное поведение персонажей. В качестве вспомогательных средств репрезентации выступают предметный мир (интерьер, одежда) и пейзаж.

Литература

1. Баранов, Д.А. Мужики и бабы : Мужское и женское в русской традиционной культуре. Иллюстрированная энциклопедия [Текст] / Д.А. Баранов [и др.]. - СПб. : Искусство - СПб., 2005. - 688 с.: илл.
2. Слышкин, Г.Г., Ефремова, М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) [Текст] / Г.Г. Слышкин, М.А. Ефремова. - М. : Водолей Publishers, 2004. - 153 с.

ББК Ш5(2=Р)5-4
УДК 882(09)

С.В. РУДАКОВА

S.V. RUDAKOVA

«НА ЧТО ВЫ, ДНИ!
ЮДОЛЬНЫЙ МИР ЯВЛЕНИЯ...»
КАК ОДИН ИЗ КОМПОЗИЦИОННЫХ ЦЕНТРОВ
КНИГИ СТИХОВ «СУМЕРКИ»
Е.А. БОРАТЫНСКОГО

«WHAT FOR ARE YOU, DAYS!
THE VALE OF TEARS...»
AS ONE OF THE COMPOSITIONAL CENTERS
OF THE BOOK OF VERSES «TWILIGHT»
BY Y.A. BORATYNSKY

В статье рассматривается стихотворение «На что вы, дни ...», которое является одним из напряжённых композиционных центров всей книги «Сумерки» Е.А. Боратынского. В основу рассматриваемого произведения Боратынским положен метафизический конфликт - конфликт души и тела человека. В стихотворении создается обобщающий почти монументальный образ «разорванного сознания».

The article considers the poem «What for are you, days! The Vale of Tears...» which is one of the tense compositional centers of the whole book «Twilight» by Y.A. Boratynsky. The metaphysical conflict makes the basis of Boratynsky's poem under consideration - the conflict of a person's soul and the body. In the poem a generalizing, almost monumental, image of «the disrupted consciousness» is created.

Ключевые слова: Боратынский, романтизм, поэзия, книга стихов, «Сумерки».

Key words: Boratynsky, romanticism, poetry, the book of verses, «Twilight», conflict.

«Сумерки» (1842) Е.А. Боратынского - первая в русской литературе законченная художественно совершенная книга стихов. Именно так это творение автора рассматривают А. Кушнер [7, с. 179], О.В. Мирошникова [9, с. 55], О.В. Зырянов [6, с. 32]. Стихотворения в «Сумерках» располагаются не по хронологии написания или публикации, группируются не по жанровому принципу, даже не по тематическим циклам. Каждое произведение, можно сказать, вытекает из предыдущего, разворачивая заявленную прежде мысль в какой-то новой плоскости, предлагая решение проблемы, уже рассмотренной ранее, в новом ракурсе. По сути дела в стихотворениях Боратынского речь идёт не о судьбе конкретного человека, а о судьбе человечества, но представлен этот разговор через призму духовности отдельной личности, Поэта, лирического героя «Сумерек».

Произведение «На что вы, дни! Юдольный мир явления...» является одним из напряжённых композиционных центров всей книги стихов «Сумерки» Е.А. Боратынского. Лирический герой поэта, совершив странствие во времени и пространстве среди своих современников и среди далёких своих предков, попытавшись приобщить людей к гармоничному, полному света, радости и любви жизненному мироощущению, осознал безуспешность этих действий. В своём разочаровании, безутешном отчая-

нии Последний Поэт оказывается в чем-то близок лирическому герою стихотворения «Свободы сеятель пустынный» 1823 г. А.С. Пушкина, переживающего свой духовный кризис и выражающий неверие в людей, которых хотел духовно преобразить:

Свободы сеятель пустынный,
Я вышел рано, до звезды;
Рукою чистой и безвинной
В порабощённые бразды
Бросал живительное семя –
Но потерял я только время,
Благие мысли и труды... [11, т. 2, с. 160].

Но в отличие от пушкинского героя, который потерпел неудачу, когда хотел приобщить людей, прежде всего, к свободе, героя Боратынского постигло много большее разочарование: ведь он мечтал о возвращении духовного идеала в мир своих современников, а это оказалось, как ему видится, невозможным. Потому интонация произведения Боратынского уже не просто трагическая, она пессимистическая.

Даже воспоминания о друзьях не только не приносят Последнему Поэту облегчения, а напротив, заставляют ещё острее ощутить своё одиночество и общее непонимание.

В основу рассматриваемого произведения Боратынским положен метафизический конфликт, который осмысливался им ещё в ранней лирике, – конфликт разорванного сознания, противоречия между душой и телом человека, что выявляло двойственную природу человеческой личности. Невозможно не согласиться с Е.Н. Лебедевым, утверждавшим, что «На что вы, дни!...» – это «памятник в честь отделения души от тела» [8, с. 161].

Конфликт времен приобретает в произведении «На что вы, дни! Юдольный мир явленья...» абсолютный характер. Сталкиваются меж собой миг и вечность, прошлое и будущее. И результаты этого противостояния сознанием Последнего Поэта воспринимаются как безотрадные. Миг растворяется в вечности, прошлое проецируется в будущее, все оказывается повторяемым, а как следствие, неизменным:

На что вы, дни! Юдольный мир явленья
Свои не изменит!
Все ведомы, и только повторенья
Грядущее сулит [1, с. 194].

Мотив повторения, заявленный в другом стихотворении «Сумерек» «Были бури, непогоды», в «На что вы, дни! Юдольный мир явленья...» становится одним из значимых. Возможно, неслучайно во французском автопереводе этого произведения появляется заглавие «Les Redites». Как верно было отмечено М.Н. Дарвиным, «"повторения" в поэтическом мире Боратынского становятся как бы всеобщим законом существования» [5, с. 114].

Начинает Боратынский своё стихотворение «На что вы, дни! Юдольный мир явленья...» с описания максимально обобщённой картины мироздания, в которой основной акцент делается не на пространственных характеристиках, а на отвлечённых абстрактных проявлениях бытия – на времени, становящемся своеобразным героем. Потому, наверное, открывается произведение риторическим обращением, создающим одушевлённый образ дней, с которыми в своеобразный диалог вступает Последний Поэт. Но общение это принимает скорее форму обвинения, чем спора или разговора на равных.

Условный эмпирический мир, представленный Поэтом в первой строфе стихотворения, наполнен движением, но оно оказывается лишённым высокой содержательности, ибо основа её – бессмысленная цикличность, бесконечная повторяемость одного и того же.

Бессмысленность повторения становится для Последнего Поэта очевидной именно тогда, когда он соотносит это с собственной жизнью, своей душой. Человек, отделившись от природы, начав жить иными законами, потерял с нею духовную связь (о чем Поэт размышлял, например, в «Приметах»), утратил ощущение божественной значимости всего того, что даётся живым. Для природы цикличность была и остаёт-

ся высшим благом, её бытие – это замкнутый цикл, в нем все происходящее уже известно, повторяемо, ничего нового «предстоящее» сулить не может, и все равно – это божественное чудо, которое происходит из года в год, когда весной после зимней «смерти» воскрешается все живое. Бесконечность и цикличность природы – свойство, отмечаемое и анализируемое многими философами, например, Блэзом Паскалем: «Природа беспрестанно возобновляет одно и то же – годы, дни, часы...» [10, с. 138]. Но это же свойство повторяемости, соотнесённое с человеческой жизнью, приобретает совершенно иное качество.

Острее всего ужас беспрестанного повторения одного и того же ощущает Душа Последнего Поэта. Она как будто отделяется от тела, становясь своеобразным субъектом, вокруг которого организуется лирическое пространство и который определяет развитие своеобразного лирического сюжета стихотворения:

Свой подвиг ты свершила прежде тела,
Безумная душа! [1, с. 194].

Боратынский, обращаясь к вечному конфликту души и тела (он, например, лежит в основе христианской религии; он же является важнейшим в эстетике романтизма), вносит в его интерпретацию нечто особенное, вновь доказывая свою способность мыслить оригинально и самобытно. Ведь ещё А.С. Пушкин писал о нем: «Он у нас оригинален, ибо мыслит. Он был бы оригинален и везде, ибо мыслит по-своему, правильно и независимо, между тем как чувствует сильно и глубоко» [11, т. 7, с. 221].

Боратынский не возвышает Душу над телом, не пытается показать невысокую «ценность» тела в рамках всеобщего бытия. Он раскрывает страшную духовную катастрофу, что переживает Последний Поэт, во внутреннем мире которого происходит раскол: душа, отделяясь от тела, начинает проживать не зависимо от последнего жизнь.

Дисгармония современного мира оказывается столь мощной и глубокой в своём проявлении, что проникает в святая святых – в духовное пространство человека; даже лучший из общества – Поэт – не в силах сопротивляться этому чудовищному влиянию. Как следствие, он утрачивает гармонию, теряет свою духовную цельность. Его душа и тело оказываются разделёнными в своём существовании, они вроде бы и вместе, но проживают отпущенное свыше время врозь: для тела – это дни, летящие безумным роем, сменяющие друг друга утро, день; для души – это вечность, в основе которой бесконечное повторение одного и того же:

Бессмысленно глядит, как утро встанет,
Без нужды ночь сменя,
Как в мрак ночной бесплодный вечер канет,
Венец пустого дня! [1, с. 194].

Как и в «Бокале», в стихотворении «На что вы, дни! Юдольный мир явленья...» звучит мотив безумия, но раскрывается он в ином аспекте. Безумие здесь связано не с человеком, оно соотносится с Душой, которая, отделившись от целого, начала свой самостоятельный жизненный путь. И своей эволюции душа намного обогнала тело, достигнув пика в своём развитии, она вынуждена впасть в своего рода «спячку»; безумие Души состоит в том, что, совершив свой подвиг прежде тела, она потеряла даже надежду на существенное изменение грядущего, для неё будущее – лишь повторенье прежних исканий. Невозвратным, неповторяемым для Души становится характеристика её жизни в прошлом: «... ты металась и кипела, / Развитием спеша» [1, с. 194]; лишь это самое яркое, счастливое остаётся недосыгаемым. Потому в своей земном существовании Душа Последнего Поэта обречена быть погруженной в сумеречное существование, пребывая в дремоте и выступая пассивным свидетелем «возвратных сновидений», то есть непрерывного калейдоскопа смены событий, понимая, что ничто не сможет даровать ей нечто абсолютно новое.

Однако Боратынский, размышляя о разности проживаемых жизнью Душой и телом, обнаруживает и некие общие моменты их существования, что выявляется в процессе анализа эпитетов, имеющих уже не столько оценочный, сколько констатирующий характер в описании данных образов. Так, с одной стороны, перед нами предстаёт «безумная душа», живущая в мире «возвратных сновидений», а с другой – «оно

(тело – С.Р.) *бесмысленно* глядит», и пространство её пребывания называется не иначе, как «*юдольный мир*», полный мук и страданий (если мы обратимся к лексическому значению слова, как трактует, его, например, В.И. Даль, то увидим, что образованное от понятий лог, разлог, дол, долина, удол, раздол, оно означает следующее: «земля наша, мир поднебесный. Юдоль плачевная, мир горя, забот и сует» [4, с. 667]). И получается, разведённые высшей волей жить разными временными ритмами (вечностью и сиюминутностью), воспринимать окружающий мир по-разному, в онтологическом смысле душа и тело неразрывно друг с другом связаны подобием внутренних характеристик собственного существования: «бесмысленности» тела соответствует «безумность» души. И независимо от разнонаправленности их движений (одно (душа) устремлено вверх, другое (тело) «скользит» по горизонтали, пребывая в эмпирическом мире), в конечном итоге все их перемещения имеют циклический характер, образуя замкнутый круг – «возвратные сновидения» души и повторения событий реального «юдольного мира» тела:

Бесмысленно глядит, как утро встанет,
Без нужды ночь сменяя... [1, с. 194].

Баратынский таким образом вскрывает основу трагедии человеческой жизни: человек стремится познать тайны бытия, но чем больше ему открывается этот мир, тем страшнее становится его душе. Можно предположить, что в подобном подходе к трактовке проблемы Баратынский отталкивается от своих более ранних художественных текстов, так явно просматривается автореминисценция стихотворения 1823 г. «О счастья с младенчества тоскуя», где Истина, своеобразный персонаж стихотворения, раскрывает свою чудовищно разрушительную для лирического героя силу:

Я бытия все прелести разрушу,
Но ум наставлю твой;
Я оболью суровым хладом душу,
Но дам душе покой [1, с. 105].

Трагизм стихотворения «На что вы, дни! Юдольный мир явленья...» усиливается за счёт по-особому описанного пространства. Душа как субъект произведения воспринимает огромный для тела земной мир как предельно смыкающееся пространство, в котором она задыхается:

И, тесный круг подлунных впечатлений
Сомкнувшая давно... [1, с. 194].

Именно потому, наверное, И.М. Семенко обратила внимание на одну из важных причин трагедии, обусловившей глубокое разочарование Поэта: «Поприще “души” – согласно романтикам, сопричастное безмерности божества – у Баратынского изображается как нечто ограниченное самыми узкими пределами. Если традиционной в поэзии была скорбь о бренности тела, о том, что смертность тела насильственно обрывает духовную жизнь, то по Баратынскому все как раз наоборот!» [12, с. 262].

Абсурдность сложившегося положения вещей в этой новой Вселенной, где Последний Поэт погрузился всем существом своим в ментальный мир души, подчёркнуто бессмысленной сменой дня и ночи, всех явлений земного бытия, в котором пространство заполнено звенящей пустотой и прахом:

Бесмысленно глядит, как утро встанет,
Без нужды ночь сменя,
Как в мрак ночной бесплодный вечер канет,
Венец пустого дня! [1, с. 194].

Когда Душа с телом расстаётся, человеку грозит смерть, он может навсегда оставить пределы земного бытия. Последний Поэт, понимая это, задумывается над вопросом, как же спастись, как сохранить прежнюю возможность для пребывания своего тела в эмпирическом пространстве бытия, как не дать телу быть поглощённым Летой. Раньше спасению Поэта от мыслей о смерти способствовало обращение к творчеству как высшей форме проявления жизни и духовности. Это описывалось в предшествующих стихотворениях книги «Сумерки», таких, как «Князю Петру Андреевичу Вяземскому», «Новинское», «Приметы», «Всегда и в пурпуре и в злате», а также

в произведениях раннего творчества. Так, в стихотворении «В дни безграничных увлечений...», 1831 г., лирический герой Боратынского с торжеством провозглашает то, что считает своим главным достоинством «Но соразмерностей прекрасных / В душе носил я идеал» [1, с. 159], что даёт ему возможность постигать «законы вечной красоты» и воспринимать мир как нечто совершенное, неразрывно связанное с творчеством «И поэтического мира / Огромный очерк я узрел». Именно поэтому, наверное, произведение наполняет вера лирического героя «в способность поэзии нести гармоническое «согласье» в тревожную жизнь» [2, с. 106].

Однако в стихотворении «На что вы, дни! Юдольный мир явленья...» Боратынский не столько следует за теми высказываниями, что сделаны были им ранее, сколько отталкивается от них, предлагая совершенно иные мысли. Так, Поэт отказывается от идеи о возможности гармонии в мире, она теряет для него всякий смысл. Лирический герой «Сумерек» ощущает страшную раздвоенность собственной личности. Душа его вынужденно пребывает в теле, для неё оно – тюрьма, а не священный сосуд (как предлагает рассматривать тело религия). Между телом, что воспримется Поэтом как некое персонифицированное существо – Оно (потому «тело воплощено местоимением среднего рода, выделенным, акцентированным своим положением в рифме и в строфическом переносе, который требует паузы большой протяжённости» [3, с. 83]), и душой возникает страшная пропасть, которая не только не сокращается, но расширяется. И.М. Семенко уточняет эту особенность образной системы стихотворения Боратынского: «“Ты” и “оно” – этими разными формами личного местоимения обозначены душа и тело. “Ты металась”, “ты свершила”, “ты дремлешь”, – обращения к душе лиричны и сочувственны. “Оно” звучит отчуждённо и брезгливо» [12, с. 261].

В стихотворении подводятся итоги разработки темы, к рассмотрению которой Боратынский обратился достаточно рано. Первым опытом её «зрелого освоения» [8, с. 161] стало произведение «Когда взойдёт денница золотая», 1824 или 1825 г., в нем есть очень выразительные строки:

Взойдёт заря,
Мир озарит, души моей печальной
Не озаря.
Будь новый день любимцу счастья в сладость!
Душе моей
Противен он! Что прежде было в радость,
То в муку ей [1, с. 126-127], –

в которых обнажается конфликт души и тела. А в стихотворении «Н.И. Гнедичу» (1823 г.) как будто намечен рисунок лирического сюжета «На что вы, дни! Юдольный мир явленья...»:

Как беден, кто больной бездействием своим!
Занятя бодрого цены не постигает,
За часом час другой глазами провожает,
Скучает в городе и бедствует в глуши,
Употребления не ведая души,
И плачет, сонных дней снося насилу бремя,
Что жизни краткое в них слишком длится время [1, с. 102].

Именно в произведении «На что вы, дни! Юдольный мир явленья» создается обобщающий, почти монументальный образ «разорванного сознания», проявляющийся в разделении души и тела. Одиночество Поэта в мире людском усугубляется ещё и внутренней душевной опустошённостью: вечное стремление к совершенству и жажда нового оборачиваются возвратом к конечному, познанному прежде и установленному свыше порядку вещей.

Побывав на границе мира жизненных явлений и небытия, попытавшись там, за могильной чертою, найти ответы на проклятые вопросы бытия, Последний Поэт так и остаётся ни с чем. Вопросы остались, но изменяется отношение к ним.

Становится понятно, что Поэт должен открыть что-то совершенно новое, или заново постичь то, что ведал раньше, но позабыл или перестал воспринимать как важное. Иначе ситуация раздельного существования души и тела приведёт к становящейся

ся все более реальной смерти. Ведь путешествие за гранью мира «дольнего» не может быть для земного ещё живущего человека долгим. Но чтобы вернуться, Поэт должен найти смысл, стимул для возвращения в мир людей. И поиски эти лирический герой начинает вести не в мире современном, не в мире прошлом, он обращается к ментальному духовному пространству, именно там и будет развиваться последующая мысль книги «Сумерки».

Литература

1. Баратынский, Е.А. Полное собрание стихотворений [Текст] / Е.А. Баратынский. - Библиотека поэта. - 3-е изд. - Л. : Сов. писатель, 1989. - 464 с.
2. Бочаров, С.Г. «Обречен борьбе верховной...» // О художественных мирах [Текст] / С.Г. Бочаров. - М. : Сов. Россия, 1985. - 296 с.
3. Гинзбург, Л.Я. О лирике [Текст] / Л.Я. Гинзбург. - М. : Интрада, 1997. - 416 с.
4. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В. Даль. - М. : Русский язык, 1980. - Т. 4. - 684 с.
5. Дарвин, М.Н. Русский лирический цикл: проблемы истории и теории [Текст] / М.Н. Дарвин. - Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1988. - 139 с.
6. Зырянов, О.В. Субъектная архитектура стихотворных книг в свете исторической поэтики [Текст] / О.В. Зырянов // Авторское книготворчество в поэзии : материалы междунар. науч.-практич. конф. Омск - Челябинск, 19-22 марта 2008 г. : в 2 ч. - Омск : «Издательско-полиграфический центр «Сфера», 2008. - Ч. 1. - С. 25-36.
7. Кушнер, А. Книга стихов [Текст] / А. Кушнер. // Вопросы литературы. - 1975. - № 3. - С. 178-188.
8. Лебедев, Е.Н. Тризна. Книга о Е.А. Боратынском [Текст] / Е.Н. Лебедев. - М. : Современник, 1985. - 301 с.
9. Мирошникова, О.В. Итоговая книга в поэзии последней трети XIX века : архитектура и жанровая динамика [Текст] / О.В. Мирошникова. - Омск : Омский государственный университет, 2004. - 170 с.
10. Паскаль, Б. Мысли [Текст] / Б. Паскаль // Франсуа Ларошфуко. Максимы. Блэз Паскаль. Мысли. Жан де Лабрюйер. Характеры. - М. : Худ. литература, 1974. - БВЛ - 534 с.
11. Пушкин, А.С. Полное собрание сочинений : в 10 т. [Текст] / А.С. Пушкин. - 3-е изд. - М. : Изд-во АН СССР, 1963-1964.
12. Семенко, И.М. Поэты пушкинской поры [Текст] / И.М. Семенко - М. : Худ. литература, 1970. - 296 с.

Н.А. МАКАРИЧЕВА

N.A. MAKARICHEVA

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ
В ТВОРЧЕСТВЕ ДОСТОЕВСКОГО:
ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ
И «ОЧЕРТАНИЯ» ТИПОВIMAGES OF WOMEN
IN DOSTOEVSKY'S CREATION:
TYPOLOGICAL FEATURES
AND «LINES» OF TYPES

В статье рассматривается проблема типологизации женских образов в творчестве Ф.М. Достоевского. Автором анализируются уже имеющиеся и предлагаются новые критерии для выделения типов женских характеров в творчестве русского писателя.

The article deals with the problem of typology in F.M. Dostoevsky's creativity is considered female images. By the author are analyzed already available and new criteria for the characteristic of types of female characters in creativity of the Russian writer are offered.

Ключевые слова: типология, женские образы, стиль художественного произведения, герой-идеолог.

Key words: typology, female images, style of a work of art, the hero-ideologist.

Попытки систематизировать женские образы в произведениях Достоевского были предприняты ещё критиками XIX столетия после появления первых произведений писателя в печати. В последующее время проблема типологизации не утрачивает актуальности, к ней ещё не раз обращаются исследователи творчества великого писателя [см.: 4; 11; 13]. И критериев для типологизации женских образов, и типов за историю достоевсковедения было предложено достаточно много. Но, как правило, основных женских типов исследователи выделяют три: кроткие, юродивые и inferнальные (или: смиренные, юродивые и гордые) [3]. На первый взгляд, типология стройная, строгая, охватывает все женские образы в произведениях Достоевского. Чётко обозначены доминантные черты каждого типа: смирение, юродство, гордость. Однако те черты, которые являются основой для разграничения женских типов (кротость, гордость и юродство), не только разграничивают типы характеров, но и объединяют очень разных по темпераменту и социальному статусу героинь Ф.М. Достоевского.

Например, многие женские образы отмечены *чертами юродства*, хотя собственно юродивых у Достоевского не так много: Лизавета Смердящая и Марья Тимофеевна Лебядкина.

Однако Соня Мармеладова в глазах Раскольникова - тоже юродивая, причем он объясняет это состояние особенностью её религиозных переживаний. Показателен эпизод, когда Раскольников принуждает Соню читать Евангелие и с интересом наблюдает возрастающее у неё нервное напряжение. «Ну так и есть!», <...> Вот и объяснение исхода!» - решал он про себя, с жадным любопытством рассматривая её. Наконец ему удалось найти подходящее, то есть сообразное с его собственными мыслями определение: «Юродивая! Юродивая! - твердил он про себя» [5, т. 6, с. 248]. Чертами юродства отмечена и Лизавета, сводная сестра старухи-процентщицы и крестная сестра Сони.

Юродствует и воспринимается окружающими как юродивая гордая Настасья Филипповна. Именно так Мышкин определяет её экзальтированное поведение, нарушающее все нормы и приличия. Ведь «активная сторона юродства заключается в обя-

занности «ругаться миру», то есть жить в миру, среди людей, обличая пороки и грехи сильных и слабых и не обращая внимания на общественные приличия. Более того, презрение к общественным приличиям составляет нечто вроде привилегии и неременного условия юродства, причём юродивый не считается с условиями места и времени, «ругаясь миру» даже в божьем храме, во время церковной службы» [9, с. 79]. Важно отметить, что истоки «обличительства» Настасьи Филипповны, в отличие, например, от Сониного негодования в ответ на теорию Раскольникова, кроются не в религиозном чувстве, а в оскорбленном женском самолюбии. Поэтому её стиль поведения хотя и должен напомнить окружающим о содеянных грехах, но, в основном, содеянных в отношении её самой. Это «упрёк» и «вызов» Тоцкому, генералу Епанчину, Гане Иволгину и т.д. – тому обществу, которое допускает оскорбление женского достоинства. Поэтому в отношении Настасьи Филипповны можно говорить лишь о чертах юродства, а точнее, о «юродствовании» как об особенности эпатажного поведения.

Общим для многих женских образов является такое качество, как *гордость*. Гордость характерна не только для inferнальных женщин, но и для кротких героинь. Оскорблённая женская гордость заставляет проститутку Лизу вернуть деньги подпольному парадоксалисту, а это сложнее, чем бросить сто тысяч в огонь Настасьи Филипповне, у которой всё-таки есть больший жизненный выбор. Гордость знакома тихой Софье Долгорукой. Например, Версиров, рассказывая Аркадию о жизни с его матерью, вспоминает очень интимные моменты в их двадцатилетней совместной жизни с Софьей. Один из эпизодов раскрывает важные психологические подробности в их любовных отношениях: «В то время я уже давно перестал ласкать её. Мне удалось подойти очень тихо, на цыпочках, и вдруг обнять и поцеловать её <...>. Она вскочила – и никогда не забуду этого восторга, этого счастья в лице её, и вдруг это все сменилось быстрой краской, и глаза её сверкнули. Знаешь ли, что я прочёл в этом сверкнувшем взгляде? «Милостыню ты мне подал! – вот что!» Она истерически зарыдала...» [5, т. 13, с. 382].

Гордость – одна из главных черт Кроткой (из одноимённой повести). «Ну, гордая! Я, дескать, сам люблю горденьких... Гордые особенно хороши, когда...ну, когда уж не сомневаешься в своём над ними могуществе, а?» [5, т. 19, с. 126], – так размышляет о ней муж-ростовщик. Гордость – это вообще одна из часто встречающихся черт героев и героинь униженных, оскорблённых, нищих (Нелли, Катерина Ивановна Мармеладова и т.д.).

Не только юродство и гордость «стирают» типологические границы между разными женскими характерами. Ещё одна черта – истеричность – окрашивает почти все образы и тоже объединяет их. Соня во время разговоров с Раскольниковым почти все время на грани нервного срыва, у неё часто проскальзывают истерические нотки, она заламывает руки и порой, наверное, хотела бы разрыдаться. Катерина Ивановна Мармеладова – всегда в более или менее сильном нервном возбуждении или в истерическом припадке. Истерики случаются у Софьи Андреевны (гражданской жены Версирова), у Катерины Ивановны («Братья Карамазовы»). Почти всегда истерикой заканчиваются эпизоды с Настасьей Филипповной. Истерику может «сыграть» и Грушенька... Разновидность женской нервной болезни – кликушество – черта кроткой Софьи, жены Фёдора Павловича Карамазова. Многочисленные истерические припадки, отдельные истерические реплики или возгласы создают атмосферу постоянного душевного напряжения, характеризующую творчество писателя. Не случайно у Достоевского истеричность окрашивает не только женские, но и мужские образы. Причём Ренате Лахманн, например, отмечает, что «эквивалентом женской истерии у героев-мужчин является эпилепсия» [8, с. 151].

При этом нервозность героев и героинь Достоевского связана не только с проблемой психологического раскрытия характера, но и с проблемой стиля. «Словарь истерии, бешенства, лихорадки, экстаза, нервозности, который мы обнаруживаем на страницах произведений Достоевского, выглядит в этом смысле не чем иным, как *средством усиления экспрессивной выразительности* в описаниях странностей поведения, настроения, чувств, мыслей и поступков. Этому «сопутствует появление стилистических черт, которые, по М.М. Бахтину, принадлежат к «карнавальному способу письма» [8, с. 156].

Стоит отметить и ещё одну объединяющую особенность женских образов у Ф.М. Достоевского: не только гордые, но и многие смиренные героини способны на настоящий *бунт*. Соня, не имея, конечно, столь отточенного в интеллектуальных упражнениях ума, как у Раскольникова, смеет ему возражать: «Это человек-то вошь!»... Бунтует против навязываемых ей отношений Кроткая, не желая изменять себе и своим представлениям о нормальной жизни и любви. Одна из глав повести так и называется: «Кроткая бунтует». После выговора мужа о том, как надо вести кассу ссуд, «она вдруг вскочила, вдруг вся затряслась и – что бы вы думали – вдруг затопала на меня ногами; это был зверь, это был припадок <...>. Она захохотала мне в лицо и вышла из квартиры.

Дело в том, что выходить из квартиры она не имела права. Без меня никуда, таков был уговор ещё в невестах» [5, т. 19, с. 133].

Достоевский раскрывает перед читателями, что в любой женщине, даже самой смиренной, есть внутренняя сила, стержень, помогающие выстоять в самых трудных жизненных обстоятельствах и сохранить в душе идеал. Не случайно В.Я. Кирпотин называл Соню Мармеладову носителем народной нравственности [7]. И такой взгляд Достоевского на характер русской женщины связывает его творчество с традициями изображения женского характера в русской литературе в целом. Ведь такие качества, как доброта, искренность, кротость, душевная чистота, способность на глубокое чувство, заботу, милосердие, самоотверженность, нравственность и истинная вера, присущи наиболее ярким героиням русской классики (Татьяне Лариной, Маше Троекуровой, Лизе Калитиной, Наташе Ростовской и т.д.). Однако у Достоевского кроткие героини, отвечающие представлению об идеале, как это ни парадоксально, чаще всего «падшие» женщины. Исследователи не однажды обращали внимание на эту черту творчества и пытались найти этому объяснение с разных точек зрения: религии, психоанализа и т.д.¹

Но главное, что объединяет героинь, относящихся к разным типам, – почти все они одинаково несчастны и не могут состояться как женщины. Конечно, не последнюю роль играют социальные условия, обстоятельства жизни, среда. Трудно найти в русской литературе образ счастливой любовницы или содержанки², и невозможно – счастливой проститутки. И конечно, очень многое зависит от традиций, норм во взаимоотношениях между мужчиной и женщиной, которые определяются национальной культурой. «Даже для самой кроткой женщины милостыня в любви – оскорбление. Но в русском просторечии глаголы «любить» и «жалеть» нередко синонимичны. В понимании Достоевского, мужчине нужна не только страсть, но и жалость женщины; точнее, они должны соединяться: таково его личное, глубоко интимное ощущение любви, обусловленное его судьбой и его болезнью. Грушенька в «Карамазовых» горда и зла, но, все же, она «подала луковку», и в её душу проникает жалость к Мите» [12, с. 133]. Р.Г. Назиров подчеркнул в отношении Достоевского то, что, наверное, было характерно испокон веков для русской культуры в целом. Так, Г. Гачев высказывает аналогичное мнение: «В русском народе говорят «жалеть» – в смысле «любить»; любовные песни называют «страдания» (знаменитые «Саратовские страдания»); в отношении женщины к мужчине преобладает материнское чувство: пригреть горемыку, непутёвого. Русская женщина уступает мужчине не только по огненному влечению пола, сколько из гуманности, по состраданию души: не жару, сексуальной пылкости не в силах она противиться – но наплыву нежности и сочувствия» [1, с. 25].

¹См. например, работу : Нейфельд, И. Достоевский. Психоаналитический очерк под ред. проф. З. Фрейда [Текст] // Зигмунд Фрейд, психоанализ и русская мысль / Фрейд З. – М. : Республика, 1994. – 384 с. Немецкий исследователь, анализируя комплекс Эдипа, который, по его мнению, многое определил в личности и в творчестве русского писателя, отмечал: «...можно предположить, что инфантильно отсталый невротик рассматривает брачную жизнь отца как распутство <...>. Что Достоевский действительно воспринимал отношения родителей как разврат, доказывает тем, что большая часть его женских типов, хотя бы они изображали его мать, как Соня в «Преступлении и наказании», Наташа в «Униженных и оскорблённых», героиня «Бедных людей», мать Аркадия Макаровича в «Подростке», – все они проституированные или падшие женщины» (с. 63) // Зигмунд Фрейд, психоанализ и русская мысль. – М. : Республика, 1994. – С. 52-91.

²Пожалуй, впечатление счастливой и состоявшейся женщины, жены, матери производит только Дуня в «Станционном смотрителе» А.С. Пушкина, хотя её статус до конца не определён, а характер психологически не раскрыт. Другие героини-любовницы в литературе счастливы очень непродолжительно.

Достоевский в этом «очень русский» писатель. Там, где его героини начинают проявлять материнскую заботу, испытывать жалость к избраннику, к мужчине рядом с ними, возникает союз более или менее долговременный: Софья Андреевна и Версилов двадцать лет вместе; Соня идёт за Раскольниковым в Сибирь и перед ними – перспектива совместной жизни на много лет вперёд; Грушенька остаётся с Митей и готова следовать за ним и в Америку, и на каторгу; Степан Трофимович Верховенский много лет «приживается» около Варвары Петровны, которая с какой-то материнской суровостью и ревностью заботится о нем; Ставрогин как за последнюю соломинку цепляется за Дашу... Психологи, психоаналитики, мыслители и литературоведы предлагают свои объяснения такому психологическому типу взаимоотношений. Так, например, Г. Гачев отмечает, что «по мере становления романа Достоевского ясно проследимо исчезновение образа матери» [2, с. 112], а В.В. Иванов, развивая эту мысль, пишет, что в произведениях писателя идёт «процесс замещения земных матерей главных героев их земными возлюбленными» [6, с. 67].

Однако принятие ролей «мать-ребёнок» в женско-мужских отношениях должно быть обоюдным. Иначе гармония не достигается, а отношения на основе полового влечения между мужчиной и женщиной в произведениях Достоевского практически никогда не бываю удачными. Мужчина должен принять отношение женщины, как матери, позволить ей врождённым нравственным чувством, своей женской душой определять их жизнь: «Разве могут её убеждения не быть теперь и моими убеждениями? Её чувства, её стремления, по крайней мере...» [5, т. 6, с. 422], – к такому решению приходит Раскольников. Об этом же говорит Версилов Аркадию, когда раскрывает секрет многолетней молчаливой жизни с его матерью.

Возможно, это обусловлено особым типом героя в произведениях писателя – героя-идеолога, основная доминанта которого – жизнь внутренняя, интеллектуальная. По своей природе это героини-одиночки, замкнутые на себе и своей идее. Не случайно Мережковский назвал Достоевского «ясновидцем духа», а Толстого – «ясновидцем плоти». Может быть, поэтому женщине (именно как женщине) рядом с таким мужчиной почти никогда нет места, его сексуальная энергия сублимирована. Рядом с таким героем должна измениться сама женщина, и вариант «матери» наиболее соответствует типу героя Достоевского. Но не все героини-идеологи, гордые и одинокие, хотят или могут принять такие отношения, позволить «пожалеть» себя, «пригреть горемыку» (подпольный Парадоксалист – Лиза, Ростовщик – Кроткая, Ставрогин – Даша). И в таком случае происходит разрыв отношений, трагедия, которая может закончиться гибелью героя или героини.

И, возможно, этот критерий – способность на материнскую любовь к ближнему, – один из важнейших и в типологизации женских характеров, и в понимании их индивидуальности. Ведь все три типа героинь у Достоевского так или иначе соотносятся с народным и христианским идеалом женщины, основная черта которых – материнская любовь. И как ни парадоксально, у Достоевского даже образы юродивых героинь связаны с мотивом материнства, что невозможно в канонической агиографической литературе («постоянно беременна» Лизавета, сестра старухи-процентщицы, грезит ребёнком Мария Тимофеевна Лебядкина, рождает ребёнка Лизавета Смердящая, Соня Мармеладова заботится о детях Катерины Ивановны...) [10].

Там, где в женщине неразвиты материнские чувства, нет способности к самопожертвованию и всепрощению – возникает экзальтированный образ роковой оставленной/несостоявшейся любовницы: Катерины Ивановны Верховцевой, Настасьи Филипповны Барашковой и т.д.). Г. Гачев отмечал, что «через всю русскую литературу проходит высокая поэзия неосуществлённой любви» [1, с. 21]. Но у Достоевского эта неосуществлённая любовь отнюдь не всегда высока и не всегда прекрасна, она изображается в корчах оскорблённой женственности, припадках истерии, вывертах униженного женского естества, мстительности, истязавшей саму женщину и всех вокруг.

Но, возможно, именно неосуществлённая любовь», «невозможные женщины» и нереальные сочетания («барин и помоечка», страстная Настасья Филипповна – «ангел» Мышкин; Фёдор Павлович – юродивая...) и рожают особое напряжение, которое характеризует стиль Достоевского. Это не просто любовные страсти, кипящие в романе, но это – роман страстей душевных и духовных, интеллектуальных и идеологических.

Литература

1. Гачев, Г.Д. Русский эрос [Текст] / Г.Д. Гачев. - М. : Эксмо, Алгоритм, 2004. - 640 с.
2. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира [Текст] / Г.Д. Гачев. - М. : Сов. Писатель, 1988. - 479 с.
3. Гизетти, А. Гордые язычницы [Текст] // Творческий путь Достоевского / А. Гизетти ; под ред. Н.Л. Бродского. - Л. : Сеятель, 1924. - С. 186-197.
4. Добролюбов, Н.А. «Забитые люди» [Текст] / Н.А. Добролюбов // Русские классики : Избранные литературно-критические статьи : И.А. Гончаров, Ф.М. Достоевский, А.Н. Островский, М.Е. Салтыков-Щедрин, И.С. Тургенев. - М. : Наука. - С. 301-346.
5. Достоевский, Ф.М. ПСС [Текст] : в 30 т. / Ф.М. Достоевский. - Л. : Наука, 1972-1990. (В тексте вторая и третья цифры указывают том и страницу).
6. Иванов, В.В. Сакральный Достоевский [Текст] / В.В. Иванов. - Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2008. - 520 с.
7. Кирпотин, В.Я. Разочарование и крушение Родиона Раскольникова [Текст] / В.Я. Кирпотин. - М. : Советский писатель, 1974. - 456 с.
8. Лахманн, Р. Истериический дискурс Достоевского [Текст] / Р. Лахманн // Русская литература и медицина : Тело, предписания, соц. практика : сборник статей / под ред. К. Богданова, Ю. Мурашова и др. - М. : Нов. изд-во, 2006. - С. 148-168.
9. Лихачев, Д.С. Смех в Древней Руси [Текст] / Д.С. Лихачев, А.М. Панченко, Н.В. Поньрко. - Л. : Наука, 1984. - 294 с.
10. Макаричев, Ф.В. «Юродство и юридивые в творчестве Ф.М. Достоевского» [Текст] / Ф.В. Макаричев // Проблемы истории, филологии, культуры. - М. ; Магнитогорск : Издание МаГУ, 2003. - С. 58-65.
11. Михайловский, Н.К. «Жестокий талант» [Текст] // Н.К. Михайловский. Литературно-критические статьи / Н.К. Михайловский. - М. : Гослитиздат, 1957. - С. 181-263.
12. Назиров, Р.Г. Жесты милосердия в произведениях Достоевского [Текст] / Р.Г. Назиров. Русская классическая литература : сравнительно-исторический подход. Исследования разных лет [Текст] : сборник статей / Р.Г. Назиров. - Уфа : РИО БашГУ, 2005. - С. 125-133.
13. Переверзев, В.Ф. «Творчество Достоевского» [Текст] / В.Ф. Переверзев. - М. : Сов. писатель, 1982. - 512 с.

ББК 81.411.2-2
УДК 811.161.1

Е.Н. ШИРОКОВА

E.N. SHIROKOVA

ИГРЫ СО ВРЕМЕНЕМ
В ПРОЗЕ В. ПЕЛЕВИНА

PLAYING WITH TIME
IN V. PELEVIN'S PROSE

В статье рассматриваются функции темпорального онтологического субкода языка в постмодернистской литературе. Исследуются игровые способы трансформации метафор времени в прозе Пелевина такие, как реализация метафоры, приём обнажения абсурдности реализации метафоры, снижение аксиологической значимости метафоры, а также создание с их помощью абсурдной модели времени.

The functions of temporal ontological subcode of the language in postmodernist literature are considered in the article. Playing means of transforming time metaphors in Pelevin's prose are investigated. They comprise such techniques as metaphor realization, revealing metaphor realization absurdity, decreasing axiological importance of metaphor and thus creating absurd model of time.

Ключевые слова: онтологический темпоральный субкод, метафора, игровые приемы оживления образности, обнажение абсурдности реализации метафоры, абсурдная модель времени.

Key words: ontological temporal subcode, metaphor, playing techniques of imagery vivification, revealing metaphor realization absurdity, absurd model of time.

Лингвистическое время является репрезентантом понятийной категории времени, отражающей неоднозначное и противоречивое представление о времени, сложившееся на основе обыденного, религиозного и научного сознания. В силу многоаспектности понятийной категории времени неоднороден и темпоральный код языка, представленный такими субкодами, как онтологический, хронометрический, психологический и метаязыковой [14, с. 69–104].

Онтологический темпоральный субкод эксплицирует представление коллективного языкового сознания об онтологии времени. Конституентами данного субкода являются тропы, и прежде всего – метафоры, с помощью которых время объективируется не только для обыденного, но и для научного сознания. «Любая научная теория (и господствующая, и маргинальные) включает в себя не только логические схемы известного – достижения *ratio*, облечённые в термины, суждения, умозаключения, но и сублогические схемы неизвестного – целостные чувственные образы объекта изучения, при вербализации принимающие форму концептуальной метафоры (метаметафоры) и выступающие в качестве внерациональных коррелятов термина» [13, с. 132]. При этом, как отмечает А.А. Залевская, «зачастую метафоричные по своему происхождению понятия и термины воспринимаются как описывающие *реальное* (выделено автором. – Е.Ш.) положение дел, то есть изначальное значение 'возможно, похоже на ...' понимается как 'так, и только так'» [2, с. 148].

В основе таких метафор лежит когнитивный образ, отсылающий «абстрактный концепт к материальному миру» и позволяющий познать «новое явление через уподобление его старому, известному» [12, с. 191]. Вместе с тем номинативная функция этих метафор снижает их образность [13, с. 200]. Однако в художественном дискурсе, как известно, оживляется стёртая образность метафор, а единицы онтологического темпорального субкода приобретают дополнительные текстовые функции. Так, кроме участия в формировании образности и экспрессивности художественной речи, в постмодернистской литературе метафоры времени становятся средством репрезентации категории игры, выполняют текстопорождающую функцию, являются средством фор-

мирования абсурдной (парадоксальной) модели мира. Целью данной статьи является рассмотрение функций, а также игровых способов трансформации темпорального онтологического субкода в прозе В. Пелевина.

Индивидуально-авторское осмысление времени в XX–XXI вв. опирается в первую очередь на существующие метафорические модели времени, такие как время – это ценность (деньги), *время – это движущийся объект, время – это субстанция* и т.п., и связано с развитием этих ассоциативных (мотивационных) рядов [11, с. 101–102]. Кроме того, в художественном тексте нередко происходит совмещение метафорических и метонимических переносов, наблюдается явление семантической аппликации, связанное с объединением нескольких семантических полей и оживлением ассоциативных связей [3, с. 23; 6, с. 71]. При этом «развёртывание метафоры, то есть последовательное осуществление семантического согласования сквозь все предложение, превращает метафору в образ» [1, с. 351].

В прозе В. Пелевина эти приёмы оживления образности метафоры нередко взаимодействуют с приёмом реализации (буквализации) метафоры, который заключается в развёртывании метафоры, понятой в нарочито буквальном смысле [6, с. 91]. Нередко этот игровой приём В. Пелевин использует не в «чистом» виде, а в модифицированном: буквализирующая развёртка метафоры помещается в конструкцию с отрицательным модусом и тем самым подчёркивается абсурдность буквального прочтения переносного смысла тропа. Поэтому этот приём можно назвать приёмом обнажения абсурдности реализации метафоры, например:

Какой пульс времени на самом деле, ответил Бальдр, никто знать не может, потому что пульса у времени нет. Есть только редакторские колонки про пульс времени. Но если несколько таких колонок скажут, что пульс времени такой-то и такой-то, все станут это повторять, чтобы идти со временем в ногу. Хотя ног у времени тоже нет. [...] Все не так просто. С одной стороны, ни пульса, ни ног у времени нет. Но, с другой стороны, все стараются держать руку на пульсе времени и идти с ним в ногу. Поэтому корпоративная модель времени постоянно обновляется [7, с. 73–74].

В приведённом фрагменте наблюдается семантическая аппликация метафор *пульс времени* и *идти в ногу со временем* за счёт семантического согласования общего компонента из зоны-источника *движение*, при этом в метафоре *пульс времени* зона-источник представлена имплицитно: «время, точнее, его движение, уподоблено движению крови через слово *пульс*, но пульс есть не что иное, как движение крови» [13, с. 203]. Данная аппликация оказывается композиционным центром антитезы, построенной с использованием приёма обнажения абсурдности реализации метафоры. На языковом уровне это организуется с помощью синтаксического параллелизма: метафоры времени используются в утвердительных конструкциях, а их буквализирующая развёртка включается в безличные отрицательные предложения, позицию дополнения при предикате *нет* в которых занимает слово-репрезентант зоны источника метафоры. Этот приём может завершаться, как отмечает сам В. Пелевин, парадоксальной метафорой, а именно:

– Я говорил, мы ещё встретимся, борода, – сказал цыган. – Вот и пробил час. Т. Улыбнулся.

– Насколько я помню, – ответил он, – вы пользуетесь песочными хронометрами, а они не бьют. Впрочем, кто-нибудь из декадентов мог бы использовать это как парадоксальную метафору. Ударом песочных часов является тишина. Поэтому они все время бьют вечность... [8, с. 115].

Кроме того, в пелевинских текстах происходит снижение аксиологии времени за счёт контаминации метафор с общим лексическим компонентом, выступающим в одной метафоре как компонент зоны-источника, а в другой – зоны-цели. Так, при совмещении метафоры *время – ценность (деньги)* с производственной метафорой *добычи денег* ценность денег снижается до уровня сырья, которое, как известно, содержит в себе примеси:

Но для любого карьерного работника это однозначно. Деньги добываются из его времени и сил [7, с. 177].

Абсурдность может создаваться за счёт объединения разных аспектов времени и их языковых репрезентантов в единую одноаспектную модель времени. Рассмотрим это на примере романа В. Пелевина «Generation 'П'»:

- Теперь подумай: чем **торгуют** люди, которых ты видишь вокруг?

- Чем?

- **Тем, что совершенно нематериально. Эфирным временем и рекламным пространством** - в газетах или на улицах. Но время само по себе не может быть эфирным, точно так же, как пространство не может быть рекламным. Соединить пространство и время через четвёртое измерение первым сумел Эйнштейн. Была у него такая теория относительности - может, слышал. Советская власть это тоже делала, но парадоксально - это ты знаешь: выстраивали эков, давали им лопаты и велели **рыть траншею от забора до обеда**. А сейчас это делается очень просто - **одна минута эфирного времени в прайм-тайм стоит столько же, сколько две цветных полосы в центральном журнале**.

- То есть **деньги и есть четвёртое измерение**? - спросил Татарский [9, с. 125-126].

Абсурдная модель времени создается с помощью ряда игровых приёмов.

Во-первых, используется приём обнажения абсурдности реализации тропа. Так, буквализирующая развёртка метонимий *эфирное время, рекламное пространство* вводится в отрицательные предложения с модусом невозможности.

Во-вторых, снижается аксиологическая ценность метафоры *время - деньги* за счёт её трансформации: *время → деньги → ценность → объект продажи (торговать эфирным временем)*.

В-третьих, научная модель времени, принятая в теории относительности, в которой время геометризовано, релятивно и сведено к четвёртой координате пространственно-временного континуума, преобразована в однокоординатную с помощью реминисцируемого анекдота. При этом в качестве точек отсчёта используются, с одной стороны, лексема *обед*, содержащая темпоральную сему, с другой - *забор*, лишь имплицитно выражающая пространственный ориентир.

В-четвёртых, связь пространства и времени в теории относительности замещается связью, основанной на включённости пространства и времени в торговые отношения в качестве объектов купли-продажи.

В-пятых, существительное *деньги*, имеющее семантику собирательности, метафорически определяется через *абстрактное четвёртое измерение (время)*, однако имя *время* в метафоре *время - деньги* не тождественно *четвёртому измерению (времени)*, так как за этими именами стоят разные представления об онтологии времени в научном и обыденном сознании.

Таким образом, контаминация квазисинонимов *время - деньги* и *деньги - четвёртое измерение* также участвует в формировании парадоксальной модели времени, объединяющей научное и обыденное представление о времени. Далее эта модель развёртывается в ещё более абсурдную модель, в которой начальная точка отсчёта имплицитно задаётся пространственно-временной координатой (*Земля*), а конечная - суммой денег, при этом связь с метафорой *время - деньги* актуализируется синонимическим повтором (*доллары, баксы, твёрдая валюта, деньги*):

Наши космонавты получают за полет двадцать тысяч долларов. А американские - двести или триста. А наши сказали: не будем летать к тридцати штукам баксов, а тоже хотим летать к трёмстам. Что это значит? А это значит, что летят они на самом деле не к мерцающим точкам неведомых звёзд, а к конкретным суммам в твёрдой валюте. Это и есть природа космоса. А нелинейность пространства и времени заключена в том, что мы и американцы сжигаем одинаковое количество топлива и пролетаем одинаковое количество километров, чтобы добраться до совершенно разных сумм денег. И в этом одна из главных тайн Вселенной... [9, с. 126].

В рассказе «Пространство Фридмана» эта модель трансформируется с помощью введения в неё субъективного аспекта времени, в целом же рассказ строится как

буквализирующая развёртка поговорки «деньги липнут к деньгам». Развёртка представлена тематическими группами *находка – обнаружил, нашёл, улов* (в переносном значении) и *ценность – два кошелька, несколько тысяч рублей, четыре стодолларовые бумажки, золотое кольцо с топазом, школьный портфель с альбомом марок, в котором ...было две редких британских колонии «Straits Settlements», монеты, ювелирная бижутерия, пластиковый пакет с сорока тысячами долларов*. На протяжении всего рассказа эта развёртка актуализируется повтором окказионализма *баблонавт*. В рассказе для теоретического обоснования подтверждённой на практике истинности буквального, а не переносного прочтения поговорки ставится эксперимент, целью которого является определение зависимости субъективного времени героя от суммы долларов, которой он обладает. Кроме того, в результате соединения «уравнения теории относительности и квантовой механики с такой областью знания, как теория нервной перцепции» [10, с. 219] выдвигается гипотеза: «внешний наблюдатель будет иметь дело с релятивистской иллюзией, наподобие кажущейся остановки времени у границы чёрной дыры, только наоборот: в нашем случае время остановится в сознании баблонавта (американские физики называют этот эффект «концом истории»)» [Там же, с. 221].

В результате создается единая модель времени, соединяющая объективный (физический) аспект времени, основным свойством которого в теории относительности является релятивность, субъективный аспект времени и объективируемое для обыденного сознания с помощью тропов представление о времени как о ценности. Действие модели иллюстрирует следующую закономерность: накопление огромной суммы денег приводит к остановке субъективного времени баблонавта. Гипотеза об остановке субъективного времени подтверждается парадоксально: субъективное время останавливается в результате гибели героя.

Созданная в рассказе одномерная (однокоординатная) модель времени является элементом мениппейной игры, которая, как отмечают исследователи [4, с. 287; 5, с. 246], характерна для поэтики постмодернистской прозы и восходит к «мениппейной атмосфере весёлой относительности всех ценностей и философских систем» [4, с. 287]. Данная модель выполняет не только текстопорождающую, но и концептуализирующую функцию: абсурдная модель времени (или пространственно-временная модель) репрезентирует абсурдность существующего постсоветского общества.

Эти же функции в романе В. Пелевина «Generation 'П'» выполняет метафора вечности: и в античной философии, и в христианской теологии онтология вечности тесно связана с онтологией времени. Однако в «Generation 'П'» вечность выступает как мифологема, насаждаемая тоталитарным режимом и производная от веры и памяти человека (см. подробнее: [15, с. 801-802]).

Кроме того, с целью игровой актуализации одного из аспектов времени В. Пелевин нередко использует приём контаминации метафор на основе общей тематической зоны-источника. В частности, при объединении метафор река времени и поток машин в «Generation 'П'» актуализируется исторический аспект времени:

Старые, собранные ещё при советской власти «Лады» и «Москвичи» ржавели вдоль тротуаров, как мусор, выброшенный рекой времени на грязный берег. Сама река времени состояла в основном из ярких иномарок, из-под шин которых били фонтаны воды [9, с. 190].

А в рассказе «Некромент» при воспроизведении потока сознания «посмертного астрального пузыря, или тела пепла, которое привязано к запечённому в «лежащем полицейском» праху» [10, с. 205] актуализируется субъективный аспект времени:

Много машин. Слишком много машин вокруг, чтобы увидеть мир как он есть, понять судьбу, решить, как быть дальше. Слишком густа вода времени. Медленно, медленно течёт. Много... Много машин... Слишком много машин... [Там же, с. 210].

Таким образом, в своих произведениях В. Пелевин путём контаминации представлений о времени, характерных для научного и обыденного сознания, создаёт абсурдные пространственно-временные модели, выполняющие игровую и текстопорождающую функцию. А поскольку, согласно одной из распространённых концепций пространства и времени, категории пространства и времени являются формой существования материи, абсурдные однокоординатные пространственно-временные моде-

ли репрезентируют абсурдность существующего мира и тем самым выполняют концептуализирующую функцию. В прозе В. Пелевина эти модели являются элементом мениппейной игры и создаются с помощью ряда игровых приёмов, трансформирующих единицы онтологического темпорального субкода. К числу таких приёмов, в первую очередь, относятся приём реализации метафоры; приём обнажения абсурдности реализации метафоры; снижение аксиологической значимости метафоры в результате контаминации метафор на основе общей тематической зоны-источника или трансформации метафоры на основе расширения ассоциативных связей.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова. - М. : Языки русской культуры, 1999. - 896 с.
2. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику [Текст] / А.А. Залевская. - М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. - 560 с.
3. Лебедева, Л.А. Эксплицитные и имплицитные метафорические контексты в художественном произведении [Текст] / Л.А. Лебедева // Континуальность и дискретность в языке и в речи. - Краснодар : Кубанск. гос. ун-т, 2009. - С. 23-24.
4. Липовецкий, М.Н. Русский постмодернизм (Очерки исторической поэтики) [Текст] / М.Н. Липовецкий. - Екатеринбург : Уральск. гос. пед. ун-т, 1997. - 317 с.
5. Маркова, Т.Н. Формотворческие тенденции в прозе конца XX века (В. Маканин, Л. Петрушевская, В. Пелевин) [Текст] : дис. ... д-ра филол. наук / Т.Н. Маркова. - Екатеринбург, 2003. - 379 с.
6. Москвин, В.П. Русская метафора : Очерк семиотической теории [Текст] / В.П. Москвин. - М. : Изд-во ЛКИ, 2007. - 184 с.
7. Пелевин, В.О. Амфир В [Текст] / В.О. Пелевин. - М. : Эксмо, 2006. - 416 с.
8. Пелевин, В.О. Т [Текст] / В.О. Пелевин. - М. : Эксмо, 2009. - 384 с.
9. Пелевин, В.О. Generation 'П'. Рассказы [Текст] / В.О. Пелевин. - М. : Вагриус, 2000. - 608 с.
10. Пелевин, В.О. П 5 [Текст] / В.О. Пелевин. - М. : Эксмо, 2008. - 288 с.
11. Перцова, Н.Н. К понятию «вещной коннотации» [Текст] / Н.Н. Перцова // Вопросы кибернетики. Язык логики и логика языка. - М. : АН СССР, Научн. совет по компл. проблеме «Кибернетика», 1990. - С. 96-105.
12. Стернин, И.А. Слово и образ [Текст] / И.А. Стернин, М.Я. Розенфельд. - Воронеж : Истоки, 2008. - 243 с.
13. Чернейко, Л.О. Лингвофилософский анализ абстрактного имени [Текст] / Л.О. Чернейко. - М. : ЛИБРОКОМ, 2010. - 272 с.
14. Широкова, Е.Н. Темпоральный код языка и его эмотивный субкод [Текст] / Е.Н. Широкова. - Н. Новгород : Нижегородск. гос. пед. ун-т, 2010. - 189 с.
15. Широкова, Е.Н. Онтология вечности в толковых словарях и в индивидуально-авторском осмыслении [Текст] / Е.Н. Широкова // Вестн. Нижегородск. ун-та им. Н.И. Лобачевского. - 2010. - № 4. - Ч. 2. - С. 800-803.

Ю.С. ГАВРИКОВА

Y.S. GAVRIKOVA

АНТИУТОПИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ
ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИDYSTOPIA IN TERMS
OF INTERTEXTUAL COMPETENCE

Одной из особенностей современного текстового пространства является взаимодействие различных текстов между собой, что обусловлено феноменом интертекстуальности. Данное явление предъявляет к современному читателю повышенные требования в виде интертекстуальной компетенции, которая предполагает знание большого количества текстов и умения ими оперировать. В данной статье рассматриваются антиутопии, так как для произведений этого жанра характерна высокая интертекстуальная насыщенность.

One of the peculiarities of the modern textual world is a great number of textual interactions, which is conditioned by the phenomenon of intertextuality. This phenomenon makes high demands to the modern reader requiring his intertextual competence which consists in knowing and being able to operate a great number of texts. This article deals with dystopian literature as this genre is characterized by high intertextual intensity.

Ключевые слова: интертекстуальность, интертекстуальная компетенция, антиутопия, межтекстовые взаимодействия, претекст.

Key words: intertextuality, intertextual competence, dystopia, intertextual interactions, pre-text.

Явление интертекстуальности осуществляет связь между текстами. Интертекстуальность выполняет, наряду с другими, функцию уточнения и дополнения информации. Таким образом, читатель, сумевший найти, декодировать и корректно проинтерпретировать все интертекстуальные отсылки, несомненно, более полно понимает текст, чем тот, которому это удалось не полностью или вообще не удалось. Как отмечает Сугояева Л.П., использование в речи прецедентных текстов – показатель уровня языковой личности [3, с. 112]. На самом деле стопроцентное точное вычленение и интерпретирование маркеров интертекстуальности происходит не так уж часто. Как правило, даже очень начитанный человек может упустить некоторые маркеры, просто не заметив их. Чаще всего это происходит с аллюзиями, так как аллюзия это всего лишь намёк на претекст, в большинстве случаев неатрибутируемый, т.е. без указания источника. Реже всего это происходит с цитатами, так как цитаты практически всегда выделены графически, например кавычками или курсивом, и нередко после цитаты имеет место ссылка на текст-источник.

То, насколько точно и полно читатель интерпретирует замеченные им интертекстуальные маркеры, да и сам факт вычленения маркеров в тексте, определяется так называемой *интертекстуальной или межтекстовой компетенцией*. За счёт неё читатель оказывается «подключенным» к мировой культуре. Интертекстуальная компетенция позволяет читателю «узнавать цитаты не только в смысле формальной констатации их наличия, но и в смысле содержательной их идентификации» [2, с. 354]. Для формирования ассоциаций, без которых тот или иной текст не может быть означен, может понадобиться актуализация любого (самого неожиданного) набора культурных кодов: «мы имеем дело с текстами, которые включают в себя цитаты из других текстов, и знание о предшествующих текстах является необходимым условием для восприятия нового текста», т.е. потенциальный читатель должен быть носителем своего рода «интертекстуальной энциклопедии» [4, с. 476].

Таким образом, *интертекстуальная компетенция включает в себя два аспекта - информационный, поскольку она определяет набор текстов, с которыми читатель знаком, и процессуальный, поскольку эти тексты должны не просто храниться в памяти читателя, но и выступать средством активной интерпретации новых текстов.*

В исследуемом нами жанре антиутопии можно найти различные виды интертекстуальных феноменов. Кроме того, для антиутопии характерна высокая степень насыщенности межтекстовыми взаимодействиями, что можно отметить как особенность жанра. Антиутопия обращается как к широко известным прецедентным текстам, которые обладают ценностью для широкого круга людей, то есть к таким, которые являются значимыми для культуры в целом и чей срок жизни превышает, зачастую многократно, продолжительность жизни одного поколения, так и к менее известным, что обусловлено философско-социальной проблематикой произведений. Обращает на себя внимание ещё и тот факт, что реализация интертекстуальных взаимодействий между утопией как заимствующим текстом и претекстами осуществляется весьма широким спектром способов: цитаты, аллюзии, реминисценции, пародии, слова с особыми коннотациями, краткое изложение, парафраз, пересказ, осмеяние и т.п.

Ранее созданные тексты притягивают к себе вновь создаваемые, проявляясь в них различными способами (маркерами интертекстуальности). Знание претекстов обеспечивает интертекстуальную компетенцию. С точки зрения интертекстуальной компетенции маркеры межтекстовых взаимодействий можно классифицировать по сложности их вычленения и трактовки, а, соответственно, и с точки зрения необходимой глубины и широты знаний прецедентных текстов и прочих текстов-источников. Нам представляется целесообразным выделить три вида маркеров.

Первый вид маркеров - это маркеры, для идентификации и интерпретации которых требуется минимальная (или даже нулевая) интертекстуальная компетенция. Это имеет место быть, например, в случае с цитатами как маркерами интертекстуальности. Особенно ярко это проявляется в атрибутированных цитатах. Когда с одной стороны, цитата выделена графически, следовательно, читателю не надо прилагать особых усилий для её идентификации. А с другой стороны, вся необходимая информация из претекста содержится тут же в представленной цитате, и читателю нет особой необходимости знать или знакомиться непосредственно с претекстом. Рассмотрим следующий пример:

*...the book was called The Complete Works of William Shakespeare...
He opened the book at random.
Nay, but to live
In the rank sweat of an enseamed bed,
Stew'd in corruption, honeying and making love
Over the nasty sty... [5, с. 202].*

Автор мало того, что напрямую указывает читателю, что приводимая ниже цитата принадлежит произведению У. Шекспира, он ещё и приводит её дословно, соответственно оформляя её графически. Таким образом, читателю не представляет особого труда идентифицировать и интерпретировать данное интертекстуальное включение.

Второй вид маркеров - это маркеры, для идентификации которых опять же не требуется особых усилий, а вот для их адекватного понимания необходимо более глубокое знакомство с претекстом. Такую ситуацию мы чаще всего можем наблюдать в случае с маркерами межтекстовых взаимодействий, атрибутированных или с не слишком сильно затемненной атрибуцией. Читатель находит их по каким-то ссылкам оставленным автором, но для их понимания ему необходимо использовать не только информацию, содержащуюся в читаемом тексте, но и собственную интертекстуальную компетенцию. Зачастую маркеры можно отнести к данной группе не столько по задумке автора, сколько по личному восприятию читателя. Ощущение типа «я где-то это уже слышал» или «кажется, об этом же говорилось у Шекспира» и позволяют иногда отнести конкретный маркер к данному типу.

The penance of Tribulation that had been put upon the world must be worked out, the long climb faithfully retraced, and, at last, if the temptations by the way were resisted, there would be the reward of forgiveness-the restoration of the Golden Age. Such penances had been sent before: the expulsion from Eden, the Flood, pestilences, the destruction of the Cities of the Plain, the Captivity. Tribulation had been another such punishment, but the greatest of all: it must, when it struck, have been like a combination of all these disasters [7, с. 34].

В данном отрывке используется лексика, характерная для религиозного дискурса: *Tribulation, Golden Age, Eden, Flood*. Данные слова являются в некотором роде подсказками для читателя, что прецедентным текстом являются библейские легенды. Для дальнейшей интерпретации маркеров читателю необходимо быть знакомым с конкретными историями, в частности знать, что все они, так или иначе, связаны с потерей человеком божественной благодати, по причине его непослушания, и последующего наказания.

Третий же вид маркеров требует от читателя особенно высокой интертекстуальной компетенции, так как их в одинаковой степени сложно найти и понять. Например, ничто, кроме самого содержания маркера не указывает на то, что под описанием в следующем отрывке из «Скотного двора» скрывается аллюзия на образ Брежнева.

When they were all gathered together Napoleon emerged from the farmhouse, wearing both his medals (for he had recently awarded himself 'Animal Hero, First Class' and 'Animal Hero, Second Class'), with his nine huge dogs frisking round him and uttering growls that sent shivers down all the animals' spines [6, с. 340].

Это справедливо и для сцены, в которой Наполеон решает заменить гимн «Звери Англии» на новый под названием «Товарищ Наполеон» так же, как в своё время Сталин заменил «Интернационал» широко известным «Гимном Советского Союза».

Не каждый читатель узнает в лошади Боксере из того же произведения, жившего под девизом: «*I will work harder*» пародию на стахановское движение, распространённое некогда в СССР.

Сложность идентификации и декодирования интертекстуального маркера зависит, ко всему прочему, ещё и от степени прецедентности текста-источника. Очевидно, что ссылку на текст, являющийся общекультурной ценностью, и, соответственно знакомый большинству людей, легче обнаружить, чем ссылку на текст, прецедентный для определённой социальной группы, особенно, если читатель к этой группе не относится.

К третьему типу интертекстуальных включений относятся также интекст-цитатные имена, т.е. имена героев, названия географических объектов и т.п., посредством которых осуществляются реминисцентные связи с другими текстами. Для того чтобы опознать имя как интекст-цитатное, нужно одновременно обнаружить и понять данное интертекстуальное включение, тогда как в случае с первым и вторым видом межтекстовых взаимодействий эти два процесса могут происходить последовательно.

Для того чтобы оценить антиутопию с точки зрения интертекстуальной компетенции, нужно пройти два этапа.

Во-первых, определить общий коэффициент интертекстуальной плотности для каждого произведения, вывести среднюю величину прокомментировать полученный результат. Коэффициент интертекстуальной плотности (коэффициент интертекстуальности) – это численный критерий для определения интертекстуальной насыщенности, предложенный Марченко Т.В., отражающий частотность актуализации интертекстуальных включений в текстовом пространстве [1, с. 90]. Коэффициент интертекстуальности рассчитывается по следующей формуле –

$$K_{int.} = N : P ,$$

где N – это количество интекстов во всем тексте, P – количество страниц.

Во-вторых, необходимо определить соотношение типов интертекстуальных маркеров первого, второго и третьего типа. В следующей таблице будут представлены необходимые данные:

Произведение	Кол-во интекстов 1-го типа	Кол-во интекстов 2-го типа	Кол-во интекстов 3-го типа	Коэффициент
«Скотный двор»	0	45	81	2,6
«Обезьяна и сущность»	20	123	212	1,26
«451 градус по Фаренгейту»	20	104	43	0,67
«О дивный новый мир»	28	116	150	0,8
«Исповедь служанки»	24	69	111	0,53
«Хризалиды»	1	73	70	0,62
«1984»	10	90	137	0,5
«Утопия-14»	30	51	68	0,36
«Конец вечности»	3	25	40	0,27
ИТОГО	105	672	892	0,8

Итак, мы можем видеть, что средний коэффициент интертекстуальной плотности в антиутопиях составляет 0,8 (при мин. знач. – 0,26, макс. знач. 2,6), то есть практически на каждую страницу текста приходится одно новое интертекстуальное включение. Если бы нами проводился учёт и повторяющихся интекстов, то результат был бы ещё выше. Немаловажно и то, что парадигматические включения типа пародии или вариаций на тему могут сами по себе распространяться на несколько страниц и даже весь текст в целом. Таким образом, первый критерий указывает на то, что для адекватного понимания задумки автора антиутопии, читателю необходимо обладать обширным запасом знания прецедентных текстов, умением вычленять «чужое» в тексте и соотносить его с имеющимися знаниями.

Рассмотрение антиутопии по второму критерию приводит к аналогичному выводу, поскольку преобладающими типами интертекстуальных маркеров являются второй и третий, а маркеры межтекстовых взаимодействий первого типа встречаются значительно реже.

Литература

1. Марченко, Т.В. Манипулятивный потенциал интертекстуальных включений в современном политическом дискурсе [Текст] : дис. ... канд. фил. наук / Т.В. Марченко. – Ставрополь, 2007. – 255 с.
2. Постмодернизм. Энциклопедия [Текст] / сост. и науч. ред. : А.А. Грицанов, М.А. Можейко. – Минск : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2001. – 1040 с.
3. Сугонаява, Л.П. Роль прецедентных текстов в формировании языковой личности [Текст] : межвуз. сборник научных трудов / Л.П. Сугонаява // Коммуникативные исследования. – 2004. – Воронеж : Истоки, 2005. – С. 111-114.
4. Эко, У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста [Текст] / У. Эко ; пер. с англ. и итал. С.Д. Серебряного. – СПб. : Симпозиум, 2005. – 502 с.
5. Huxley, O. Brave new world [Text] / O. Huxley. – Harper Perennial Modern Classics, 1998. – P. 268.
6. Orwell, G. Nineteen eighty four. Animal farm [Text] / G. Orwell. – Harcourt, 1974. – P. 385.
7. Wyndham, J. Chrysalides [Text] / J. Wyndham. – Harper Perennial Modern Classics, 2006. – P. 176.

ББК 63.3
УДК 94(47).082

А.В. ЗУЕВ

**К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ПОЛУЧЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ И ЗАНЯТИЯ ДОЛЖНОСТИ
НА МОРСКИХ ТОРГОВЫХ СУДАХ
РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ
ЛИЦ ЕВРЕЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ**

A.V. ZUEV

**TO THE QUESTION ABOUT THE POSSIBILITY
TO OBTAIN EDUCATION AND THE POSITION
ON THE SEA COMMERCIAL COURTS OF
THE RUSSIAN EMPIRE PERSONS OF JEWISH ORIGIN**

Статья раскрывает особенности получения образования и занятия должности на морских торговых судах Российской Империи лиц еврейского происхождения во второй половине XIX - начале XX вв. Основное внимание в работе автор акцентирует на то, что при назначении на должность лиц судового экипажа вопрос принадлежности к той или иной религии остро не стоял.

The article reveals the features of getting education and the position on the sea commercial courts of the Russian Empire officials of Jewish origin in the second half of the XIX-XX centuries. Much attention the author focuses on the fact that the question of appointing someone as a muster roll was not up-to-date.

Ключевые слова: капитан судна, морской торговый флот, судовой экипаж, образование, вероисповедание.

Key words: the captain of the ship, the maritime merchant fleet, ship's crew, education, religion.

Постановка проблемных вопросов, касающихся вероисповедания моряков торгового флота Российской империи, на наш взгляд, представляется весьма актуальной. По результатам исследования могут быть сделаны выводы о самой возможности продвижения по службе на торговых судах российского флота лиц различных вероисповеданий.

Несмотря на то, что вопрос о вероисповедании в законодательстве дореволюционной России был решён, тем не менее, на практике порой возникали некоторые проблемы в его реализации.

В частности, определённый резонанс получило представление министру внутренних дел, инициированное 28 марта 1880 года Керч-Еникальским градоначальником, по поводу того, имеют ли право евреи поступать в мореходные классы [2, с. 1]. Такой вопрос возник, несмотря на то, что за период с 1878 по 1880 гг. в Керченском мореходном классе из 35 учеников было всего три лица еврейского вероисповедания и ещё несколько выражали желание поступить в мореходный класс [2, с. 3]. По мнению Керч-Еникальского градоначальника, таким образом евреи изыскивали средства от уклонения от воинской повинности, поступали в Керченский мореходный класс, причём, представляли свидетельства от шкиперов о том, что пробыли на их судах в морском плавании, хотя, в действительности, таковых не совершали [2, с. 5].

Обсуждение данного вопроса затянулось почти на полтора года. В обсуждение были втянуты не только министерство внутренних дел и министерство финансов, но и Военное министерство, причём каждое из них имело свой взгляд на этот вопрос.

Так, Министерство финансов в своём уведомлении от 27 сентября 1880 года министерству внутренних дел указывало, что при рассмотрении данного вопроса необходимо ссылаться на положения Устава о воинской повинности, который определял, что воспитанники учебных заведений призывались к исполнению воинской повинности по достижении определённого для того возраста наравне с другими, но после получения образования по вынужденному жребию. Таким образом, закон предписывал обучающимся в мореходных классах предоставление отсрочки до 21 года [4, ст. 53]. Получившие же звание шкипера и штурмана освобождались в мирное время от действительной службы с зачислением в запас флота на длительный срок. При этом по положению о мореходном флоте к поступлению допускались лица всех состояний, причём независимо от вероисповедания [2, с. 6]. Таким образом, правом на льготы, в том числе и, предоставляющие поступающим в классы и оканчивающим курсы с получением звания шкипера и штурмана, могли пользоваться и евреи, которые, на общих основаниях, проходили испытания и предоставляли при этом свидетельства о несении вахты в открытом море.

Военное министерство имело свой взгляд на эту проблему, полагая, что хотя по Уставу о воинской повинности, лица еврейского закона обязаны были отбывать эту повинность на общих основаниях в установленном порядке или на правах вольноопределяющихся, тем не менее, они не назначались на службу ни в гвардию, ни в специальные войска, а зачислялись лишь в армейские части пехоты или кавалерии [2, с. 9]. При этом согласно особому Высочайшему повелению от 9 декабря 1875 года, не допускалось поступление евреев ни в военные, ни в юнкерские училища. Однако, в этом случае, евреям предоставлялась возможность достижения офицерского чина путём сдачи установленного экзамена в вышеуказанных училищах [2, с. 10]. Ссылаясь, в этом случае, на положение Устава о воинской повинности, которое предоставляло освобождение по доставшемся жребию от действительной военной службы в мирное время и зачисление в запас флота на десятилетний срок, лиц, обучавшихся в навигационных училищах и получивших звание шкипера или штурмана дальнего или каботажного плавания, а также инженера-механика, управляющего судовой машиной, и состоявших в соответствующих должностях на мореходных торговых судах, плавающих под русским флагом, евреи к поступлению во флот не допускались [4, ст. 64]. Вследствие этого воспользоваться льготой по воинской повинности, предоставляемой законом для лиц, окончивших курс в навигационных классах и получивших соответствующие звания, лица еврейского происхождения не могли. Из всего вышесказанного Военное министерство делало вывод, что само право на посещение лекций в мореходных классах у евреев отсутствовало.

Окончательная точка в этом вопросе была поставлена лишь осенью 1881 года. Министерство финансов, проведя анализ деятельности мореходных классов, пришло к выводу, что число евреев их посещавших было крайне незначительным. Так, в 1879/1880 учебном году из 992 учащихся вышеназванных классов, учеников еврейского происхождения было всего восемь человек [2, с. 11]. Причём, как раз они имели удостоверение о совершении плавания на коммерческих судах в качестве матросов.

Таким образом, несмотря на особое мнение Военного министерства, министерство финансов, отвечая на запрос из министерства внутренних дел, приняло следующее окончательное решение. Вследствие небольшой численности учащихся из евреев в мореходных классах, не представлялось необходимым принятие какой-либо общей меры для препятствия лиц еврейского вероисповедания к поступлению в указанные классы, с целью избавиться от воинской повинности. Министерство финансов полагало, что ни в коем случае нельзя закрывать евреям право доступа в мореходные классы, для того, чтобы последние, впоследствии, могли стать дипломированными моряками торгового флота. Лишь в случае, если будет установлено, что имеются достаточные сведения о нарушении закона, можно было подумать о необходимости некоторых ограничений, но не плане доступа к получению самого образования, а лишь в части отбывания воинской повинности.

Проведя дальнейшие исследования, в частности, проанализировав статистические данные о судоводителях и судовых механиках на мореходных судах русского торгового флота, а также, используя при этом исторический обзор правительственных мероприятий для развития русского торгового мореходства, можно констатировать, что в Российской Империи в вопросе обучения и дальнейшего прохождения службы на торговых судах имелся равный доступ независимо от вероисповедания претендентов. Так, к примеру, к 1884 году попечителями различных учебных округов были доставлены «сведения о мореходных классах и прочих училищах торгового мореплавания». Эти данные содержали в себе сведения относительно количества учеников, закончивших мореходные классы и продолживших «службу морскую», в том числе и их национального состава. Из полученных данных можно сделать вывод, что моряками торгового флота становились лица различных вероисповеданий. К примеру, иудеев и магометан, на тот момент, насчитывалось 15 человек [1, с. 14].

Анализируя статистические данные о судоводителях и судовых механиках на мореходных судах русского торгового флота к 1915 году, можно сделать вывод, что число лиц еврейского звания, имевших диплом капитанов и штурманов, составляло 23 человека (0,4%), что вполне соотносилось с количеством лиц некоторых других национальностей. Так, лиц армяно-григорианского вероисповедания насчитывалось, на тот момент, 25 человек (0,5%), а, соответственно, число баптистов составляло при этом 21 человек (0,4%) [3, с. 23].

Таким образом, можно сделать вывод, что при назначении на должность лиц судового экипажа вопрос принадлежности к той или иной религии остро не стоял. Любой российский подданный, независимо от своего вероисповедания, в том числе и лица еврейского происхождения, могли, при наличии определённых профессиональных качеств, получить должность на морских торговых судах Российской Империи. Талантливые и работоспособные люди могли продвигаться и делать карьеру в морском торговом флоте России, способствуя, тем самым, его развитию и процветанию.

Литература

1. Исторический обзор правительственных мероприятий для развития Русского Торгового мореходства. Мореходные классы и шкиперские курсы. - СПб., 1895. - С. 14.
2. РГИА. Ф.95. Оп.1.Д. 434. Отдел торгового мореплавания и торговых портов министерства торговли и промышленности. 1834-1913 гг.
3. Статистические данные о судоводителях и судовых механиках на мореходных судах русского торгового флота к 1 января 1915 года. - Петроград, 1915. - С. 23.
4. Устав о воинской повинности // Полное собрание законов Российской империи. - Т. 49. - СПб., 1874.

ББК 63.50
УДК 394.2

**М.С. ЛИТВИНЧУК,
А.Б. ПАНЧЕНКО**

**M.S. LITVINCHUK,
A.B. PANCHENKO**

**ИЗУЧЕНИЕ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ
НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА
«ЖИВАЯ СТАРИНА»**

**STUDYING OF CELEBRATORY CULTURE
ON THE PAGES OF THE MAGAZINE
«ZHIVAYA STARINA»**

Изучение праздничной культуры народов Российской империи началось в XVIII в. На рубеже XIX-XX вв. начали появляться специальные этнографические журналы, в которых публиковались полевые материалы, в том числе и посвящённые праздникам. В статье даётся обзор статей журнала «Живая старина» за 1890-1917 гг., в которых нашло своё отражение изучение праздничной культуры.

The studying of celebratory culture of Russian empire people dates back to the XVIII century. On the boundary of the XIX-XX centuries special ethnographic magazines started to appear. There field materials and materials devoted to holidays were published. The paper reviews the articles of the magazine «Zhivaya starina» for the period of 1890-1917 where studying of celebratory culture was reflected.

Ключевые слова: этнография, историография, «Живая старина», народная культура, праздничная культура.

Key words: ethnography, historiography, «Zhivaya starina», national culture, celebratory culture.

Праздничная культура является составной частью культуры этноса, под которой понимается «внебиологически выработанный и передаваемый способ человеческой деятельности» [1, с. 24]. Культура является универсальным механизмом адаптации человеческих общностей к определённым условиям. Праздник как социокультурный феномен является одним из наиболее наглядных элементов этого механизма. Трансформация культуры влечёт за собой и изменение праздничной обрядности. Поэтому исследование праздничной культуры позволяет выявить изменения, происходящие в области культуры этноса в целом.

Изучение праздничной культуры народов Российской империи началось с конца XVIII в., когда объектом исследования стали различные стороны жизни русского народа. Как справедливо отметил С.А. Токарев: «Одной из особенностей развития русской этнографии было то, что изучение собственно русского народа – вместе с близкородственными ему белорусским и украинским народами – началось позже, чем изучение всех других народов России» [17, с. 111]. В то же время изучение других народностей носило, в первую очередь, прагматический характер с целью наилучшей организации управления, а потому практически не затрагивало сферу праздничной культуры. С 1770-х гг. начали выходить публикации, посвящённые русскому фольклору, в том числе и связанному с календарной обрядностью.

К концу XIX в. в отечественной этнографии возникла потребность в самоорганизации, выразившаяся в появлении первых работ по теоретической этнографии, а также этнографических научных журналов. Издания, посвящённые этнографии, выходили и прежде, однако только к этому моменту возникла потребность в настоящем этнографическом журнале [17, с. 402]. Первым из таких журналов стало «Этнографическое обозрение», выпускаемое с 1889 г. отделением этнографии Московского общества любителей естествознания, антропологии и этнографии (ОЛЕАЭ). Редакторами журнала были Н.А. Янчук, В.Ф. Миллер и В.В. Богданов. Целью издания, помимо популяризации науки и оказания содействия провинциальным этнографам-любителям,

было осмысление данных полевой этнографии, сопровождающееся объяснением фактов народной жизни. С 1894 г. географическое отделение ОЛЕАЭ выпускало журнал «Землеведение» под редакцией Д.Н. Анучина, основными темами которого были антропогеография, физическая география, этнография, антропология. С 1900 г. под его же редакцией стал выходить «Русский антропологический журнал» как орган отделения антропологии ОЛЕАЭ. Во всех трёх журналах издавались статьи по этнографии, хотя в двух последних их число было относительно невелико.

С 1890 г. отделением этнографии Императорского русского географического общества (ИРГО) начал издаваться журнал «Живая старина» под редакцией председателя отделения историка и географа В.И. Ламанского. Инициаторами издания этого журнала стали академики А.Н. Веселовский, Л.Н. Майков, профессор И.П. Минаев и видный историк литературы А.Н. Пыпин. По большей части в журнале публиковались результаты полевых исследований, посвящённые народному быту славянских и неславянских народов империи. Однако в дальнейшем в нем появились и статьи теоретического характера. Именно этот журнал должен был стать основным органом публикации трудов, посвящённых так называемым «пережиткам», а именно быту, обрядам и традициям простого народа. Достаточно большое место в нем занимали статьи, в той или иной мере посвящённые праздничной культуре народов России и сопредельных стран.

Журнал «Живая старина» выходил на протяжении 25 лет (до первой половины 1917 г.) с перерывом в 1904 г., как правило, по 4 книги в год, однако несколько выпусков было сдвоенных. Всего за время издания журнала вышло 75 книг, каждая из которых состояла из пяти разделов: исследования, наблюдения, рассуждения; памятники языка и народной словесности; критика и библиография; вопросы и ответы; смесь. В журнале печатались как известные учёные-этнографы, такие как В.И. Ламанский, В.И. Иохельсон, А.Л. Погодин, Г.Н. Потанин и другие, так и многие этнографы-любители из различных регионов страны.

В первом выпуске журнала была опубликована «Программа для собирания сведений по этнографии», в которой некоторое внимание уделялось и праздничной тематике. Собираемые сведения, относящиеся к праздникам простого народа, было упомянуто в разделе «Язык, народные предания и памятники», где отмечалась необходимость записывать песни «свадебные и хороводные, в особенности так называемые Колядки, Щедрилки, Купальские, Синицкие, Троицкие» [12, с. XLVIII–XLIX]. В разделе «Домашний быт» отдельными пунктами выделялись обычаи и обряды, связанные с изменением возрастного и социального статусов (рождение, крещение, взросление), а также «народное веселье», куда входили как праздники, так и игры [12, с. LI].

За годы издания «Живой старины» в журнале было опубликовано более 70 статей, заметок и очерков, в той или иной мере посвящённых праздникам, праздничным обрядам и обычаям народов Российской империи. Около половины из них составляют публикации, посвящённые свадьбам и свадебным обычаям. География рассматриваемых обычаев охватывает практически всю территорию России – от Литвы [13] до Якутии [16]. Авторы рассматривали как отдельные аспекты праздника: песни, сватовство, выбор невесты и т.д., так и давали подробное описание всего ритуала.

Свадебные традиции русского населения империи, описанные на страницах журнала, в целом подходят под алгоритм, составленный современным исследователем О.Н. Шелегиной [20, с. 45–49], и включают в себя досвадебные (сватовство, сговор), свадебные (выкуп невесты, венчание) и послесвадебные (свадебный стол) ритуалы. В свадебном ритуале нерусского населения исследователи подробнее останавливались на тех моментах, которые казались особо удивительными, например, слабом участии жениха и невесты в якутской свадьбе [16, с. 365]. В. Серошевский отмечал, что важнейшее место в свадебном обряде якутов занимает род, а сам обряд имеет определённое сходство с древней мировой, которой заканчивались различные споры, вплоть до кровной мести. Якутская свадьба в некотором роде является инсценировкой военного набега и следующего за ним примирения. Продолжительность якутской свадьбы составляла три дня, полностью заполненные различными состязаниями. Однако, что с некоторой жалостью отмечалось автором, в настоящее время якутская свадьба постепенно «руссеет», традиционные обряды вытесняются русскими или просто забываются.

Свадебным обрядам также уделялось основное место в тех публикациях, которые не были посвящены непосредственно праздникам, а давали описание отдельного народа, народов региона или отдельного населённого пункта. Таких публикаций за годы издания журнала было около десятка, среди которых можно выделить посвящённые осяткам (ханты) [10], якутам [11], бесермянам [9], народам гундры [5]. В этих статьях и очерках описание свадьбы занимало незначительное место, как правило, в разделе описания брачно-родственных связей. В то же время прочие праздники народов, в большинстве случаев, просто не упоминались.

Также около десятка публикаций было посвящено описанию календарной праздничной обрядности. В журнале были представлены описания календарного цикла как русских Европейской России и зарубежных славян, так и русского населения Сибири. Календарная обрядность инородческого населения была совершенно не затронута. Календарные праздники тесным образом связаны с сельскохозяйственными циклами и делятся на четыре группы: зимние (период подготовки к весенней страде), весенние (проведение посевных работ), летние (охрана посевов) и осенние (сбор урожая) [18, с. 365]. Описания календарных праздников, представленные на страницах «Живой старины», исходили именно из такого деления.

Статья Ф. Зобнина «Из года в год» [4] интересна тем, что описывает годичный цикл жителей небольшого сибирского села. Автором отмечалось, что в каждом русском селе или деревне существует особая категория праздников – «званные» или «гостинные», необходимым атрибутом которых является крупное угощение для жителей соседних деревень, а также пиво, которое может специально вариться только перед этими праздниками. Для рассматриваемого села Гагары таких праздников выделялось только пять: Крещение, Троица, Успение, Покров и зимний Николин день. Кроме того, пиво могло вариться на Пасху и Рождество, уже для собственного увеселения [4, с. 41]. Рассматривая занятия населения, автор отдельно останавливался на празднике Троицы, который был назван «годовым». К Троице была приурочена ярмарка и большое праздничное сборище, на котором проводились различные игры для молодёжи. Для этих игр в деревне выделялось особое место – «полянка», расположенное на берегу реки. Непременным элементом праздника является борьба, ведущаяся по строго определённым правилам [4, с. 52–54]. Отдельно описывались основные зимние праздники: Новый год, Святки, Крещение, с которым связывался один из «гостинных праздников». Описываются различные святочные гадания, проходящие в специальных местах – «вечерках». Там же устраивались и представления с участием ряженых [4, с. 62].

Опубликованные материалы И.И. Срезневского содержали краткое описание сербо-лужицкого календаря [15]. Эта заметка интересна тем, что в ней упомянуты все основные праздники лужицких сербов, начиная от Нового года и заканчивая Рождеством, дано народное название этих праздников, перечислены связанные с ними обряды. Новый год характеризовался обязательными подарками, основу которых составляли подарки. На Масленицу у лужицких сербов существовал обычай ходить от дома к дому в сопровождении музыкантов и носильщиков, в награду за танцы и песни хозяева дарили гостям различные продукты.

Любопытна статья К.Д. Логиновского «Бирки и сельские деревянные календари» [6], в которой описание календарных праздников дано вместе с характеристикой сельских календарей, вырезаемых крестьянами из дерева. В качестве приложения к статье помещены рисунки этих календарей. Сельский праздничный календарь достаточно серьёзно отличался от официально признанного. Так, Новый год, согласно сельским деревянным календарям, приходился на первое сентября, тогда как первое января не отмечено никаким значительным событием. Другими значимыми праздниками, отмеченными на календарях, были: Покров Пресвятой Богородицы (1 октября) – день полного окончания полевых работ; Николин день (6 декабря) – в честь покровителя растительного царства и охоты; Рождество Христово (25 декабря), отмечавшееся на протяжении трёх дней; Благовещение Пресвятой Богородицы (25 марта) – день, когда полностью запрещается любая работа; Егорьев день (23 апреля) – «лошадиный праздник», когда запрещены все работы на лошадях; Ильин день (20 июля), когда рекомендуется воздержаться от любых полевых работ. Кроме того, на календарях были отмечены и «второстепенные» праздники или дни именин.

Около десяти публикаций в журнале посвящены религиозным праздникам, причём половина из них – Святкам и Коляде. В этих статьях присутствуют как описания хода праздника, так и записи песен, заговоров, игр. Наиболее интересна статья Н. Добротворского «Коляда во Владимирской губернии» [3], в которой представлены песни разных уездов этой губернии, что позволяет использовать сравнительный анализ. В предисловии к песням автор отмечал, что обычай «коляды» в настоящее время практически забыт и только отдельные крестьяне помнят некоторые песни. Причём процесс забывания праздника произошёл в течение всего 10–15 лет, что вызвало особые опасения автора.

В очерке А. Макаренко «Новогодняя ворожба по деревням Енисейской губернии» [8] также отмечалось постепенное забвение праздничных ритуалов Святков, которые сводятся до обыкновенной забавы, используемой как средство от скуки. Автор проводил параллели между ходом праздника в среде образованного общества сибирских городов и среди крестьян небольших деревень. При этом указывалось, что чем дальше деревня находится от города и других населённых пунктов, чем глубже она затеряна в тайге, тем полнее и ярче проявлялись святочные ритуалы.

Из всего массива статей журнала только две посвящены празднику «Купалы», причём одна из них – это только публикация песен, исполняемых на празднике [14]. Вторая – статья А. Балова [2], напротив, представляет собой полноценное исследование, в котором анализируются истоки праздника, символическое значение отдельных его элементов, приводятся тексты песен. Автором была выдвинута гипотеза, согласно которой первоначально название праздника было известно во множественном числе – «купалы» (по аналогии со святками, колядками, проводами), а сам он проходил несколько дней и символизировал солнечную свадьбу.

Остальные статьи посвящены отдельным праздникам народов Российской империи, как славянским, так и инородческим. Любопытной является статья А.А. Макаренко «Канун по сибирским селениям» [7], посвящённая особым праздничным торжествам накануне некоторых церковных праздников. Проводилась аналогия между празднованием «кануна» и «братчиной», как праздниками, связанными с ритуалом совместного распития крепких напитков. Несмотря на попытки администрации искоренить «кануны» как приводящие к нарушению общественного порядка, эти праздники продолжали существовать. Ко времени написания статьи отношение к празднику начало меняться: власти стали относиться к нему безразлично, а представители духовенства даже положительно, поскольку в ходе празднования «кануна» собирались церковные пожертвования. Автор отмечал, что в празднике «кануна» причудливо переплелись языческий обычай совместного пира и христианское празднование дня определённых святых.

Следует отметить неравномерное освещение на страницах журнала праздников Европейской России и Сибири. Праздникам сибирского региона посвящено менее четверти всех публикаций, что подтверждает слова современного исследователя Е.Ф. Фурсовой, что сибирской тематике на страницах научных этнографических журналов в дореволюционной России уделялось незначительное внимание [19, с. 7].

В целом, оценивая материалы журнала «Живая старина» за 25 лет его существования, можно говорить о том, что на его страницах нашли отражение все типы праздников Российской империи: большие, главные, малые и полупраздники [20, с. 75]. Несмотря на значительный перекоп в сторону освещения свадебной обрядности, материалы журнала могут использоваться при изучении и других праздников, в частности календарных и религиозных. Большая часть публикаций относится к праздничной культуре славянского населения Европейской России, хотя присутствуют и посвящённые праздникам инородцев и народов сопредельных стран. Подавляющее большинство статей содержит простое описание праздника или публикацию песен, заговоров и других атрибутов праздников, хотя встречаются и полноценные научные исследования. Таким образом, журнал «Живая старина» представляет собой ценный источник по изучению праздничной культуры народов России рубежа XIX–XX вв.

Литература

1. Арутюнов, С.А. Этнографическая наука и изучение культурной динамики [Текст] / С.А. Арутюнов // Исследования по общей этнографии. - М. : Наука, 1979. - С. 24-60.
2. Балов, А. К вопросу о характеристике и значении «купальских» обрядов и игр [Текст] / А. Балов // Живая старина. - СПб. - 1896. - Вып. 1. - С. 133-142.
3. Добротворский, Н. Коляда во Владимирской губернии [Текст] / Н. Добротворский // Живая старина. - СПб. - 1899. - Вып. 3-4. - С. 482-485.
4. Зобнин, Ф. Из года в год. Описание круговорота крестьянской жизни в селе Усть-Ницынском, Тюменского округа [Текст] / Ф. Зобнин // Живая старина. - СПб. - 1894. - Вып. 1. - С. 37-64.
5. Иохельсон, В. Бродячие роды тундры между реками Индигиркой и Колымой, их этнический состав, наречие, быт, брачные и иные обычаи и взаимодействие различных племенных элементов [Текст] / В. Иохельсон // Живая старина. - СПб. - 1900. - Вып. 1-2. - С. 151-193.
6. Любиновский, К.Д. Бирки и сельские деревянные календари [Текст] / К.Д. Любиновский // Живая старина. - СПб. - 1902. - Вып. 2. - С. 195-200.
7. Макаренко, А.А. Канун по сибирским селениям (Восточная Сибирь. Енисейская губерния) [Текст] / А.А. Макаренко // Живая старина. - СПб. - 1907. - Вып. 4. - С. 181-199.
8. Макаренко, А.А. Новогодняя ворожба по деревням Енисейской губернии [Текст] / А.А. Макаренко // Живая старина. - СПб. - 1900. - Вып. 3-4. - С. 122-126.
9. Никольский, Д.П. О Бесермянах [Текст] / Д.П. Никольский // Живая старина. - СПб. - 1895. - Вып. 1. - С. 17-27.
10. Патканов, С.К. Стародавняя жизнь остяков и их богатыри по былинам и сказаниям [Текст] / С.К. Патканов // Живая старина. - СПб. - 1891. - Вып. 4. - С. 67-108.
11. Приклонский, В.Л. Три года в Якутской области (Этнографические очерки) [Текст] / В.Л. Приклонский // Живая старина. - СПб. - 1891. - Вып. 3. - С. 48-84.
12. Программа для собирания сведений по этнографии [Текст] // Живая старина. - СПб. - 1890. - Вып. 1. - С. XLVII-LII.
13. Рисов, Я. Заметка о литовской свадьбе [Текст] / Я. Рисов // Живая старина. - СПб. - 1890. - Вып. 1. - С. 122-123.
14. Рыбский, Ф. «Иван Купайло» в с. Корытной Гайсинского уезда Подольской губ. [Текст] / Ф. Рыбский // Живая старина. - СПб. - 1895. - Вып. 2. - С. 221-222.
15. Сербо-Лужицкий народный календарь (Из бумаг И.И. Срезневского) [Текст] // Живая старина. - СПб. - 1890. - Вып. 2. - С. 55-57.
16. Серошевский, В. Якутская свадьба [Текст] / В. Серошевский // Живая старина. - СПб. - 1894. - Вып. 3-4. - С. 365-374.
17. Токарев, С.А. История русской этнографии (дооктябрьский период) [Текст] / С.А. Токарев. - М. : Наука, 1966. - 456 с.
18. Токарев, С.А. Народные обычаи календарного цикла в странах зарубежной Европы (опыт структурно-исторического анализа) [Текст] / С.А. Токарев // Избранное. - М. : Изд-во ИЭА РАН, 1999. - С. 364-386.
19. Фурсова, Е.Ф. История изучения календарных обычаев и обрядов восточнославянских народов Западной Сибири в отечественной литературе [Текст] / Е.Ф. Фурсова // Проблемы межэтнического взаимодействия народов Сибири. - Новосибирск : ПреПресс-Студио, 2005. - Вып. 3. - С. 3-18.
20. Шелегина, О.Н. Адаптация русского населения в условиях освоения Сибири. Социокультурные аспекты. XVIII - начало XX в. [Текст] : учебное пособие / О.Н. Шелегина. - М. : Логос, 2001. - Вып. 2. - 160 с.

Г.П. ПИРОЖКОВ

G.P. PIROZHKOV

СТАНОВЛЕНИЕ
РОССИЙСКОГО РОДИНО(КРАЕ)ВЕДЕНИЯ
В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ
(социокультурный аспект)

FORMATION OF RUSSIAN ETHNOGRAPHY
AT THE END OF THE XIXTH – THE BEGINNING
OF THE XXTH CENTURIES
(a socio-cultural aspect)

В статье представлен краткий обзор наличествующих интерпретаций ряда понятий в дискурсе родино(крае)ведения и анализ их концептуальных характеристик, сделана попытка прояснить историко-культурологические подходы к феномену родино(крае)ведения и аспекты процесса дефинирования отдельных терминов, уточнить их определения, эксплицирующие краеведческую сущность, понимание её словесного выражения и функциональные универсалии феномена, предложена версия зарождения родино(крае)ведения.

The article presents a short survey of existing interpretations of a number of notions in the native country (local history) studies discourse and the analysis of their conceptual characteristics; an attempt has been made to clarify historic and culturological approaches to the native country(local history) studies phenomenon and some aspects of defining certain terms, to specify their definitions, which explain the essence of local history studies, the understanding of its verbalization and functional universals of the phenomenon; a version of native country (local history) studies origin is offered.

Ключевые слова: родиноведение, краеведение, дискурс, феноменокод, локальные исследовательские практики.

Key words: native country studies, local history studies, discourse, phenomenological code, local research practices.

Краеведение как типичный научный феномен характеризуется собственным генезисом. Его изучение требует, прежде всего, *исторического подхода* [подробнее см.: 3; 4; 10; 11 и др.].

Осмысление феномена краеведения сегодня необходимо и с точки зрения *социокультурного подхода*. Краеведение как социокультурный феномен имеет почти полуторавековую историю. Посредством моделирования качественных характеристик развития краеведения (как социокультурного феномена) в разные годы возможен анализ отдельных составляющих краеведческой системы, допустимо прогнозирование его развития. Поэтому социокультурный подход при историческом анализе материала по истории краеведения позволяет выявить эффективные механизмы формирования сложной системы краеведения, её функциональных и структурных особенностей на разных этапах истории, в интерьере происходивших в России социокультурных изменений. В итоге – более объективное определение перспектив краеведения в контексте сегодняшней социокультурной ситуации и, главное, выявление его возможностей как науки и как отрасли деятельности человека для разработки и реализации культурной политики, прежде всего, региональной.

Ряд известных исследователей истории краеведения в качестве первого этапа периодизации развития краеведения с точки зрения вышеназванного подхода указывают – для нас это звучит убедительно – вторую половину XIX – начало XX вв. [см.: 6, с. 77-78; 9, с. 14-27 и др.].

Чтобы «улучшить понимание» феномена и довести его до уровня единообразного видения многообразия форм и функций, найдём «новые языковые сопряжения» (по выражению представителя философской герменевтики Г. Гадамера), а именно с целью оптимизации конкретизируем понятийно-терминологическую структуру, привлекая при этом исторический план, так как существующие в нашей традиции представления о родино(крае)ведении унаследованы от прошлого. Когнитивную базу для обобщений предоставляют имеющиеся атрибуты, дефиниции, установления, причём их многозначность суммарно даёт массив – в рассеянной форме полифонию смыслов; чтобы обнаружить в ней потенциал внутреннего единства, важно редуцировать её к компактному, наименьшему числу понятий, терминов, определений.

Несомненно, что сегодня преобладает исторический аспект [см.: 8]. Есть учебная литература с разделами по истории краеведения, терминологический словарь «Краеведение» [5].

На современном историографическом этапе актуализировалась проблема истории краеведения в контексте его духовной составляющей. В центре исследовательского внимания оказались не только организаторы и участники краеведческого движения, но и те, кто образовывал социальную среду родиноведческого генезиса. Признание необходимости такого научного поиска отчётливо проявилось с началом широкого преподавания краеведческих курсов. Автор, ставший активным участником внедрения их в учебный процесс, не раз доказывал, что история краеведения (как и история России) началась не в 1917 г.

Традиция краеведческого описания отдельных местностей была заложена в 1840-х гг. Теоретическим обоснованием для расширения занятий местной историей послужила созданная А.П. Шаповым концепция «областничества». Так, первые опыты историко-краеведческих описаний представлены исследованиями С.А. Березнеговского (Тамбовская губерния), А.Ф. Леопольдова (Саратовская губерния), Н.В. Прозина (Пензенская губерния) и др. Убеждённые сторонники идей Шапова (Г.Н. Потанин, А.С. Гацкий и многие другие) были настоящими основоположниками родино(крае)ведения. Для общественных организаций, возникших на местах во второй половине XIX в. (научно-просветительных обществ, кружков, церковных историко-археологических комитетов и др.), краеведческие занятия постепенно формировались как одно из основных направлений, получая в каждом конкретном случае либо определённую предметную специализацию, либо развиваясь комплексно. В эти организации входила, как правило, образованная часть местного населения.

Постепенно на государственном и общественном уровнях проходила институционализация краеведения. Первыми государственными учреждениями, включившимися в краеведческую деятельность, были появившиеся в 1830-х гг. губернские статистические комитеты. С 1880-х гг. для формирования местных архивов были созданы губернские учёные архивные комиссии. Реализуя свои социальные функции, они накапливали эмпирические данные о конкретных территориях, классифицировали и транслировали их. Так, краеведение функционально включалось в социокультурную коммуникацию на губернском и локальном уровнях. Преобладавшее поначалу любительство краеведов сменялось профессиональными занятиями по изучению края, чему способствовало, прежде всего, появление библиотек, архивов, музеев, которые стали самостоятельными социальными институтами. Развёртывалась работа по собиранию и сохранению памятников истории и культуры. Ширилась трансляция полученных знаний и информационный обмен через разного рода библиотечные и архивные документы, музейные экспозиции, лекции и доклады, краеведческие издания. С ростом публикаторской деятельности появилась специальная область научной исторической библиографии – краеведческая. Появление библиографических работ было связано с расширением изучения местной истории [7, с. 366–367].

Изучаемый период стал временем формирования такой значимой формы образовательной (просветительной) деятельности, как экскурсия. Именно в то время были заложены основы отечественной экскурсионистики [2]. Понятие «экскурсия»

содержит комплексное (визуальное, вербальное, эмоциональное) восприятие предлагаемых экскурсионным маршрутом объектов с целью приобретения знаний и впечатлений. Из этой дефиниции ясно, что специфика любой экскурсии заключается в единстве показа и рассказа, что несёт в себе огромный педагогический потенциал. Поэтому вся экскурсионная работа всегда была тесно связана с народным образованием и краеведением.

Таким образом, реализация вышеуказанных функций краеведения была заметно представлена, в первую очередь, образовательно-воспитательной и научно-популяризаторской деятельностью. Краеведческий подход, локальное описание как метод постепенно проникали в научную сферу. Так расширялись социальные функции краеведения.

К началу XX в. краеведение оформилось как конфигурация самостоятельной деятельности, были осмыслены некоторые теоретические вопросы краеведения, принятого в его рамках подхода. И эти обстоятельства позволяют согласиться с утверждением, что само краеведение получило развитие именно потому, что выступило в качестве феномена разрушающегося традиционного общества [подробнее см.: 1]. Постепенно оно оформилось в самостоятельное явление культуры российской провинции.

Это было связано и с тем, что на рубеже XIX–XX вв. в развитии краеведения появляются новые элементы, постепенно складывающиеся в процесс, который специалисты называют профессионализацией: меняется состав членов краеведческих организаций за счёт увеличения профессионально занимающихся краеведением; формируются понятийно-терминологический аппарат и концептуальная база краеведения (в научном обороте появляются термины «родиноведение», «отчизноведение», «краеведение»; публикуются первые работы по истории, о содержании, задачах и методах краеведения и др.); в образовании становится заметной предметная специализация краеведения, например, выделяется историко-культурное направление, ставшее позже основой региональной истории, естественно-научные краеведческие исследования сформировали базу региональной географии.

В развитии краеведения в конце XIX – начале XX вв. заметен доминирующий учебный аспект. Свидетельство тому – бурное развитие школьного краеведения, что также способствовало появлению первых признаков отделения краеведения как науки от практики. Как всякая наука вычленилась из общего человеческого знания, упорядочивалась, становилась целостной, образующая дисциплинарное, систематическое знание, так и краеведение становилось совокупностью всех относящихся к отдельным частям страны знаниям. Под влиянием практических потребностей накопившиеся ранее эмпирические знания и представления о территориях трансформировались в определённую научную систему, которая сначала получила название «родиноведение», а в начале XX в. – «краеведение».

Фундаментальным основанием в рассматриваемом ракурсе является феномен родиноведения. Родиноведческий компонент пополняет группу типологических признаков, свидетельствующих об утверждении индустриальной урбанизированной цивилизации, ядро которой – действующая личность. Как человек конца XIX – начала XX вв. пытался осознать себя в резко изменяющемся мире, так и сегодня, через сто лет, гражданин России, теряя (или потеряв) прочную связь с «почвой», начинает искать опору в обычаях предков, в культуре своего рода, семьи, в традициях малой Родины. Но краеведение может восполнить только часть этой потребности. Дело в том, что понятийная сеть краеведения ограничена локально. Краеведение описывает территорию. Родиноведение же характеризует состояние человека, находящегося в интенсивных связях со всем миром, оно не может быть локально замкнутым, поэтому дидактический потенциал родиноведения колоссален.

В демократической России значение родино(крае)ведения осознаётся в самом широком научном и социокультурном контексте. Под родиноведением вряд ли оправданно подразумевать особый предмет, это скорее должна быть система образовательно-воспитательной работы, которая складывается как из учебных, так и внеклассных действий, направленных на ознакомление молодых людей с материальным, духовным и эстетическим богатством родного края.

Расширение преподавания родоноведения – важное свидетельство нового качества в развитии краеведения, которое функционально включается в процесс становления гражданского общества, остаётся заметной формой общественного участия населения в решении социально значимых проблем с опорой на знание специфики территории проживания. В таком контексте краеведение выступает своеобразной философией локального обустройства, которая приобрела ценность в новой России с исчезновением жёстких социально-политических установок советского периода.

Литература

1. Ачкасов, В.А. Россия как разрушающееся традиционное общество [Текст] / В.А. Ачкасов // Полис. – 2001. – № 3. – С. 83-92.
2. Киселёва, М.А. К вопросу о периодизации отечественного экскурсионного дела [Текст] / М.А. Киселёва // Актуальные проблемы социокультурных исследований : межрег. сборник научных статей - Кемерово, 2008. - Вып. 4. - С. 299-305.
3. Пирожков, Г.П. Краеведение [Текст] : учебник / Г.П. Пирожков. - Тамбов ; М. ; СПб. ; Баку ; Вена : Изд-во МИНЦ, 2006. - 272 с. (допущен Министерством образования и науки РФ в качестве учебника для вузов).
4. Пирожков, Г.П. Теория краеведения [Текст] : монография / Г.П. Пирожков. - СПб. : Нестор, 2005. - 280 с.
5. Пирожков, Г.П. Краеведение [Текст] : терминолог. слов / Г.П. Пирожков. - Тамбов ; М. ; СПб. ; Баку ; Вена : Изд-во МИНЦ, 2006. - 80 с.
6. Размустова, Т.О. Изучение «малой родины» как часть национальной культуры [Текст] / Т.О. Размустова // Культурная деятельность и культурная политика : сборник научных трудов. НИИ культуры. - М., 1991. - С. 77-78.
7. Рубинштейн, Н.Л. Русская историография [Текст] / Н.Л. Рубинштейн. - М. : Госполитиздат, 1941. - 659 с.
8. Филимонов, С.Б. Краеведение и документальные памятники (1917-1929 гг.) [Текст] / С.Б. Филимонов. - М. : Археограф. комиссия АН СССР, 1989. - 178 с.
9. Шмидт, С.О. Краеведение и документальные памятники [Текст] / С.О. Шмидт ; Архив. отдел администрации Твер. обл. - Тверь : МП «Алтей», 1992. - 86 с.
10. Pirozhkov, G.P. Ethnography: the code of the analysis from the point of view of scientific studies = Краеведение : науковедческий код анализа [Текст] / G.P. Pirozhkov // Вестн. Тамб. гос. техн. ун-та. - Тамбов, 2006. - Т. 12. - № 1 Б. - С. 227-234.
11. Pirozhkov, G.P. Regional studies: about the periodization of the discipline = Краеведение : о периодизации дисциплины [Текст] / G.P. Pirozhkov // Вестн. Тамб. гос. техн. ун-та. - Тамбов, 2005. - Т. 11. - № 4. - С. 1030-1038.

ББК 28.7
УДК 612.7

**А.Ю. ДРОНЬ,
М.А. ПОПОВА,
Н.А. ВОЛОГЖАНИНА**

**A.Y. DRON,
M.A. POPOVA,
N.A. VOLOGZHANINA**

**ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ
ПОЗВОНОЧНИКА ЮНОШЕЙ,
ИМЕЮЩИХ СОЕДИНИТЕЛЬНОТКАННЫЕ
ДИСПЛАЗИИ СЕРДЦА**

**FUNCTIONAL STATUS OF THE SPINE
OF YOUNG MEN WITH CARDIAC CONNECTIVE
TISSUE DYSPLASIA**

Изучены функциональные показатели позвоночника методом трёхмерной регистрации позвоночного столба у юношей с соединительнотканными дисплазиями сердца в возрасте от 17 до 21 года и контрольной группы лиц без изменений в сердце.

The functional indicators of the spine of 17–20 year old young men with cardiac connective tissue dysplasia and a control group with no change in heart are studied in the article. The indicators were obtained by the method of three-dimensional registration of the spine.

Ключевые слова: функциональное состояние позвоночника, дисплазия соединительной ткани, позвоночник.

Key words: functional status of the spine, connective tissue dysplasia, spine.

Ухудшение показателей здоровья населения России за последнее десятилетие отражает, в том числе, и снижение состояния здоровья молодых людей. Одной из систем, которая наиболее часто оказывается вовлечённой в процесс соединительнотканной дисплазии, является опорно-двигательная. Сведения о патологии органов опоры и движения при наиболее распространённой в популяции недифференцированной форме соединительнотканной дисплазии ограничены описанием скелетных аномалий как внешних проявлений соединительнотканных дисплазий [6]. В последние десятилетия патология опорно-двигательного аппарата неуклонно нарастает, достигая, по некоторым данным, 70–90% в популяции [2; 3; 4; 5]. Изменения опорно-двигательного аппарата оказывают отрицательное влияние на жизнедеятельность организма, функционирование важнейших органов и систем [5; 1]. Так, искривленный позвоночник сжимает коммуникацию нервной системы, при разрастании любого сегмента происходит смещение, натяжение или передавленность внутренних органов. Даже при незначительном нарушении осанки межпозвоночные диски, подвергаясь, с одной стороны, высокому давлению, а с другой – низкому, сдвигаются в сторону низкого давления, чем увеличивают уже имеющуюся асимметрию тела. Сдвинутые, даже минимально, межпозвоночные диски раздражают окружающие их нервные корешки, в том числе и вегетативные, регулирующие обменные процессы в кровеносных сосудах, мышцах и внутренних органах, что приводит к развитию многих заболеваний, участвуя в формировании порочного круга патологических изменений [1; 7].

Проблема деформации позвоночника, или вертеброгенных заболеваний, представляет собой одну из наиболее актуальных и не является до конца решённой. Сложность проблемы состоит в том, что практически любые деформации позвоночника носят пространственный трёхмерный характер. В последние годы появились мето-

ды трёхмерной регистрации поверхности спины человека и позвоночного столба, которые активно применяются в скрининговых исследованиях. В развитых странах такие методы используются уже не первое десятилетие и накоплен достаточный практический опыт, в то время как в отечественной медицине встречается крайне мало сведений о перспективных методах исследования в данной области.

Нарушения позвоночника нередко имеют генетическую предрасположенность и связаны с дисплазией соединительной ткани, которая определяет не только функциональную недостаточность позвоночника, но и может сочетаться с наличием дополнительных хорд и трабекул в полостях сердца, пролабированием клапанов сердца, расширением аорты, дистопией внутренних органов, гипермобильностью суставов и др.

При этом нередко возникают симптомы, нарушающие качество жизни индивидуума и ограничивающие его двигательную активность. Программы реабилитации для таких лиц должны учитывать не только степень функциональных и органических нарушений со стороны позвоночника, но и наличие изменений в других органах, особенно в сердце.

Цель настоящего исследования - изучить в сравнительном аспекте функциональные показатели позвоночника у лиц с соединительнотканными дисплазиями сердца и в контрольной группе здоровых лиц.

Материалы и методы исследования

Проведено сравнительное когортное исследование функционального состояния позвоночника у 69 лиц мужского пола в возрасте от 17 до 21 года.

Объект исследования - студенты-юноши Сургутского государственного педагогического университета. Исследование проведено на базе научно-исследовательской лаборатории «Здоровый образ жизни и охрана здоровья» Сургутского государственного педагогического университета и отделения функциональной диагностики клинической городской поликлиники № 2 г. Сургута.

Всем обследуемым проведено эхокардиографическое обследование на ультразвуковом сканере «Acuson Sequoia 512» (USA) в М-, В- и доплеровском режимах с использованием ультразвукового датчика с частотой 3,5 мГц по стандартной методике с учётом рекомендаций Американского эхокардиографического общества. На основании результатов эхокардиографии выделена группа юношей с соединительнотканными дисплазиями сердца (СТДС) - дополнительными хордами и трабекулы в левом желудочке, пролапсами митрального или трикуспидального клапанов (n=37) и контрольная группа лиц без изменений в сердце (n=32).

Функциональное состояние позвоночника оценивали с помощью компьютерного комплекса «МБН-БИОМЕХАНИКА», модуль «СКАНЕР ПОЗВОНОЧНИКА» (ООО «Научно-медицинская фирма МБН», Москва), предназначенного для трёхмерной роостранственной регистрации конфигурации позвоночника, тазового и плечевого пояса, нижних конечностей и других частей тела. Биомеханические показатели функционального состояния позвоночника определялись по 8 основным регистрируемым параметрам.

Центральный угол дуги рассчитывали для каждой из дуг С1-С7, С7-Th12, Th12-L5 во фронтальной и сагиттальной плоскостях. После нахождения радиуса дуги из геометрического центра окружности проводили радиусы к точкам, обозначающим границы данного отдела позвоночника. Угол, образованный радиусами, и является центральным углом дуги.

Определяли *радиус дуги* - геометрический параметр, образуемый от вписываемой в позвоночник дуги; *угол наклона хорды дуги* - геометрический параметр (хорда дуги образуется проведением прямой линии от начала дуги до её конца); *длину хорды дуги* измеряли между острыми отростками, образующими данную дугу.

Угол наклона таза к горизонту. Во фронтальной плоскости этот параметр измеряли между линией «А» проходящей через передне-верхние ости таза и горизонталью «В», проходящей через середину линии «А». Рассчитывали угол между линиями «А» и «В» (справа от средней линии). Угол, лежащий выше горизонтали, имеет положительные значения, ниже - отрицательные. Угол указывали в целых градусах.

Аналогично данный угол измеряется для сагиттальной плоскости. Угол измеряли между линией «А», образованной перпендикуляром из точки, соответствующей остистому отростку L5 к линии, соединяющей передне-верхние ости таза и горизонталью «В». Значения угла, открытого вниз имеют положительное значение, угла открытого вверх - отрицательное. Угол измеряли в целых градусах.

Угол наклона надплечий к горизонту измеряли так же, как и угол наклона таза во фронтальной плоскости между линией «А», образованной акромиальными концами ключиц и горизонтальной линией «В», проходящей через середину линии «А». Рассчитывали угол между линиями «А» и «В» (справа от средней линии). Угол, лежащий ниже горизонтали, имеет отрицательные значения, выше – положительные. Угол указывали в целых градусах.

Угол наклона надплечий к тазу определяли аналогично предшествующим, т.е. это угол между линией «А», соединяющей акромиальные отростки ключиц и линией «В», соединяющей передне-верхние ости таза. Поскольку данные линии лежат на разных уровнях, то на таз переносится линия «С» параллельная «А» и проходящая через центр линии «В». Определяется угол между линиями «В» и «С». Угол, когда линия «В» лежит выше линии «С», имеет положительные значения, ниже – отрицательные. Угол указывали в целых градусах.

Угол разворота надплечий к тазу определяли по тем же правилам, как и для предшествующих параметров. Угол определяется между линией «А», соединяющей акромиальные отростки ключиц, и линией «В», соединяющей передне-верхние ости таза. Поскольку данные линии лежат на разных уровнях, то на таз переносится линия «С» параллельная «А» и проходящая через центр линии «В». Определяется угол между линиями «В» и «С» (справа от средней линии). Угол, когда линия «С» лежит выше линии «В», угол имеет положительные значения, ниже – отрицательные. Угол указывали в целых градусах.

Систематизацию материала и статистические расчёты проводились с помощью пакетов статистических программ «Statistica 6.0» и «Биостатистика 4.03». Статистическая достоверность рассчитывалась с помощью параметрического t-критерия Стьюдента.

Результаты собственных исследований

Результаты оценки трёхмерной регистрации позвоночного столба во фронтальной, сагитальной и горизонтальной плоскостях у юношей с соединительнотканными дисплазиями сердца и в контрольной группе представлены в таблицах 1 и 2 и на рисунке 1.

Таблица 1

Биомеханические показатели позвоночного столба во фронтальной плоскости у лиц с соединительнотканными дисплазиями сердца и контрольной группы (M±m)

Показатели	Отдел позвоночника	СТДС n=37	Контрольная группа n=32	p
Центральный угол дуги (град)	C1-C7	175,1±0,15	175,7±0,18	0,01
	C7-Th12	162,1±0,43	163,7±0,54	0,02
	Th12-L5	162,9±0,56	165,1±0,85	0,03
Радиус дуги (см)	C1-C7	9,62±1,04	13,5±1,61	0,04
	C7-Th12	57,9±3,22	69,8±4,84	0,04
	Th12-L5	31,4±1,97	42,0±4,70	0,03
Угол наклона хорды дуги (град)	C1-C7	-7,1±0,64	-9,8±1,18	0,04
	C7-Th12	-5,5±0,29	-4,1±0,37	0,04
	Th12-L5	3,4±0,31	2,1±0,53	0,03
	C1-L5	-3,1±0,23	-2,2±0,30	0,01
Длина хорды дуги (см)	C1-C7	10,2±0,31	9,1±0,43	0,03
	C7-Th12	27,7±0,43	26,3±0,51	0,03
	Th12-L5	21,4±0,39	19,7±0,66	0,02
	C1-L5	57,6±0,45	55,7±0,90	0,05
Угол наклона таза (град)		1,1±0,5	-1,6±1,31	0,05
Угол наклона надплечий (град)		0,9±0,38	-0,6±0,64	0,04
Угол надплечья-таз (град)		3,9±0,27	1,2±1,39	0,04

Окончание таблицы 1

Показатели	Отдел позвоночника	СТДС n=37	Контрольная группа n=32	p
Угол смещения (град)		-0,3±0,19	-1,1±0,26	0,01
C7 на одной вертикали с L5		1,2±0,22	0,5±0,22	0,02
Th12 на одной вертикали с L5		0,5±0,11	0,2±0,10	0,04

Примечание: здесь и в таблице 2 p – достоверность различий между контрольной группой и группой лиц с СТДС (соединительнотканнные дисплазии сердца).

Анализ результатов средних значений трёхмерной регистрации позвоночного столба во фронтальной плоскости позволил установить достоверные отличия между лицами с СТДС и контрольной группы без изменений в сердце. Значения таких параметров, как центральный угол дуги в отделах C1-C7 (p=0.01), C7-Th12 (p=0,02), Th12-L5 (p=0.03), радиус дуги в отделах C1-C7 (p=0.04), C7-Th12 (p=0,04), Th12-L5 (p=0,03) и угол наклона хорды дуги в отделах C7-Th12 (p=0,04), Th12-L5 (p=0,03) C1-L5 (p=0,01) у лиц без изменений в сердце были достоверно больше, чем у юношей, имеющих соединительнотканнные дисплазии сердца.

При трёхмерной регистрации позвоночного столба в саггитальной плоскости у лиц с соединительнотканнными дисплазиями сердца выявлено статистически значимое уменьшение таких показателей, как центральный угол дуги в отделах C1-C7 (p=0,008), C7-Th12 (p=0,02), Th12-L5 (p=0,04), радиусу дуги в отделах C1-C7 (p=0,02), C7-Th12 (p=0,04), Th12-L5 (p=0,04) и углу наклона хорды дуги в отделах C1-C7 (p=0,02), C7-Th12 (p=0,03), Th12-L5 (p=0,01) C1-L5 (p=0,02), чем у юношей контрольной группы (табл. 2).

Таблица 2

**Биомеханические показатели позвоночного столба
в саггитальной плоскости у лиц с соединительнотканнными
дисплазиями сердца и контрольной группы (M±m)**

Показатели	Отдел позвоночника	СТДС n=37	Контрольная группа n=32	p
Центральный угол дуги (град)	C1-C7	-175,1±0,21	-175,9±0,20	0,008
	C7-Th12	161,8±0,53	163,6±0,60	0,02
	Th12-L5	-156,7±0,92	-159,5±1,05	0,04
Радиус дуги (см)	C1-C7	12,0±0,88	9,1±0,91	0,02
	C7-Th12	44,6±2,19	36,5±3,45	0,04
	Th12-L5	36,9±2,25	30,7±2,05	0,04
Угол наклона хорды дуги (град)	C1-C7	16,7±1,06	12,3±1,68	0,02
	C7-Th12	7,8±0,7	5,6±0,73	0,03
	Th12-L5	-3,1±0,65	-0,7±0,73	0,01
	C1-L5	4,9±0,29	3,8±0,35	0,01
Длина хорды дуги (см)	C1-C7	10,1±0,36	9,0±0,35	0,03
	C7-Th12	28,1±0,33	26,6±0,60	0,02
	Th12-L5	20,9±0,57	19,2±0,60	0,04
	C1-L5	57,4±0,49	55,3±0,92	0,04
Угол наклона таза (град)		9,7±1,45	16,5±3,14	0,04
C7 впереди от вертикали с L5		2,1±0,26	1,3±0,27	0,03
Th12 на одной вертикали с L5		1±0,23	0,4±0,17	0,04

При анализе показателей трёхмерной регистрации позвоночного столба в горизонтальной плоскости отмечены достоверно более низкими значениями показателя угла разворота надплечий у лиц с соединительнотканными дисплазиями сердца (рис. 1).

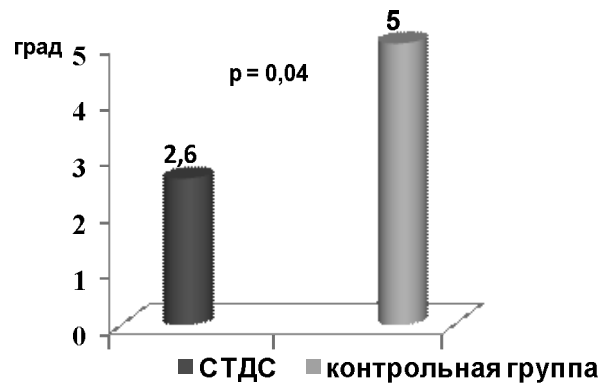


Рис. 1. Угол разворота надплечий в градусах (град) в горизонтальной плоскости у лиц с соединительнотканными дисплазиями сердца и контрольной группе

Таким образом, трёхмерная регистрация выявила более низкое функциональное состояние позвоночника во фронтальной и сагиттальной области, а также уменьшение угла разворота надплечий у юношей с соединительнотканными дисплазиями сердца по сравнению со здоровыми лицами контрольной группы без изменений в сердце.

Выявление функциональных изменений позвоночника с помощью метода трёхмерной регистрации биомеханических показателей позвоночного столба должно быть основанием для проведения объективных методов обследования для выявления соединительнотканых дисплазий сердца, которые необходимо учитывать в планировании индивидуальных программ реабилитации.

Литература

1. Абальмасова, Е.А. Сколиоз : этиология, патогенез, семейные случаи, прогнозирование и лечение [Текст] / Е.А. Абальмасова, Р.Р. Ходжаев. - Ташкент : Изд-во мед. литература им. Абу Али ибн Сина, 1995. - 200 с.
2. Достоверность показателей состояния опорно-двигательной системы, полученных с помощью компьютерной фотометрии [Текст] / С.Н. Бакурский [и др.] // Хирургия позвоночника. - 2005. - № 4. - С. 66-67.
3. Брегг, П.С. Позвоночник - ключ к здоровью [Текст] / П.С. Брегг. - М. : Просвещение, 2002. - 162 с.
4. Садовой, М.А. Теоретические и прикладные аспекты выявления заболеваний позвоночника [Текст] / М.А. Садовой, И.Л. Трегубова, Т.Н. Садовая // О реализации программы «Здоровая семья» : тез. докл. науч.-практ. конф. - Новосибирск, 1996. - С. 28-31.
5. Саркисов, Д.С. Общая патология человека [Текст] / Д.С. Саркисов. - М. : Медицина, 2004. - 608 с.
6. Child, A.H. Joint hypermobility syndrome: inherited disorder of collagen synthesis [Text] / A.H. Child // J. Rheum. - 1986. - Vol. 13. - P. 239-243.
7. Cobb, J.R. Outline for the study of scoliosis [Text] / J.R. Cobb // American Academy of Orthopaedic Surgeons Instructional Course Lectures. - 1998. - Vol. 5. - P. 621-675.

ББК К 88.40+К 74р30
УДК 37.015.3+378.172

А.А. ГОВОРУХИНА

**ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ
ПЕДАГОГОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
РАЗЛИЧНОГО ТИПА В УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

A.A. GOVORUKHINA

**INTERGRATIVE INDICATORS OF FUNCTIONING
OF CARDIOVASCULAR SYSTEM
OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF VARIOUS TYPES UNDER THE CONDITIONS
OF EDUCATION SYSTEM MODERNIZATION**

Выявлены высокие показатели артериального давления, сердечного индекса, свидетельствующие о напряжённом функционировании сердечно-сосудистой системы педагогов учебных заведений различного типа в условиях внедрения новых образовательных технологий. Анализ variability сердечного ритма выявил преобладание симпатического отдела вегетативной нервной системы над парасимпатическим, что является отражением выраженного стрессорного воздействия на регуляторные системы организма.

High indicators of arterial pressure, heart index, indicating the intense functioning of cardiovascular system of teachers of educational institutions of various types under the conditions of new educational technologies' introduction are revealed. The analysis of heart rhythm variability caused to revelation of predomination of the sympathetic part of autonomic division of nervous system over the parasympathetic one. It leads to reflection of frank stress stimulation on regulatory systems of the organism.

Ключевые слова: педагоги, артериальное давление, сердечный индекс, variability ритма сердца.

Key words: teachers, arterial pressure, heart index, variability of heart rhythm.

Адаптация к социальным и природным факторам окружающей среды является важнейшей закономерностью жизни. Изучение процесса адаптации следует считать одной из самых актуальных медико-биологических задач современности. В течение всей жизни происходит развитие и совершенствование структур и механизмов деятельности функциональных систем, которые обеспечивают приспособление и устойчивость функционирования организма к различным факторам среды, в том числе к особенностям профессиональной деятельности. Общеизвестно, что труд преподавателей связан с большим числом профессиональных рисков, обусловленных воздействием ряда неблагоприятных для здоровья производственных факторов, в числе которых зрительное и нервно-эмоциональное напряжение, вынужденная рабочая поза, шум, работа в условиях дефицита времени, гиподинамия и многие другие. Наиболее важными из них являются условия образовательного учреждения и образ жизни, формирующие состояние хронического стресса и, тем самым, способствующие развитию у педагогов невротических состояний, функциональных отклонений и хронических заболеваний. В настоящее время в стране активно продвигается образовательная реформа, требующая от преподавателей хорошего состояния физического и психического здоровья, определяющего эффективную профессиональную деятельность, вне зависимости от типа образовательного учреждения. Разработка и организация профилактических мероприятий по созданию оптимальной рабочей среды для педагогов является ключевым направлением научных исследований, так как они по своей сути определяют уровень их жизнедеятельности и работоспособности.

Целью настоящего исследования было изучение уровня артериального давления, типа гемодинамики и вегетативной регуляции сердечного ритма педагогов различных образовательных учреждений в условиях модернизации образования.

Материал и методы исследования

Работа выполнена на базе научно-исследовательской лаборатории «Здоровый образ жизни и охрана здоровья» Сургутского государственного педагогического университета в 2010–2011 гг. В исследовании приняли участие педагоги различных образовательных учреждений: лицея, медицинского училища (МУ), педагогического университета (СурГУ), центра дополнительного образования (ЦДО). Все участники эксперимента не имели жалоб на состояние здоровья и в течение последнего месяца не обращались за медицинской помощью. В исследовании принимали участие только женщины, поскольку мужская часть педагогических коллективов была крайне малочисленна и не могла быть использована для определения гендерных различий.

На первом этапе исследования проводили анкетирование и определяли основные соматометрические показатели, артериальное давление (АД) по общепринятым методикам [9]. Запись и анализ кардиоритмограммы выполняли с помощью аппаратно-программного комплекса «Поли-Спект-8» компании Нейрософт г. Иваново. Для оценки вегетативной (автономной) нервной регуляции сердечного ритма использовали показатели временного (статистического) и частотного (спектрального) анализа [11; 12]. Анализ variability сердечного ритма осуществляли в соответствии с рекомендациями стандарта «Вариабельность ритма сердца. Стандарт измерения, физиологической интерпретации и клинического исследования», принятого в 1996 году Европейским кардиологическим обществом и Североамериканским обществом электростимуляции и электрофизиологии [16]. Для статистического анализа variability сердечного ритма использовали измерения RRNN – средней длительности R-R интервалов, SDNN – стандартного отклонения величин нормальных RR-интервалов, RMSSD – средней разности RR-интервалов последовательных ударов сердца, pNN₅₀ – процент пар последовательных RR-интервалов, отличающихся более чем на 50 мс.

Спектральный анализ ВРС подразумевает анализ трёх компонент: высокочастотной области (HF – high frequency, 0,15–0,4 Гц), которая характеризует активность парасимпатического отдела вегетативной нервной системы (дыхательная аритмия), низкочастотной (LF – low frequency, 0,04–0,15 Гц), отражающей модуляцию сердечного ритма в основном симпатическом отделе нервной системы, и очень низкочастотной области (VLF – very low frequency, 0,003–0,04 Гц). Оценивали также отношение низкочастотной составляющей к высокочастотной составляющей спектра (LF/HF), отражающее состояние симпатико-вагусного баланса. Также определяли показатель TP, мс², который представляет собой полную мощность спектра колебаний кардиоритма в диапазоне 0,003 до 0,4 Гц. Она отражает суммарную активность вегетативного воздействия на кардиоритм: активация вагуса приводит к увеличению значения TP, повышение активности симпатической нервной системы – к обратному эффекту.

Для анализа кардиоритмограмм использовали показатели, рекомендованные Р.М. Баевским [2]: Среднее арифметическое значение продолжительности интервала R-R (M, с) эквивалентно средней ЧСС обладает наименьшей изменчивостью среди всех медико-статистических показателей, и его отклонение от индивидуальной нормы свидетельствует об увеличении нагрузки на систему кровообращения; среднеквадратическое отклонение продолжительности интервала R-R (СК, с²) – это один из основных показателей ВРС, характеризующий состояние механизмов регуляции. Он указывает на суммарный эффект влияния на синусовый узел симпатического и парасимпатического отделов ВНС, моду (Mo) – наиболее часто встречающееся значение RR-интервалов, амплитуду моды (AMo) – величину, которая соответствует значению максимума плотности распределения в точке максимума Mo. Амплитуда моды представляет собой отношение количества RR-интервалов со значениями, равными Mo, к общему количеству RR-интервалов в процентах. Медиана (Me, с) – среднее значение продолжительности интервала R-R; вариационный размах (BP, с) – разница между максимальным и минимальным значением R-R. Индекс вегетативного равновесия (ИВР) указывает на соотношение между активностью симпатического и парасимпа-

тического отдела вегетативной нервной системы, показатель адекватности процессов регуляции (ПАПР) отражает соответствие между активностью симпатического отдела вегетативной нервной системы и ведущим уровнем функционирования синоатриального узла. Также определяли вегетативный показатель ритма (ВПР), который позволяет судить о парасимпатических сдвигах вегетативного баланса. Чем выше ВПР, тем больше баланс смещён в парасимпатическую сторону. Для оценки состояния механизмов вегетативной регуляции сердечного ритма применяют индекс напряжения (ИН), который характеризует активность механизмов симпатической регуляции и степень централизации управления сердечным ритмом.

Статистический анализ полученных результатов проводили с использованием пакета программ «Statistica 8.0». Для оценки значимости различий между группами использовали t-критерий.

Результаты исследования и обсуждение

Нормальное состояние организма определяется оптимальным соотношением морфологических характеристик, гемодинамических параметров и особенностей вегетативной регуляции. Основные соматометрические показатели преподавателей, работающих в образовательных учреждениях различного типа, представлены в таблице 1.

Таблица 1
Соматометрические показатели преподавателей (M±m)

Показатель	Образовательное учреждение			
	СурГПУ (n=25)	МУ (n=21)	Лицей (n=43)	ЦДО (n=20)
Средний возраст, лет	45,1±3,3	45,9±1,9	45,3±1,5	44,3±3,0
Педагогический стаж, лет	20,2±4,1	21,8±1,8	23,5±1,5	21,3±3,1
Длина тела, см	162,7±1,4	162,0±0,8	162,8±0,9	162,1±1,1
Масса тела, кг	70,6±4,3	70,4±3,9	72,9±2,3	83,2±3,8 * ^
ИМТ, кг/м ²	26,6±1,8	26,7±1,4	27,6±0,8	31,7±1,5◆
Содержание жира, %	31,9±2,1	31,9±1,7	29,7±1,2	37,1±2,3◆

Примечание: здесь и в последующих таблицах различия достоверны (p≥0,05):

- ◆ - между ЦДО и лицеем, * - между ЦДО и МУ, ^ - между СурГПУ и ЦДО,
- - между СурГПУ и МУ, ◆ - между СурГПУ и лицеем, * - между МУ и лицеем.

Установлено, что у всех педагогов средний показатель ИМТ превышал нормативные значения (25кг/м²), при этом у педагогов ЦДО средняя величина ИМТ составила 31,7±1,5, что соответствует ожирению. Увеличение ИМТ и содержание жира в организме может быть связано с возрастным дефицитом женских половых гормонов, а именно преподаватели-женщины старше 40 лет преобладали во всех обследованных нами педагогических коллективах.

В целом полученные результаты свидетельствуют о значительной распространённости нарушений массы тела среди работников сферы образования. Увеличению числа лиц с избыточной массой тела и ожирением способствуют особенности жизни современного человека: повышенная нервно-эмоциональная нагрузка, сочетающаяся с низкой физической активностью и выраженным нарушением питания. Среди этиологических факторов развития ожирения значительную роль играют острый и хронический стресс, при этом психологические последствия стресса способствуют возникновению нарушений пищевого поведения. Перечисленные выше особенности в значительной степени характеризуют большинство современных преподавателей, как представителей одной из наиболее эмоционально-напряжённых профессий. Вместе с тем, при анкетировании было выяснено, что большинство педагогов не знакомы с уровнями показателей холестерина, глюкозы крови, индекса массы тела, критериями абдоминального ожирения и количественными критериями недостаточной физической активности, которые рассматриваются в настоящее время как факторы риска сердечно-сосудистых заболеваний.

Сердечно-сосудистая система с её многоуровневой регуляцией представляет собой ту функциональную систему, которая обеспечивает заданный уровень функционирования целостного организма и является индикатором его любой адаптационно-приспособительной деятельности [2]. Известно, что система кровообращения достаточно чётко реагирует на малейшие изменения потребности отдельных органов и систем и обеспечивает согласование кровотока в них с гемодинамическими параметрами на организменном уровне. Это особенно важно учитывать, поскольку патология органов сердечно-сосудистой системы в настоящее время занимает ведущее место среди отклонений в состоянии здоровья и заболеваний [7]. Анализ гемодинамических показателей участников исследования показал, что наибольшие средние показатели САД и ДАД зарегистрированы у педагогов ЦДО (табл. 2), что свидетельствует о широкой распространённости артериальной гипертензии в этой группе.

Таблица 2
Гемодинамические показатели преподавателей (M±m)

Показатель	Образовательное учреждение			
	СурГПУ (n=25)	МУ (n=21)	Лицей (n=43)	ЦДО (n=20)
САД, мм рт.ст.	126,3±6,0	123,5±2,1	119,5±1,8	133,9±6,0◆
ДАД, мм рт.ст.	86,5± 4,0	80,8±2,1	83,7±1,6	92,4±3,3*
ЧСС, уд/мин	77,4±2,7	76,2±2,4	74,7±1,7	73,5±2,7
ПД, мм рт.ст.	39,8±3,4	42,7±1,4	35,9±1,5*	41,5±2,9
СДД, мм рт.ст.	103,5±4,7	99,0±2,0	98,9±1,5	110,1±4,3◆*
МОК, л/м	13,1±0,6	12,9±0,5	12,1±0,25	10,9±0,2◆*^
СО, мл	169,8±5,9	170,2± 4,0	161,6±2,8	146,9±3,9*^
ИК, мл/кг	191,7±13,2	191,2±10,5	171,3±6,8	135,5±9,4◆*^
УИ, мл/м ²	96,8±4,2	99,3± 3,0	89,6±2,2	76,8±5,3◆*^
СИ, мин*м ²	7,5±0,5	7,5±0,3	6,7±0,2	5,7±0,5*
ОПСС, дин•с/см ⁵	867,9±66,1	629,5±24,2●	674,8±19,0◇	898,2±57,1◆*

В последнее время возрос интерес к изучению показателей центральной гемодинамики в связи с наличием ишемической болезни сердца, инфаркта миокарда, артериальной гипертензии, возраста [5; 8]. Самые высокие значения ПД установлены у преподавателей медицинского училища, а СДД - у педагогов, работающих в ЦДО. Среднее динамическое и пульсовое давление увеличиваются с возрастом, в основном из-за растяжения артериальной стенки. Величина МОК у педагогов, принимавших участие в исследовании, превышала нормативные значения (5-5,5 л/мин) в два и более раз, аналогичная тенденция была установлена и для СИ (норма от 2 до 4 л/(мин*м²), ИК и УИ (норма 40-50 мл/м²).

Таким образом, определение основных гемодинамических показателей педагогов различных образовательных учреждений позволило установить, что большинство из них (САД, ДАД, МОК, СО, ИК, УИ и др.) значительно превышали нормативные величины, что свидетельствует о напряжённом функционировании сердечно-сосудистой системы, обусловленном, в том числе и нарушением баланса нейровегетативных регулирующих влияний.

Для адекватной оценки параметров сердечной деятельности и управления этими процессами необходимо иметь точную информацию о текущем состоянии автономной нервной системы [1]. Показатели временного анализа ВРС педагогов представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Показатели временного анализа вариабельности
сердечного ритма педагогов (M±m)**

Показатель	Образовательное учреждение			
	СурГПУ (n=25)	МУ (n=21)	Лицей (n=43)	ЦДО (n=20)
R-R min	642,6±44,01	474,4±60,9 ●	722,2±23,1*	666,4±23,9*
R-R max	1066,1±122,6	972,5±22,8	1230,9±210,8 ◇	999,4±33,1 ^
RRNN, мс	886,9±38,02	829,9±16,9	892,3±16,9	865,5±21,8
SDNN, мс	61,2±8,0	45,9±3,5	44,6±3,7 ◇	40,1±2,4 ^
RMSSD, мс	37,8±4,0	35,6±4,4	39,6±4,6	31,9±2,2
pNN50, %	21,6±5,1	9,1±1,8 ●	14,4±2,8	9,3±2,01 ^
CV,%	9,3±2,5	5,4±0,4	4,9±0,4 ◇	4,6±0,2

Установлено, что у педагогов медицинского училища большинство показателей временного анализа были ниже, чем у педагогов других образовательных учреждений. Многие авторы отмечают, что снижение ВРС тесно связано с возникновением опасных осложнений, а также с тяжестью течения многих заболеваний [13; 14], а также может предшествовать гемодинамическим, метаболическим, энергетическим нарушениям и является наиболее ранним прогностическим признаком неблагоприятного исхода [2].

Спектральные характеристики обследованных педагогов представлены в таблице 4. Установлено, что показатели общей спектральной мощности были наибольшими у педагогов СурГПУ, а наименьшими – их коллег из ЦДО. Уменьшение показателя связано с активацией симпатического звена регуляции.

Таблица 4

Показатели спектрального анализа сердечного ритма педагогов

Показатель	Образовательное учреждение			
	СурГПУ (n=25)	МУ (n=21)	Лицей (n=43)	ЦДО (n=20)
TP, мс	2907,3±457,0	2231,3±279,9	2422,7±370,4	1939,3±177,7
VLF, мс ²	3417,4±1760,6	1091,9±202,1	1022,3±158,2	884,8±84,8
LF, мс ²	2069,6±1175,2	544,4±77,7	668,1±102,4	604,1±81,6
HF, мс ²	5190,5±3855,9	487,7±64,8	767,9±173,6	444,3±56,4
LFnorm, n.u.	206,7±111,7	51,2±3,3	51,7±2,6	60,4±2,8 ◆ *
HFnorm, n.u.	49,1±4,1	61,3±13,2	48,3±2,6	39,5±2,8 ◆
LF/HF	1,32±0,3	1,39±0,1	1,4±0,2	2,01±0,3
Структура спектра				
VLF, %	43,0±5,2	50,5±3,7	43,7±2,5	46,2±2,3
LF, %	25,1±2,3	25,7±2,2	27,6±1,6	31,7±2,4
HF, %	27,7±3,8	23,5±3,3	28,7±2,4	21,4±1,7

Обычно в норме доля вазомоторных волн он составляет 35–40%, в нашем исследовании этот показатель составил от 25,1±2,3% (СурГПУ) до 31,7±2,4% (ЦДО). По величине HF можно судить об активности парасимпатического звена вегетативной нервной системы, существует связь между повышением данного параметра и возникновением наджелудочковой аритмии. Величина HF изменялась от 21,4±1,7% (ЦДО) до 28,7±2,4% (лицей). Увеличение VLF свидетельствует об активации высших вегетативных центров и влиянии на сердечно-сосудистый подкорковый центр, отражая состояние нейрогуморального и метаболического уровня регуляции. Нами установлены высокие значения VLF,% у всех педагогов, принимавших участие в исследовании.

Мощность и относительный вклад VLF увеличиваются в условиях острого и хронического эмоционального стресса, амплитуда VLF тесно связана с психо-эмоциональным напряжением и функциональным состоянием коры головного мозга.

Соотношение LF/HF отражает вагусно-симпатический баланс. Минимальной величина LF/HF была у преподавателей университета ($1,32 \pm 0,3$), максимальной – у педагогов ЦДО ($2,01 \pm 0,3$). Изменения вегетативного баланса в виде активации симпатического звена можно рассматривать как неспецифический компонент адаптационной реакции в ответ на различные стрессовые воздействия.

Результаты кардиоинтервалографии педагогов различных образовательных учреждений, принимавших участие в исследовании, представлены в таблице 5.

Таблица 5
Показатели вариационной пульсометрии педагогов ($M \pm m$)

Показатель	Образовательное учреждение			
	СурГПУ (n=25)	МУ (n=21)	Лицей (n=43)	ЦДО (n=20)
M, с	0,819±0,016	0,824±0,017	0,890±0,016	0,864±0,022
СК, с ²	0,071±0,019	0,042±0,002	0,045±0,004	0,041±0,002
Mo, с	0,802±0,015	0,827±0,017	0,901±0,018 ♦ *	0,865±0,023 ^
АМо, %	42,8±3,3	51,8±3,5	47,4±2,4	52,6±1,9
Me, с	0,812±0,017	0,809±0,019	0,883±0,017 ◇	0,858±0,022
BP, с	0,506±0,141	0,343±0,041	0,312±0,032	0,298±0,019
ИВР, у.е.	176,5±30,9	231,4±43,5	229,5±24,8	242,2±25,1
ПАПР, у.е.	55,8±4,8	64,1±4,8	55,4±3,5	63,1±3,6
ВПР, у.е.	7,82±0,68	5,74±0,69 ●	5,12±0,43 ◇	5,97±0,56 ^
ИН, у.е.	152,3±42,0	167,4±27,3	135,7±15,8	158,5±19,4

Значения моды были максимальными у педагогов лицея ($0,901 \pm 0,018$ с), а минимальными – у преподавателей СурГПУ ($0,802 \pm 0,015$ с). Установлено, что этот показатель является отражением активности функционирования гуморального канала регуляции [2; 6], при симпатикотонии Mo меньше, при ваготонии – больше. Амплитуда моды отражает стабилизирующий эффект централизации управления ритмом сердца, который в основном обусловлен влиянием симпатического отдела вегетативной нервной системы.

Вариационный размах (BP, с) – разница между максимальным и минимальным значением R-R. BP отражает степень вариабельности, или размах колебаний значений кардиоинтервалов. Поскольку основной разброс привносит дыхательная аритмия, связанная с влиянием блуждающего нерва, BP рассматривается как парасимпатический показатель. Чем больше значение вариационного размаха, тем большее влияние на вариабельность ритма сердца оказывает парасимпатический отдел ВНС [3].

Известно, что в спокойном состоянии сердечный ритм регулируется преимущественно собственным водителем ритма и теми местными влияниями, которые поступают от симпатических и парасимпатических ганглиев, а также уровнем некоторых гормонов в крови. При этом ИН обычно меньше 100 у.е. (в норме он колеблется в пределах 80–150 условных единиц). Если же человек пребывает в состоянии, требующем повышенной готовности, быстроты реакции, при стрессе и некоторых других патологических состояниях к регуляции сердечного ритма подключаются более высокоорганизованные структуры мозга – ствол и кора больших полушарий. Сердечный ритм становится более жестким и ИН увеличивается. Средние значения ИН у обследованных нами педагогов были достаточно высокими: от $135,7 \pm 15,8$ у.е. (лицей) до $167,4 \pm 27,3$ у.е. (медицинское училище), что свидетельствует о значительном преобладании вклада симпатической нервной системы в регуляцию сердечного ритма. При этом важно отметить, что увеличение индекса напряжения многие исследователи [4] связывают с наличием или риском развития сердечной патологии, высоким уровнем стрессорных воздействий, повышенного внимания, готовности, а также ИН увеличивается у лиц

с повышенной тревожностью, даже если причина не осознаётся. Ряд авторов установили зависимость возникновения и течения сердечно-сосудистых заболеваний от выраженности депрессии и тревоги и показали, что расстройства в психоэмоциональной сфере увеличивают риск развития ишемической болезни сердца, летальность больных с инфарктом миокарда, особенно при сопутствующих нарушениях ритма.

Таким образом, выявлено, что вне зависимости от типа образовательного учреждения, для преподавателей в условиях перестройки системы образования характерны нарушения массы тела, высокие значения артериального давления, минутного объёма крови, систолического объёма, индекса кровообращения, ударного индекса и значительное преобладание симпатического вклада в регуляцию сердечного ритма. Это свидетельствует о напряжении регуляторных механизмов системной гемодинамики и сердечного ритма педагогов и требует внедрения профилактических мер по снижению риска развития сердечно-сосудистой патологии.

Литература

1. Особенности variability ритма сердца у больных артериальной гипертензией со структурными признаками гипертензивной энцефалопатии [Текст] / Н.Л. Афанасьева [и др.] // Сибирский медицинский журнал. - 2009. - № 4. - Вып. 2. - С. 31-35.
2. Баевский, Р.М. Variability сердечного ритма : теоретические аспекты и возможности клинического применения [Текст] / Р.М. Баевский, Г.Г. Иванов // Ультразвуковая и функциональная диагностика. - 2001. - № 3. - С. 108-127.
3. Вейн, А.М. Вегетативные расстройства : клиника, диагностика, лечение [Текст] / А.М. Вейн. - М. : МИА, 2003. - 752 с.
4. Скрининг сердечно-сосудистой патологии и ассоциированных факторов риска у жителей г. Ростова-на-Дону [Текст] / С.Е. Глотова [и др.] // Российский кардиологический журнал. - 2006. - № 3 (59). - С. 89-94.
5. Пульсовое давление как фактор риска поражения органов-мишеней у больных артериальной гипертензией [Текст] / А.А. Дзизинский [и др.] // Сибирский медицинский журнал. - 2009. - № 7. - С. 27-30.
6. Капилевич, Л.В. Методы функционально-диагностических исследований [Текст] / Л.В. Капилевич. - Томск, 2005. - С. 36-45.
7. Колопкова, Т.А. Психофизиологические, гемодинамические и адаптационные критерии возможности развития артериальной гипертензии у клинически здоровых лиц молодого возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. мед. наук / Т.А. Колопкова. - Волгоград, 2010. - 22 с.
8. Маколкин, В.И. Может ли частота сердечных сокращений рассматриваться в качестве фактора риска сердечно-сосудистых заболеваний? [Текст] / В.И. Маколкин, Ф.Н. Зябрев // Вестник Ивановской медицинской академии. - 2007. - Т. 12. - № 1-2. - С. 62-65.
9. Оганов, Р.Г. Эпидемию сердечно-сосудистых заболеваний можно освободить усилением профилактики [Текст] / Р.Г. Оганов, Г.Я. Масленникова // Профилактическая медицина. - 2009. - № 6. - С. 3-7.
10. Яхонтов, С.В. Двухконтурная разгрузка сердца [Текст] : монография / С.В. Яхонтов, Г.М. Кошкарева. - Томск, 2005. - 104 с.
11. Kupper, N. Heritability Heart Rate Variability [Text] / N. Kupper // Circulation. - 2004. - Vol. 110. - P. 2792-2796.
12. Rawenwajj, C. Heart rate variability [Text] / C. Rawenwajj, L. Kollee, J. Hopman et all // Annals of intern. Med. - 1993. - Vol. 118. - № 14. - P. 437-447.
13. Reed, M.J. Heart rate variability measurements and the prediction of ventricular arrhythmias [Text] / M.J. Reed, C.E. Robertson, P.S. Addison // QJM. - 2005. - Vol. 98. - P. 87-95.
14. Routledge, H.C. Heart rate variability - a therapeutic target? [Text] / H.C. Routledge, S. Chowdhary, J.N. Townend // J Clin Pharm Ther. - 2002. - Vol. 27. - P. 85-92.
15. Sandercock, G.R. The reliability of short-term measurements of heart rate variability [Text] / G.R. Sandercock, P.D. Bromley, D.A. Brodie. - Int. J. Cardiol. - 2005. - 103:238-247.
16. Sinnreich, R. Five minute recordings of heart rate variability for population studies : repeatability and age-sex characteristics [Text] / R. Sinnreich, J.D. Kark, Y. Friedlander. - Heart. - 1998. - 80:156-162.

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ

ББК 74.00

УДК 378

Е.В. КУЛАГИНА

**КВАЛИТАТИВНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ
ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА**

E.V. KULAGINA

**QUALITATIVELY-SYNERGETIC
APPROACH TO THE STUDY
OF THE EDUCATIONAL SYSTEM
OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

В статье приводится описание сущности квалитативно-синергетического подхода как современного методологического направления в изучении образовательной системы вуза. Применение данного научного подхода позволяет выявить ресурсы самоорганизации и спроектировать траектории квалитативных изменений образовательной системы вуза.

The article describes the essence of the qualitatively-synergetic approach as the contemporary methodological trend in the study of the educational system of a higher education institution. The application of this scientific approach allows to reveal the recourses of self-organization and to design paths of qualitative changes of educational system of a higher education institution.

Ключевые слова: синергетика, квалитология, образовательная система вуза, квалитативно-синергетический подход, ресурсы качества образования.

Key words: synergetics, qualitology, the educational system of a higher education institution, qualitatively-synergetic approach, recourses of education quality.

Современные тенденции развития общественно-экономических отношений отражаются во всех социальных процессах. Образовательная сфера в этом плане не является исключением, и, по мнению ряда ученых, здесь наблюдается кризис. Затруднение в развитии российского образования в определённой мере обусловлено процессами глобализации, которые влекут возникновение новых культурно-средовых условий, изменение конъюнктуры рынка, требований работодателей к молодым специалистам, а, следовательно, возникает необходимость в изучении и модифицировании сущности образовательной системы вуза.

Научная теория педагогики высшей школы характеризуется широким спектром фундаментальных научных подходов и всевозможных комбинаций их вариативности и интеграции. Однако на сегодняшний день в практике вузовского образования можно выделить противоречия между:

- наличием в философском знании научно обоснованных теорий о новых формах развития бытия и недостаточным (поверхностным) исследованием феноменов качества высшего образования в контексте нелинейного развития;

- объективными тенденциями перехода на многоуровневую систему образования и недостаточной разработанностью научно-методологического обеспечения

технологий формирования уникальных региональных систем качества образования в условиях вузов;

- социально-экономической необходимостью повышения качества образования вузов и отсутствием научно-обоснованных механизмов использования ресурсных потенциалов образовательных учреждений, обеспечивающих когерентность процессов деятельности вуза в направлении подготовки специалистов, соответствующих ожиданиям и запросам рынка и общества;

- наличием тенденций интеграции рыночных субъектов и образовательных институтов и недостаточной разработанностью технологий сотрудничества.

Проведение исследований, направленных на поиск подходов, принципов и условий их применения в педагогической образовательной практике, с одной стороны, свидетельствует о неослабевающем интересе учёных к проблеме подготовки специалистов, а с другой – о неудовлетворённости практиков результатами того или иного подхода. Каждый из ранее предложенных подходов имеет свои возможности и ограничения, оказывается эффективным для решения одних задач и малоэффективным для других. Поэтому поиск исследователями разрешения педагогических проблем с позиции новых подходов следует считать явлением закономерным и важным.

Научный подход как методологическая основа достижения образовательной цели позволяет сосредоточить активность участников образовательного процесса на закономерностях и доминирующих факторах, обуславливающих развитие и проявление изучаемых явлений, выработать способы достижения максимального соответствия между теоретическими предположениями и эмпирическими данными.

На протяжении нескольких десятилетий не теряет актуальности проблема качества профессионального образования. Начиная с середины прошлого столетия, высшими органами власти были приняты постановления, в которых качеству был отведён статус ключевого термина – одной из главных категорий государственной образовательной политики [2, с. 25–26]. Переход на новую многоуровневую модель образования актуализировал необходимость создания научной базы, позволяющей более осознанно оперировать концепцией качества образовательной системы.

Теоретико-методологические основы квалитологии – науки о качестве, применяемые в образовании, характеризуются многоаспектностью. С позиции качественных категорий исследуются различные составляющие системы высшего образования: «обучение», «образовательная услуга», «подготовка специалистов», «образовательная деятельность», «образовательный процесс», «образовательная среда», «образовательные ресурсы» и пр. Поэтому в современных научных трудах можно встретить разные определения качества образования. Но, несмотря на многообразие употребляемых дефиниций качества высшего образования, следует обозначить наличие общего основания в данных трактовках. По сути, во всех случаях категория качества рассматривается как системный феномен – феномен, характеризующийся целостной компонентной структурой. Следовательно, логичным является исследование качества образования с позиции системности. Также необходимо отметить, что качество любого предмета имеет свою историю и априорные траектории будущего развития, в связи с чем видение образовательной системы вуза с позиции синергетической теории может оказаться чрезвычайно полезным для поиска ресурсов качественных преобразований исследуемых предметов.

Теория синергетики – это методологический синтез предшествующих теоретических наработок о законах мироупорядочения и организации. Одним из главных достоинств синергетики является её обращённость к процессуальной стороне самоорганизации систем. Синергетика позволяет объяснить возникновение механизмов когерентности и образование нового системного порядка [3, с. 27].

В настоящее время в разных областях знаний используется теория синергетического развития, поскольку модели и понятия, разработанные в ней, обладают высокой эвристической значимостью.

Возможности применения синергетического подхода в сфере образования показаны в трудах В.А. Беликова, П.Д. Васильевой, В.А. Ерофеева, П.В. Журавлевой, Н.Н. Кушнарченко, И.В. Непрокиной, М.О. Смирновой, С.С. Шевелевой и др.

Учитывая сложный интегративный характер феномена подготовки специалиста, ряд исследователей считают, что формирование педагогической модели будет более продуктивным при использовании бинарных подходов, так как в данном случае совмещаются концептуальные основания различных методологий.

В теории педагогики образования уже обоснованы бинарные подходы, включающие синергетическую теорию: системно-синергетический подход (В.Г. Виненко, Е.А. Михайличенко, Ю.В. Талагаев), ценностно-синергетический подход (В.А. Маткин), интегративно-синергетический подход (В.Н. Пустовойнов).

Квалитативно-синергетический подход мы понимаем как форму познавательной и практической деятельности, обуславливающую ориентированность научного замысла на исследовании тенденций качественных преобразований, возникающих в процессе развития, функционирования и самоорганизации системных объектов. С позиции данного подхода мы можем определить ресурсы и перспективы преобразования качества образовательной системы вуза.

Проектирование технологии применения квалитативно-синергетического подхода к изучению образовательной системы вуза основано на четырёх основных аспектах и предполагает следующую последовательность:

1. Определение границ функционирования образовательной системы вуза.

В качестве границ определяются пределы, в которых образовательная система осуществляет своё функционирование без существенных статусных преобразований.

Одним из базовых принципов синергетики является принцип эволюционирования окружающего мира по нелинейным законам, т. е. развитие системы осуществляется по многовариативным траекториям в условиях альтернативности выбора и может быть абсолютно непредсказуемым [4, с. 99]. В отношении развития систем образования следует сделать уточнение – предсказуемым, но не однозначно. Квалитативные требования к образовательному процессу служат своеобразной границей статуса высшего образовательного учреждения, выход за которую способствует его изменению в сторону прогрессивного или регрессивного развития.

Одним из основополагающих инструментов управления качеством профессионального образования являются образовательные стандарты – нормативные образцы, содержащие комплекс требований к содержанию образования конкретного типа и вида образовательного учреждения. Несоответствие качества образования нормативным документам недопустимо, так как искажается содержание образовательного процесса. Однако формальное соблюдение нормативной документации ещё не свидетельствует о высоком уровне качества образования. На практике можно наблюдать такое явление, когда понятие «стандарт» подменяется понятием «шаблон», то есть происходит сведение всей деятельности вуза только к соблюдению требований нормативной документации, что способствует сохранению определённого статуса или вида учебного заведения. При таком подходе вопросы создания уникальности образовательной системы профессионального учреждения чаще всего не являются актуальными, основное внимание сотрудников вуза сосредотачивается на соблюдении стандартных требований и поддержании показателей аккредитации и лицензирования. Таким образом, требованиям нормативной документации отводится роль аттрактора – своеобразной цели-программы состояния системы, к которому она должна стремиться по своей собственной природе. В этом случае сужается вариативность «флуктуации», то есть уменьшается диапазон «колебаний и отклонений в развитии системы», при этом ситуация неустойчивости сводится к минимуму. Первоначально может казаться, что это верная стратегия, так как она гарантирует определённую стабильность. Однако следует учитывать, что образовательная система вуза – это открытая система, осуществляющая постоянное взаимодействие с внешней средой, и для релевантной адаптации к меняющимся внешним условиям необходимы качественные изменения как самих элементов системы, так и их функциональных связей. Поэтому при управленческой концепции сосредоточения только на нормативных показателях руководство вуза ограничивает себя в возможностях рационального использования образовательных ресурсов, моделирования перспективных картин будущего развития.

Понятие «стандарт» в широком смысле слова означает «образец, эталон, модель, принимаемые за исходные, для сопоставления с ними других подобных объек-

тов» [6, с. 1260]. Шаблон является той разновидностью образца, которому «слепо следуют» и любое отклонение от его нормы недопустимо. Стандарт, напротив, представляет собой некую основу, комплекс исходных требований, создающих базис для развития различных образовательных процессов и явлений. Стандартные требования, определяющие конкретный статус учебного заведения (институт, академия и пр.), играют роль нижней границы. Создание условий для «наращивания» нормативных показателей на основе базисных стандартных требований способствует развитию уникальной системы качества образовательного процесса, характерной для определённого вуза.

2. *Определение уникальности качества образовательной системы вуза.* Обозначив стандартные требования как комплекс характеристик, играющих роль нижней границы образовательной системы вуза, то есть таких свойств, которые изначально присущи образовательному процессу и поддерживаются на протяжении всего интервала времени между прохождением процедур аккредитации и лицензирования, следует особое внимание уделить формированию представлений о перспективах развития уникальности образовательной системы. Уникальность качества образовательного процесса отражается в качестве профессиональной готовности выпускников вузов. При этом качество профессиональной готовности следует рассматривать не только в диапазоне уровневой выраженности «высокое-среднее-низкое», но и с позиции многомерности, как качественного своеобразия профессионального профиля выпускника.

Процессы формирования уникальности качества системы вуза могут протекать по разным траекториям и вероятность выбора определённого пути во многом обусловлен ожидаемой конкурентной способностью выпускников. Представление о будущей профессиональной готовности обучающихся влияет на содержание образовательной системы вуза в настоящем времени. То есть исходя из будущих представлений о профессиональной готовности студентов, образовательная система начинает поиски и использование ресурсов, которые обеспечат достижение требуемого качества профессионального мастерства обучающихся. Поэтому при поиске уникальных аспектов качества образовательной системы необходимо, прежде всего, ясно сформулировать ответ на вопрос: «подготовку какого специалиста должен осуществлять вуз?».

В современном педагогическом научном диспуте можно выделить две основные позиции ученых по проблеме концептуальной ориентированности образовательных программ. Первая позиция характеризуется маркетинговым уклоном. Образование рассматривается в контексте меновой и потребительской стоимости. У будущих специалистов формируется направленность на осознание возможности обменять свои профессиональные знания и навыки на финансовые выгоды. Формированию данной установки способствует применение рейтинговой системы оценки достижений студента. В рамках рейтингового оценивания можно наблюдать процесс обмена знаний студентов на «балловый капитал» и, как следствие, получение определённого финансового или морального вознаграждения. Вторую позицию можно обозначить как социально-публичную, сущность которой заключается в том, что основаниями для построения образовательной системы должны служить гуманистические идеалы. Деятельность высших учебных заведений не должна ограничиваться только профессиональной подготовкой, условия образования должны способствовать становлению личности с активной жизненной позицией, умеющей обеспечивать не только финансовые выгоды для себя, но и активно участвовать в разрешении социальных проблем, видеть свою профессиональную деятельность через призму гуманистических принципов. Обе позиции в отношении концептуальной направленности образовательного процесса заслуживают внимания и имеют право на практическую реализацию. Однако для поиска уникальных преимуществ образовательной системы, на наш взгляд, контур профессионального профиля выпускника должен формироваться с позиции многомерно-пространственной модели. Качество профессиональной готовности студентов проявляется не в одной плоскости, а в различных: экономической, социальной, научной, гуманистической, творческой и т.д.

Именно такой подход может создать необходимые предпосылки для формирования уникальной сущности образовательной системы вуза.

3. *Осуществление поиска ресурсов, обеспечивающих качественные преобразования образовательной системы.* Открытая система под воздействием внешней среды находится в состоянии постоянного изменения. Случайные отклонения от равновесных состояний характеризуются как флуктуации. Значительные флуктуации могут приводить к качественным изменениям, появлению новой структуры или порядка. Критические моменты в динамике системы называют точками бифуркации. В данных точках система становится высокочувствительной к изменениям, что позволяет несиловым, информационным способом, т.е. слабым воздействием, повлиять на выбор поведения системы [1, с. 53–59].

Подведение системы к точке бифуркации обеспечивается энергетическими изменениями. Активизация внутреннего энергетического потенциала может осуществляться за счёт рекомбинации или образования новых связей между участниками образовательного процесса как на горизонтальном, так и на вертикальном уровне. При этом объединение может быть организовано в контексте разных форм образовательной деятельности: учебной, методической, научной и пр.

Возможности установления новых горизонтальных связей взаимодействия можно продемонстрировать на примере научной деятельности преподавателей. При выполнении исследований обычно кооперация сотрудников вуза происходит внутри кафедры вокруг определённой научной проблемы. Межкафедральное научное взаимодействие – достаточно редкое явление. В отчётной документации по научной линии чаще всего описываются достижения отдельных кафедр. Однако, как показывает практика, в современном мире большинство открытий происходит на «стыке» научных областей. Междисциплинарные исследования перспективны, так как позволяют рассматривать проблему с использованием различного научно-методологического инструментария. Наличие «научных межкафедральных коопераций» позволит создать условия для получения актуальных и практически значимых достижений, что в итоге может способствовать улучшению качества показателей научно-исследовательской деятельности вуза. Аналогично можно продумать условия для создания вертикальных коопераций, в частности при выполнении научных тем аспирантами, магистрантами и студентами. Многие студенты, обучающиеся на старших курсах, планируют продолжение своей карьеры в научной сфере. Поэтому объединение студентов с молодыми учеными может способствовать передаче передового научного опыта и, как следствие, активизировать студенческую научную деятельность.

Создание предпосылок для качественных изменений образовательной системы может осуществляться и за счёт установления внешних связей с объектами окружающей среды: с учреждениями, осуществляющими подготовку абитуриентов, с научно-исследовательскими организациями, с предприятиями дальнейшего трудоустройства выпускников и пр. Наличие широкого спектра внутренних и внешних связей способствует расширению ресурсного поля системы образования. Поэтому оценка объёма связей позволяет выявить системы или структурные элементы системы, стремящиеся к самоизоляции, и определить открытые, осуществляющие активный энергетический обмен. Открытость, как способность использовать связи для самоусложнения и развития, является фактором качественных изменений социальной системы [5, с. 17]. В связи с чем, широта спектра связей самой системы или её элементов может служить одним из показателей прогноза качественного преобразования.

4. *Поиск потенциалов для усиления когерентности образовательной системы вуза.* Прогрессивное развитие образовательной системы вуза обусловлено когерентностью – согласованностью действий всех участников образовательного процесса в масштабе системы как единого целого. Когерентность определяет эволюцию системы, придаёт ей главное качество – способность к самоорганизации. Однако следует отметить, что присутствие элемента в системе ещё не свидетельствует о том, что его свойства проявятся в нужном ракурсе. Иногда элементы могут находиться в состоянии энтропности – в состоянии свободном, когда его энергия не включена в общую деятельность системы. Приведём простой, но наглядный пример нахождения некоторых показателей оценки качества образовательной системы в данном состоянии. При проведении оценки качества образовательной программы особое внимание уделяется учебно-методическому обеспечению (требования к данному показателю за-

фиксированы в государственном образовательном стандарте специальности (направления)). Помимо обязательной литературы, в обучении используется и дополнительная литература, ознакомление с ней способствует углублению знаний, получаемых студентами. Оценка учебно-методической обеспеченности производится путём подсчёта экземпляров в библиотечных фондах. Однако при проведении оценки не учитывается востребованность данных трудов. И часть литературы так и не используется студентами. Таким образом, мы можем говорить о включённости элемента в систему (в данном случае это учебно-методические труды), однако данный элемент находится в состоянии энтропности. С аналогичной ситуацией можно столкнуться и при проведении оценки острепенённости профессорско-преподавательского состава (данный показатель также является одним из критериев оценки качества образовательной системы вуза). Достижение определённой научной степени требует высокой и длительной активизации интеллектуальных способностей человека. Этап успешной защиты научного труда сменяется рекреационным периодом. И это, безусловно, правильно и закономерно. Данный период необходим, но иногда он может «затянуться» на довольно длительное время. И, таким образом, показатель острепенённости находится в соответствии с качественными требованиями, а если говорить о функциональной активности части преподавательского состава, то можно констатировать наличие ресурсных возможностей повышения качества образовательной системы вуза путём снижения «состояния энтропности» некоторых членов кафедры.

Резюмируя вышеизложенные примеры, можно сделать вывод, что проведение анализа показателей оценки качества с позиции уровня энтропности позволит выявить внутренние ресурсные возможности для самоорганизации образовательной системы вуза и вывести её на новый качественный уровень.

Таким образом, применение качественно-синергетического подхода к изучению образовательной системы вуза способствует выявлению потенциалов самоорганизации, что отражается в развитии качества. При этом формирование механизмов самоорганизации предполагает: разработку неэнтропных механизмов, проектирование внутренних и внешних кооперативных связей образовательной системы вузы и её элементов, моделирование многомерно-пространственного профиля выпускника и пр. Результатом практического применения качественно-синергетического подхода является изменение качества образовательной системы вуза в сторону оптимизации и уникальности за счёт создания условий и для самоорганизации.

Литература

1. Буданов, В.П. Методология синергетики в постклассической науке и в образовании [Текст] / В.П. Буданов. - М. : ЛКИ, 2008. - 232 с.
2. Грызлов, В. Качество образования: диалектика позиций и уровней [Текст] / В. Грызлов // Высшее образование в России. - 2005. - № 5. - С. 25-28.
3. Делокаров, К.Х. Синергетика и познание социальных трансформаций [Текст] // Синергетическая парадигма : Человек и общество в условиях нестабильности / К.Х. Делокаров. - М. : Прогресс-Традиция, 2003. - С. 18-35.
4. Роготнева, Е. Аксиологические пределы моделирования образовательных систем [Текст] / Е. Роготнева // Высшее образование в России. - 2008. - № 9. - 99-102.
5. Серегина, С.Ф. Роль государства в экономике. Синергетический подход [Текст] / С.Ф. Серегина. - М. : Дело и сервис, 2002. - 288 с.
6. Советский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. А.М. Прохорова. - М. : Советская энциклопедия, 1985. - 1600 с.

В.В. ТКАЧЕНКО

V.V. TKACHENKO

**ДИСТАНЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ИННОВАЦИОННАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА****REMOTE MODEL OF EDUCATION HOW
INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Статья содержит анализ системы высшего профессионального образования на примере северного региона, диагностику существующих проблем, теоретические и методологические изменения в системе высшего профессионального образования.

The article deals with the analysis of the system of higher professional education on the example of the north region. The author focuses on the diagnostics of the existing problems, theoretical and methodological basis of modernization of the system of the higher professional education.

Ключевые слова: дистанционная модель; северный вуз; качество образования; обеспеченность учебного процесса; информационные технологии.

Key words: a remote model, a northern university, the quality of education, providing of training, information technology.

Анализ публикаций научных статей свидетельствует о том, что в настоящее время во многих региональных вузах Российской Федерации идёт процесс внедрения дистанционных технологий. Иначе обстоят дела в небольших северных городах, где практически не развита дистанционная образовательная модель, поэтому данная проблема является весьма актуальной для этого региона. В связи с чем автором в целях получения обратной связи о ситуации в системе высшего образования и возможном внедрении дистанционной модели в 2007 и в 2009 гг. проводился мониторинг общественного мнения. Опираясь на тот факт, что правовые основы системы высшего образования для всех городов едины, учитывая ментальность и своеобразие жизнедеятельности северян, автором в качестве объекта исследования рассматриваются филиалы и представительства г. Новый Уренгой как одного из типичных северных российских городов. Поэтому все полученные выводы и результаты могут быть экстраполированы на вузы других северных городов.

Специфика северного вуза существенно отличает его от вузов не только юга, но и средней полосы по географическим условиям и вообще по условиям существования человека [1, с. 37]. Новый Уренгой создавался как монопрофильное стационарное образование – центр разработки и добычи углеводородного сырья. Численность населения на 01.01.2011 г. – 104,1 тыс. человек¹, 4% из которых – студенты высших учебных заведений.

Изучение мнения осуществлялось методом анкетирования, в рамках которого измерялись следующие индикаторы: оценка деятельности администрации филиала вуза; удовлетворённость качеством предоставляемых образовательных услуг; информационная обеспеченность учебного процесса; общая оценка о введении двухуровневой системы образования.

Объём выборки составил: в 2007 г. 287 человек, из них 35 опрошенных (так же, как в 2009 г.) составили преподаватели, 146 и 106 человек соответственно студенты очной и заочной форм обучения; в 2009 г. было опрошено 302 человека, где студенты очной формы составили 153 человека, а заочной – 113. По возрасту, как и на первом этапе, выделены следующие группы: студенты очной формы обучения 17-19 лет – 29,1%;

¹По данным отдела статистики г. Новый Уренгой.

19-21 лет - 46,4%; 22-24 года - 24,5%; возрастное распределение студентов заочной формы обучения выглядит следующим образом: 17-20 лет - 17,1%; 21-25 лет - 35,5%; 26-30 лет - 25,0%; 31-40 лет - 21,1%; более 40 лет - 1,3%. Соотношения групп по возрасту, полу и форме обучения в выборочной совокупности близки к их соотношению в генеральной совокупности. Объем выборки обеспечивает её репрезентативность и позволяет анализировать данные на 5%-ом уровне значимости.

В целях выявления отрицательных моментов в системе обучения, а также в целом в деятельности администрации вуза студентам был задан вопрос: «Что Вас не устраивает в учёбе?». Проанализировав данные, следует отметить, что студенты заочной формы обучения удовлетворены в большей степени (55,9%), чем студенты очной формы обучения (39,1%), это показывает, что у обучающихся в дневную смену имеется больше требований к обучению (табл. 1), которых в основном не удовлетворяет расписание занятий (19,4% в 2007 г. и 21,6% в 2009 г.), неприязненное отношение к студентам как со стороны преподавателей, так и администрации филиала (11,2% и 16,8%), недоступное или неполное изложение материала лектором (14% и 14,4%), а также внешний вид учебного здания (8,3% и 12%). Следует заметить, что разброс мнений говорит в целом о хорошей работе филиалов вуза как преподавателей, так и администрации.

Таблица 1

Сравнительная оценка студентов филиалов очной формы обучения основных отрицательных моментов в учёбе за 2007 и 2009 гг., в % *

№ п/п	Что Вас не устраивает в учёбе?	2007 г.	2009 г.	Отклонение
		%	%	%
1	Система обучения	5,5	9,6	4,1
2	Практика без отрыва от производства	2,8	4,8	2,0
3	Неприязненное отношение к студентам	11,2	16,8	5,6
4	Наличие лишних предметов	2,8	7,2	4,4
5	Оценка знаний преподавателями	5,5	12	6,5
6	Малая требовательность	2,8	4,8	2,0
7	Большая учебная нагрузка	5,5	9,6	4,1
8	Расписание занятий	19,4	21,6	2,2
9	Небольшой размер стипендии	2,8	2,4	-0,4
10	Недоступное или неполное изложение материала	14	14,4	0,4
11	Отсутствие занятий в течение длительного времени	2,8	2,4	-0,8
12	Внешний вид учебного заведения	8,3	12	3,7
13	Методы преподавания	5,5	9,6	4,1
14	Приезжие преподаватели	5,5	7,2	1,7
15	Столбальная система	2,8	2,4	-0,4
16	Малый объем часов по физкультуре	2,8	4,8	2

*Из ответивших на вопрос.

Для лучшего понимания всей сложившейся ситуации в образовательной среде автору было интересно узнать, какие формы занятий предпочитают студенты и преподаватели высшей школы. Анализ ответов показал, что студенты очной формы обучения меньше всего информации получают от самостоятельной работы дома (3,4%), считая более продуктивными формами усвоения изучаемого материала семинарские занятия и лекции (49,3% и 39,0% соответственно).

Студенты заочной формы обучения пожелали и дальше прослушивать лекции (49,3%), также отдав предпочтение и индивидуальной работе с преподавателем (34,9%). Менее продуктивной формой занятий, по их мнению, является самостоятельная работа дома (17,9%).

Ответы преподавателей на этот вопрос совпадают с мнением студентов, с их точки зрения наиболее приемлемой формой обучения является индивидуальная работа с преподавателем (40,0%), при этом только 17,1% опрошенных отдали своё предпочтение самостоятельной работе студентов.

Исследование показывает, что наименее предпочтительной формой занятий является самостоятельное усвоение материала, то есть как студенты, так и преподаватели нацелены на аудиторное рассмотрение изучаемой дисциплины, тем более что для оптимального усвоения изучаемого материала необходимо живое общение с преподавателем.

Одной из важнейших составляющих качественного образования является оснащение учебного процесса компьютерной техникой, мультимедийным оборудованием. С этой целью в 2007 г. были изучены мнения студентов и преподавателей филиалов высших учебных заведений об уровне обеспеченности учебного процесса компьютерной техникой. Как видно из таблицы 2, студенты и преподаватели в основном довольно высоко оценивают уровень технической оснащённости [2, с. 145].

Таблица 2

**Ответы студентов и преподавателей
на вопрос: «Каков, на Ваш взгляд, уровень обеспеченности
учебного процесса компьютерной техникой» (в % к числу ответивших)**

Вариант ответа	Студенты очной формы обучения	Студенты заочной формы обучения	Преподаватели
Высокий	26,7	20,8	41,2
Средний	47,2	33,0	44,7
Низкий	22,6	32,1	10,6
Затрудняюсь ответить	3,5	14,1	3,5
Итого	100	100	100

При анализе полученных результатов было обнаружено, что около 55,5% преподавателей сопровождают свои лекции показом электронных изображений. Исследование показало, что преподаватели, имеющие ученую степень, используют эту возможность чаще (51,9%).

Таким образом, можно отметить, что информационные технологии активно проникают в учебный процесс. В дальнейшем, видимо, необходимо не только расширять применение различных технических возможностей в учебном процессе, но и изучать качество и эффективность различных разработок преподавателей, так как внедрение новой современной компьютерной техники на практику приведёт к потребности и умению преподавателей переходить к новым формам работы.

Важный аспект реформирования высшей школы – введение в вузах России двухуровневой системы образования. В её оценке наблюдаются существенные изменения в ответах в 2009 г. по сравнению с 2007 г. на вопрос: «Что даст введение двухуровневой системы образования?» (табл. 3).

Среди негативных оценок введения двухуровневой системы образования преподавателей было выявлено, что такая реформа ничего не даст в нынешних условиях (26,7% в 2007 г. и 21,7% в 2009 г.), кроме того, значительная часть отвечающих затруднилась с ответом на этот вопрос в 2007 г. (26,7% преподавателей и 40,3% студентов), тогда как в 2009 г. были получены весьма уверенные ответы. Это значит, что преподаватели в основном готовы к таким переменам в высшей школе, как введение двухуровневой системы образования, а студенты ещё мало информированы о происходящих изменениях.

Таблица 3

**Мнение вузовской общественности
о двухуровневой системе образования (2007 и 2009 гг.), %**

Что даст двухуровневая система образования?	По мнению					
	студентов			преподавателей		
	2007	2009	отклонение	2007	2009	отклонение
Повысит качество обучения	27,8	28,1	0,3	3,3	6,5	3,2
Даст возможность избежать усреднённости в подготовке специалистов	13,9	10,2	-3,7	6,7	8,8	2,1
Способствует сближению российского образования с международными образовательными стандартами	4,1	12,3	8,2*	20,0	31,4	11,4*
Ничего не даст в нынешних условиях	12,5	14,8	2,3	26,7	21,7	-5,0
Разрушит существующую в России систему образования	1,4	3,5	2,1	16,6	13,4	-3,2
Затрудняюсь ответить	40,3	31,1	-9,2*	26,7	18,2	-8,5*
Итого	100	100	-	100	100	-

*Отклонение существенно при 5%-м уровне значимости. Для сравнения различий использован t-критерий Стьюдента [4, с. 100].

Таким образом, студенты и преподаватели предъявляют новые и весьма серьёзные требования к образовательной деятельности. Все это приводит к противоречиям с моделью традиционного образования, делая её неэффективной для рассматриваемой группы обучаемых и обучающихся, которым необходимо, в первую очередь, чувствовать, что обучение имеет немедленную пользу и применимость, а также понимать, что обучение фокусируется на проблемах, касающихся их лично, и деятельности, которую они осуществляют. Студентам необходимо представлять, как они будут использовать новые знания в своей реальной практической деятельности, значит, они должны иметь возможность предвидеть, какие результаты учёбы могут изменить их дальнейшую карьеру и жизнь в целом. Учитывая важность и уникальность процесса обучения на современном этапе развития общества, также принимая во внимание постоянное изменение технологий, в том числе социальных, необходимо творчески подходить к изменениям модели образования, позволяющей устранять указанные противоречия, трудности и препятствия. Эти проблемы, по мнению автора, может решить внедрение дистанционной образовательной модели в высшую школу северного региона.

Основу дистанционной модели составляет активное использование современных информационных и коммуникационных технологий. Это предполагает, прежде всего, умение грамотно пользоваться компьютером, использовать все современные информационные и телекоммуникационные средства связи, на основе которых осуществляется интерактивное общение между обучаемым и преподавателем. В ходе проведённого социологического исследования было установлено, что самостоятельной работе при изучении учебного материала помогает наличие в домашних условиях компьютерной техники и глобальной сети Интернет. 97,3% студентов очной формы обучения имеют в своём распоряжении компьютер (84,2% соответственно – студенты-заочники), а у 84,3% – есть возможность выхода в глобальную сеть (также 71,1% – заочники). Однако при изучении ответов на вопрос «Насколько хорошо Вы ориентируетесь в глобальной сети» было выявлено, что в основном студенты знакомы с глобальным пространством Интернет, что, в свою очередь, говорит о высоком уровне

развития потенциала будущих специалистов, так как владение компьютером – безусловная необходимость для специалиста с высшим образованием любого профиля. Тем более что 91,1% студентов очной формы обучения (81,6% студентов заочной формы) с помощью компьютерной техники подготавливают доклад, реферат и курсовую работу [3, с. 136].

Дистанционное обучение подразумевает применение в образовательном процессе дистанционных образовательных технологий, предоставление преподавателям, студентам и аспирантам возможности освоения основных и дополнительных профессиональных образовательных программ посредством локальной и глобальной сети. Филиал должен располагать средствами для дистанционного обучения, которые могут быть использованы с учётом объёма требований, предъявляемых к образовательным учреждениям такого уровня, реализующим образовательные программы с использованием дистанционных образовательных технологий.

Литература

1. Силин, А.Н., Смирнова В.В. Социальный менеджмент : инновационные социально-психологические технологии [Текст] / А.Н. Силин, В.В. Смирнова. - Тюмень : ТюмГНГУ, 2008. - 326 с.
2. Ткаченко, В.В. Технологии нетрадиционных учебных занятий [Текст] / В.В. Ткаченко // Менеджмент в социальной сфере. - Тюмень : Вектор Бук, 2008. - Вып. 9. - 168 с.
3. Ткаченко, В.В. Новые информационные технологии обучения в условиях Крайнего Севера [Текст] / В.В. Ткаченко // Менеджмент в социальной сфере. - Тюмень : Вектор Бук, 2006. - Вып. 8 - 170 с.
4. Ядов, В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности [Текст] / В.А. Ядов. - М. : Омега-Л, 2009. - 567 с.

ББК 74р.30
УДК 78.071.4

**Н.Н. СТАВРИНОВА,
Т.М. ЗАХОЖАЯ**

**N.N. STAVRINOVA,
T.M. ZAKHOZHAYA**

**О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ
КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**ON THE URGENCY OF ELABORATING
A COMPETENCE-ORIENTED MODEL
OF A TEACHER IN HIGHER EDUCATION**

В статье обосновывается актуальность разработки компетентностной модели преподавателя высшей школы в контексте происходящих в обществе и системе образования изменений, аргументирован подход к определению комплекса компетенций преподавателя и его личностных качеств, уточнён начальный состав профессиональных ролей и компетенций преподавателя инновационного вуза.

The urgency of devising a competence-oriented model of a teacher in higher education in the context of current changes in society and education is grounded in the article. The approach to defining the set of teacher's competencies and personal qualities is suggested. The basic set of professional roles and competencies of a teacher at an innovative higher educational institution is specified.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, профессиональные роли и функции, профессиональные качества.

Key words: competence, competence-oriented approach, professional roles and functions, professional qualities.

Известно, что каждый век имеет свои приметы... И совершенно не случайно двадцать первый век признан веком образования, стратегические цели которого – повышение интеллектуального потенциала человека, развитие профессиональных компетенций специалиста любого профиля. Век образования ставит перед государством, обществом и системой высшего профессионального образования принципиально новую задачу – создание современной индустрии образования, формирование модели «перспективного эффективного образования». Сегодня уже общепризнано, что профессионал своего дела, компетентный специалист – это главное богатство страны, которое создается при непосредственном и активном участии преподавателей высшей и средней профессиональной школы. В свете этого резко обострилась необходимость решения задачи повышения качества деятельности преподавателя высшей школы, определения круга его актуальных компетенций, по сути, создания его современной компетентностной модели. Вполне очевидно, что технологические, экономические и социальные изменения, происходящие в последнее десятилетие, обусловили качественно новые требования к кадровому ресурсу нашей страны.

Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым системе профессионального образования совершенно не случайно отведена роль движущей силы изменений в решении задач перехода от антикризисных мер к комплексной модернизации всех сфер жизнедеятельности нашего общества. Вполне очевидно, что современное высшее образование должно соответствовать стратегическому курсу страны, ориентированному на инновационную модель развития, требованиям конкурентоспособности на образовательном рынке ведущих государств мира. Предъявление все более высоких требований к процессу и результатам деятельности преподавателя высшей школы вызвано и прогрессом техники, науки, изменением системы социальных отношений. Всё это влечёт за собой необходимость постоянно развивать и совершенствовать все направления деятельности преподавателя, ему самому развиваться и совершенствоваться в личностном плане. Изменение требований к целям и результатам подготовки

выпускников вузов к будущей профессиональной деятельности актуализирует значимость деятельности преподавателей высшей школы и всего этапа вузовского образования в контексте их профессионального становления. При проектировании образовательного процесса акценты смещаются в направлении формирования профессиональной компетентности на основе обновления подходов и педагогических технологий реализации задач профессиональной образовательной подготовки, в направлении создания условий для обеспечения качества образования, что опять же подтверждает необходимость конкретизации круга профессиональных компетенций преподавателей.

Сегодня в системе высшего образования происходят значительные изменения, среди которых: переход на многоуровневую систему профессионального образования на основе государственных образовательных стандартов, новые условия приёма абитуриентов в вузы, реформирование организационно-экономического механизма функционирования высшей школы, широкое распространение негосударственного сектора высшего образования. Все это усиливает конкурентную борьбу на рынке образовательных услуг.

На этом фоне в высшей школе наблюдаются негативные тенденции: уход наиболее квалифицированных преподавателей в другие области деятельности из-за недостаточной социальной и финансовой оценки их труда; замедление преемственности поколений в профессорско-преподавательских коллективах, постепенное их старение и неизбежное снижение общего уровня квалификации.

Модернизация системы образования обуславливает и принципиально иные требования к уровню научного и практического мышления преподавателя вуза, его профессиональной компетентности, готовности к внедрению инновационных образовательных технологий, педагогической позиции в целом.

Сегодня администрация, профессорско-преподавательский и студенческий коллективы многих учебных учреждений высшего профессионального образования всерьёз задумались о самом важном для достижения нового качества и иного уровня результативности своей деятельности: о том, как добиваться не просто высокого, а соответствующего лучшим мировым стандартам уровня подготовки выпускников, как построить действенную систему отбора кадров, стимулирования и мотивации труда преподавателей. Ведь именно трудом профессорско-преподавательского состава, конечно, в совместной деятельности с обучающимися: студентами, аспирантами и т.д., с помощью вспомогательного персонала, могут быть получены те весомые результаты, которые обеспечивают затем нашим выпускникам успех в их будущей работе и престиж вуза как центра качественной подготовки кадров.

Особенность деятельности преподавателя высшей школы состоит в том, что он призван готовить новое поколение к активной профессиональной деятельности в не столь отдалённом будущем, но в постоянно изменяющихся и усложняющихся условиях. Студенты, которые сегодня обучаются в вузах, должны быть подготовлены так, чтобы уметь самостоятельно и успешно решать целый комплекс имеющихся и вновь возникающих профессиональных задач в сфере осваиваемой ими деятельности. А готовить их к этому должны преподаватели, которые сами должны иметь высокий уровень компетентности в осваиваемой студентом сфере, уметь создавать благоприятные условия для развития личности будущего специалиста.

Актуальность разработки идеального образа преподавателя может быть подтверждена и результатами изучения мнения ряда руководителей вузов Тюменской области (ректоров, проректоров, деканов, заведующих кафедрами): до трети преподавателей высших учебных заведений по своим личностным, гражданским и профессиональным качествам не способны эффективно решать те задачи, которые перед ними ставятся для обеспечения качественной подготовки специалистов (особенно в инновационных вузах). Вполне закономерно, что просьба конкретизировать, обосновать претензии к работнику вызывает у руководителей всех уровней существенные затруднения. Компетентностная модель преподавателя позволит обеим сторонам говорить на одном языке и наглядно довести до сведения претендентов на должность и другого персонала вуза необходимые и желательные компетенции.

Компетентность преподавателя высшей школы приобретает все большее значение и в связи с усложнением, расширением социального опыта, возникновением все новых и весьма разнообразных форм предъявления и переработки информации, с ростом уровня тех запросов, которые предъявляют к нему государство, обучаемые и их родители. Постоянное расширение сферы образовательных услуг, ускоряющийся процесс морального старения всех компонентов социального опыта требуют от преподавателя высокой мобильности, готовности к непрерывному самообразованию и саморазвитию, способности быть субъектом тех видов деятельности, в которые он включён в вузе и к которым готовит студента.

Интенсивное развитие международных контактов, процессы глобализации и интеграции в мировом сообществе также существенно влияют на все сферы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Однако основные изменения требований к его деятельности вызваны переменами, происходящими в отечественной высшей школе в свете решений Болонского соглашения (2003). Именно последнее ориентирует нас на подготовку компетентного специалиста, способного к решению широкого круга профессиональных задач, к активной творческой деятельности, к самореализации, отличающегося от своих предшественников уровнем самостоятельности, социальной и профессиональной ответственности, мобильности, инициативности и исполнительности. В контексте сказанного, а также с учётом результатов проведённого авторами анализа научных исследований и статистических данных следует констатировать, что на сегодняшний день спрос на квалифицированные кадры в России вступил в противоречие со сложившейся системой их подготовки, с традиционными способами деятельности преподавателей высшей школы, формами их взаимодействия со студентами.

В условиях перехода России к инновационному образованию профессиональная компетентность преподавателя высшей школы, результативность и качество его обучающей, воспитательной, инновационной и научной деятельности становятся важнейшими факторами в подготовке будущего специалиста, способного отвечать на вызовы времени. Нет сомнений в том, что успешное реформирование высшей школы связано, прежде всего, непосредственно с её главным человеческим ресурсом – профессорско-преподавательским составом. От его научной квалификации и профессионально-педагогической компетенции зависит формирование нового поколения специалистов для всех сфер деятельности: образованных, воспитанных, с высоким уровнем общей и профессиональной культуры, с опытом решения всего комплекса профессиональных задач, наличием инновационного потенциала.

Интерпретируя отдельные положения проекта «Наша новая школа», можно с уверенностью утверждать, что сегодня нужны новые преподаватели новой высшей школы, которые открыты инновациям, понимают психологию современного студента, особенности его возрастного развития, хорошо знают свой предмет, применяют современные образовательные технологии, деятельностные способы взаимодействия со студентами. Новый преподаватель вуза должен уметь работать в команде (с коллегами и студентами), самостоятельно решать целый комплекс профессиональных задач, активно осуществлять инновационную и научную деятельность.

Сказанное выше предполагает создание некоей универсальной модели преподавателя высшей школы, представленной в категориях актуального сегодня компетентностного подхода, основанной на его ключевых положениях. Совершенно очевидно, что создание компетентностной модели преподавателя высшей школы необходимо, так как в условиях России реализация компетентностного подхода становится фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства, фактором и условием интеграции в мировое образовательное сообщество.

Необходимость разработки компетентностной модели преподавателя высшей школы обусловлена и остротой возникающих в мире социальных, культурных и экономических проблем. Современное профессиональное образование всё активнее осуществляет поиск оптимальных направлений и способов подготовки профессионально компетентных специалистов, с новым типом мышления, готовых к самостоятельному решению социальных и профессиональных задач. Обеспечить такую под-

готовку может только компетентный профессорско-преподавательский корпус, представителей которого должно отличать наличие обозначенных выше качеств и характеристик, но сформированных на порядок выше, чем у людей, которых они готовят к профессиональной деятельности. В свете сказанного, выбор сотрудниками лаборатории инновационных образовательных технологий Сургутского государственного педагогического университета направления исследования, связанного с разработкой компетентностной модели преподавателя высшей школы, не является случайным. Он стал ещё и результатом осмысления той работы, которая осуществляется в вузе на протяжении последних лет в процессе перехода от традиционного вуза к инновационному университету, в ходе разработки компетентностной модели выпускника вуза.

Приступая к разработке названной выше модели, мы, прежде всего, учитывали многогранность и многоаспектность деятельности современного, то есть отвечающего требованиям XXI века, преподавателя высшей школы. А многогранность и многоаспектность означают многообразие выполняемых им ролей, широкого спектра функций.

На наш взгляд, сегодня может быть выделено несколько крупных, но тесно связанных между собой ролей преподавателя высшей школы. Это предопределено, во-первых, с тем, что преподаватель является не изолированным звеном, а членом единого университетского коллектива, то есть во всей его деятельности должно быть системное начало, а, во-вторых, с тем, что во всех выполняемых им ролях должно присутствовать инновационное начало. При этом следует уточнить, что мы, реализуя положения компетентностного подхода, предложенные В.С. Лазаревым, учеником В.В. Давыдова, его последовательным преемником, в первую очередь, рассматриваем преподавателя вуза как субъекта решения профессиональных задач, субъекта отношений в коллективе, субъекта саморазвития, субъекта инновационной и научной деятельности и субъекта рынка труда [4]. Именно таким, в соответствии с разработанными в вузе моделями, должен быть выпускник СурГПУ, а преподаватель, естественно, должен быть гораздо выше по уровню своего профессионального развития по всем обозначенным параметрам. Ключевой идеей нашего коллектива является тезис «... только личность может сформировать личность», только компетентный преподаватель может подготовить компетентного выпускника вуза.

Все роли преподавателя в вузе очень многоплановые, требуют выполнения целого ряда сложных управленческих функций: целеполагание, прогнозирование, планирование, организация, контроль, анализ, рефлексия, регулирование. Не секрет, что ещё вчера в качестве нормативного требования к своей деятельности преподаватель мог расценивать требование передать знания студентам по той дисциплине, которая закреплена за ним кафедрой. Но сегодня преподаватель должен воспринять в качестве нормативного требования необходимость совместно с коллегами и самим студентом сформировать у последнего целый комплекс профессиональных компетенций, помочь ему освоить разнообразные способы решения задач будущей профессиональной деятельности.

На данный момент нами выделено семь основных ролей преподавателя высшей школы, актуальных в современную эпоху. В этих ролях преподаватель выступает в качестве:

- субъекта процесса формирования профессиональных компетенций и субъекта организации этого процесса;
- субъекта научного поиска, достижения научно-методических результатов и организатора НИРС;
- субъекта процесса формирования социально-личностных компетенций, гражданского воспитания, подготовки выпускников к трудоустройству и будущей карьере;
- субъекта научно-производственного процесса, процесса организации практико-ориентированной, проектной деятельности студентов;
- субъекта исследовательской деятельности университета;
- субъекта системной, целенаправленной деятельности единого коллектива, субъекта коллективного взаимодействия, направленного на достижение единого результата;
- субъекта инновационного процесса, процесса всеобщего творчества.

Каждая из обозначенных ролей требует выполнения комплекса определённых функций. И фактически речь идёт о профессионально-квалификационных характеристиках. Понимание всего этого приводит нас к тому, что преподаватель высшей школы сам должен обладать сформированными компетенциями, соответствующими содержанию выполняемых им ролей и функций. Именно на такой основе и должна строиться сегодня вся работа с профессорско-преподавательским составом университета. Компетентностная модель преподавателя высшей школы, по нашему мнению, должна представлять собой по возможности полный ранжированный набор компетенций, описывающих ключевые качества, знания, умения и другие характеристики, необходимые для достижения стандартов качества и результативности его трудовой деятельности. Исследователи отмечают, что в целом можно выделить два полярных направления в создании моделей компетенций: индивидуализированный подход, сфокусированный на поведении индивида, и коллективный (организационный) подход, направленный на разработку модели компетенций для конкретной организации, увязывающей цели, миссии, ценности, организационную культуру с программами подготовки и развития персонала [1, 2, 6]. В свою очередь, в коллективном подходе рассматриваются две аналитические модели: практико-ориентированная модель, построенная на исследовании поведенческих индикаторов достижения высокой или низкой эффективности, и стратегически-ориентированная, направленная на достижение перспективных целей организации [3].

Определить ключевые компетенции преподавателя высшей школы можно только относительно конкретной образовательной системы, в которой он работает или будет работать. Любая система накладывает свои ограничения на осуществляемую в ней деятельность. Поэтому при разработке модели нами не рассматривались компетенции, которые необходимы преподавателю вуза для реализации его деятельности в традиционной образовательной системе, ориентированной на усвоение студентами предметных учебных знаний, подаваемых как основы наук. Это объясняется тем, что в инновационном вузе преподаватель организует учебное сотрудничество студентов, поддерживает дискуссии, выступает в качестве катализатора общения, партнёра в поиске верного способа решения конкретной профессиональной задачи. Он обеспечивает быструю обратную связь, учитывает разнообразие способностей и стилей обучения. При этом он уделяет внимание развитию не только интеллектуальных, но и моральных качеств (развитие характера, уважение к собственному взгляду на мир). Базовая компетентность преподавателя вуза, на наш взгляд, заключается в умении создать, организовать такую образовательную, развивающую среду, в которой становится возможным достижение образовательных результатов студента, сформулированных как ключевые компетенции [2, 3, 6, 8]. Все остальные более частные компетенции вытекают из общей и являются её составными частями.

Рассматривая вопрос о необходимости разработки компетентностной модели преподавателя высшей профессиональной школы, мы акцентируем внимание и на его основных характеристиках, к которым следует отнести не столько профессионализм, мотивацию, рефлексию, сколько профессиональную ответственность за передачу и использование специализированной информации, обучение способам её добывания и их приумножения [3, 5, 7]. Мы не могли оставить вне поля зрения и значимые для современного преподавателя высшей школы профессиональные качества [2, 3, 4, 5, 7, 8], которые будут учтены при разработке его компетентностной модели. Среди них выделены:

- доброжелательное и заинтересованное отношение ко всем студентам;
- готовность принимать конструктивную критику от коллег и студентов, вносить соответствующие коррективы в свою деятельность;
- наличие гражданской позиции, собственного взгляда на социальную ситуацию и окружающий мир, способности поделиться своим видением со студентами и коллегами;
- способность воздерживаться от роли кладезя мудрости и знания, «последней истины в инстанции»;
- умение понимать других людей, имеющих иные ценности, интересы и способности;

- быть открытым для любых мнений учащихся по обсуждаемому вопросу;
- иметь собственную позицию и свою манеру обучения, не быть безликим;
- быть увлечённым своим предметом и видами профессиональной деятельности и ряд других качеств.

Обобщая изложенное в статье, ещё раз подчеркнём, что сегодня, живя в эпоху активного реформирования отечественной системы образования, несколько затруднительно делать долгосрочные прогнозы, сложно принимать серьёзные и масштабные решения, создавать новые образовательные проекты... Поэтому считаем, что к определению в полной мере соответствующего «требованиям современности» нормативного набора компетенций преподавателя вуза, выделения среди них ключевых необходимо подойти максимально осмотрительно и основательно.

Необходимо также отметить, что полнота и корректность представленных параметров нашей будущей модели могут вызывать вполне закономерную дискуссию. *Мы с благодарностью примем и рассмотрим все замечания, предложения и рекомендации* (выделено авторами – Н.С и Т.З.). В статье сознательно обращается внимание не столько на степень оптимальности начальных параметров модели, сколько на подход к решению поставленной нами задачи, на обоснование необходимости создания реальной и действенной компетентностной модели преподавателя высшей школы.

Литература

1. Акулова, О.В. Российский вуз в европейском образовательном пространстве : методические рекомендации преподавателям вузов по вхождению в Болонский процесс / под ред. А.П. Тряпицыной [Текст] / О.В. Акулова, Н.А. Вершинина, О.Б. Даутова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 175 с.
2. Грачев, В.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании [Текст] / В.В. Грачев, О.А. Жукова, А.А. Орлов // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 107-112.
3. Компетентностный подход в МГИМО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://inno.mgimo.ru/>
4. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования [Текст] / В.С. Лазарев, Н.В. Конопина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27-34.
5. Матушанский, Г.У. Профессионально важные качества преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / Г.У. Матушанский, М.Г. Рогов, Ю.В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – Режим доступа : www.psyedu.ru
6. Рыков, В.Т. UML – представление компетентностной модели специалиста [Текст] / В.Т. Рыков // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 6. – С. 59-61.
7. Компетенции академического и административного персонала университета и инновационная деятельность [Текст] / О.Б. Томилин [и др.] // Университетское управление. – 2007. – № 1. – С. 53-61.
8. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов [Текст] / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34-41.

ББК 74.00
УДК 37.06

Ю.С. ТУКАЧЁВА

J.S. TUKACHEVA

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРА НА СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

GENDER EFFECT ON THE FORMATION OF ART OF TEACHING

Цель статьи - раскрыть роль гендерного подхода в процессе становления педагогического мастерства, а также представить способ достижения гендерной компетентности посредством проектирования педагогического дискурса.

The aim of the article is to reveal the significance of gender approach in the process of art of teaching formation and to display the way of gender competence achievement by the means of pedagogical discourse projection.

Ключевые слова: гендерный подход, педагогическое мастерство, гендерная культура, педагогический дискурс.

Key words: gender approach, art of teaching, gender culture, pedagogical discourse.

Понятие «гендера» активно разрабатывается в современном образовании. Обосновывается актуальность применения гендерного подхода в практике обучения и воспитания. Проектируются технологии внедрения гендера в педагогический процесс. Сделан вывод о необходимости применения интерактивных, дискуссионных и проектных методов обучения с целью формирования атмосферы сотрудничества и кооперации в поло-ролевых взаимодействиях.

На фоне происходящих изменений возникла проблема формирования гендерной культуры как у преподавателей, так и у учащихся. В связи с этим, обсуждается необходимость исключения дискриминации из учебной и научной литературы. Акцентируется элиминация сексизмов из педагогического общения. Высказываются предложения о внедрении гендерных курсов и преобразования учебных программ в системе образования. Все меры направлены на обеспечение гармоничного развития личности человека.

Решение проблем по реализации гендерного подхода в образовании в целом ложатся на плечи педагогов. Между тем, работники системы образования руководствуются прежними стандартами воспитания и обучения, и изменение концепции образования требует, в первую очередь, личностного напряжения и перенастройки. Необходимо отметить, что преобразование уже сложившегося мировоззрения взрослого человека должно происходить под влиянием сильной государственной идеологии, основанной на определённой политической позиции. В то же время в современном обществе только начинается пересмотр сложившихся стереотипов в отношении полоролевых взаимодействий, и многие не имеют достаточной информированности по данному вопросу. Эта же ситуация наблюдается и в педагогическом сообществе. Одной из причин подобного торможения в деле развития гендерной инновации является состояние психологической нестабильности современных женщин в обществе.

Дело в том, что женщина значительно больше мужчины обременена заботами, связанными с семьёй, детьми, хозяйством. Домашний труд один из главных факторов, сокращающих свободное время, отвлекающих людей от полезной активной деятельности, главным образом лежит на женских плечах. У женщин объективно меньше свободного времени, чем у мужчин, а, следовательно, меньше возможности для общего культурного развития [2]. Соответственно, возникает вопрос, а сможет ли женщина-педагог достичь гендерной культуры в то время, когда достижение педагогической культуры в целом ещё находится под сомнением. Тем не менее процесс феминизации системы образования продолжается, и основная задача по воспитанию и обучению подрастающего поколения по-прежнему находится в компетенции женщин.

Современному педагогу как основному исполнителю социальных функций образования необходимо стремиться к гендерному балансу в коллективе учащихся, применяя профессиональное качество гендерной компетентности. Последнее предполагает, говоря упрощённо, что педагог должен уметь не только квалифицированно осуществлять свою деятельность в плане передачи учебной информации, но и уметь регулировать свою деятельность в плане межличностных и межгрупповых отношений, транслируя ценностные ориентации свободы и равноправия. Поэтому для женщины-педагога актуально гендерное просвещение в целях повышения профессиональной компетентности и «перестройки» собственного сознания, своих ценностных ориентаций.

В настоящее время исследователи гендерной проблематики в образовании приходят к следующим выводам:

- коммуникативное поведение (вербальное и невербальное) и речевые стратегии преподавателя (за счёт овладения им гендерной компетентности и осознания своей гендерной доминанты) должны носить не только общий прагматический характер, но и учитывать гендер учащегося как один из факторов социализации личности;
- методы обучения должны быть ориентированы на активное межгрупповое взаимодействие и современные технологии обучения;
- механизмы феминизации педагогических кадров должны быть по-новому обоснованы с точки зрения гендерного подхода, учитывающего биологическую предрасположенность женщин к социальным контактам и коммуникативному взаимодействию;
- стереотипизация мышления в учреждениях образования должна пойти в направлении внедрения новых информационно-коммуникативных технологий, основанных на гендерном подходе и повышении авторитетности педагогической профессии;
- «персонализация» современной культуры должна найти своё отражение в образовании в форме установки субъектов педагогического процесса на категорию гендерной толерантности.

Таким образом, образование в целом будет транслировать в социум всесторонне развитую личность, осознающую свою гендерную принадлежность и место в гендерном пространстве демократического общества. Можно сделать вывод о том, что гендер занял свою нишу в культурном развитии общества и переопределил содержание педагогической культуры работников образования.

В рамках понятия педагогическая культура постепенно закрепляется понятие «гендерная культура», под которым подразумевается все, что связано с учётом гендерного фактора в процессах обучения и воспитания. Гендерная культура, в общем, понимается как интегральное образование личности, отражающее меру и способ её гендерной социализации, эффективность взаимодействия с лицами противоположного пола и готовность к осуществлению семейных функций [12].

В системе образования «культуру» как актуальное состояние определённой символической реальности реализует педагог [1]. Подчёркивая важность коммуникативных навыков и умений, многие исследователи приравнивают культуру к общению (коммуникации) [5]. Отсюда следует, что педагог должен быть культурным образцом коммуникативного поведения, что является основным поводом для приобщения к гендерной культуре и развитию гендерной компетентности в структуре общепедагогической подготовки. В контексте гендерной инновации общая педагогическая культура включает гендерную культуру, которая, по нашему мнению, реализуется на основе принципов коммуникативной культуры. Последняя должна обеспечивать воспитание нравственных качеств, ценностей и устремлений, не противоречащих идее гендерного подхода.

Гендерная система общества базируется на определённых ценностях, которые прививаются каждому в процессе социального развития и познания и закрепляются в форме стереотипов, ценностей, убеждений, проявляясь в поступках и поведении человека. Интернализация социальных норм, основанных на принципах гендерной системы, происходит и в системе образования. Символическим носителем такой информации выступает зрелая личность преподавателя.

Педагогическая практика свидетельствует о том, что школьник, студент, любой учащийся воспринимает учителя в первую очередь как личность. Система зна-

ний, которую она формирует, её воспитательные возможности воспринимаются учащимися в преломлении индивидуальности учителя, как что-то персональное, идущее от человека к человеку. Именно это имеет особый смысл и значимость [10].

В поисках определения базовых характеристик личности учителя в философско-педагогической литературе называют понятия «педагогическое мастерство», «педагогические способности», «педагогический потенциал». Последнее является наиболее значимым, так как выступает в качестве условия развития способностей к педагогическому мастерству. Понятие «педагогического потенциала» включает следующие аспекты:

- квалификационный (профессиональные знания и умения),
- психофизиологический (работоспособность и организация своего педагогического труда),
- образовательный (интеллектуальные способности),
- творческий (способности увидеть новое),
- коммуникативный (способность к сотрудничеству и взаимодействию),
- нравственный (ценностно-мотивационные способности) [8].

Перечисленный набор потенциалов подразумевает развитие соответствующих качеств и выдвигает определённые требования к профессиональному становлению педагога. Стремясь к профессиональному мастерству, специалист должен обратить внимание на развитие коммуникативного потенциала, а в рамках гендерного подхода – на совершенствование нравственного и квалификационного потенциалов. Предполагается, что нравственный потенциал сориентирован в направлении эгалитаризма, т.е. достижения гендерного равенства, а квалификационный – повышения уровня гендерной компетентности. За счёт достаточного развития перечисленных потенциалов представляется возможным сформировать гендерную культуру педагога. В процессе становления этой культуры важно осознание педагогом проблем собственной деятельности, содержательных пробелов в собственном педагогическом знании, что может побудить его к осмысленной работе с теоретическими конструктами педагогики и преподаваемого предмета. В этом случае технологическая успешность может стать инструментом наращивания профессиональной компетентности [6].

Общим научным основанием профессиональных действий и теоретическим ключом к их осознанию выступает педагогическая праксеология. Соединяя когнитивный и инструментальный уровни профессионального бытия, она предлагает специалисту рациональную основу для осознанного нахождения и удержания себя в рамках профессии. Исходя из бытийных смыслов педагогической деятельности, выделяются следующие праксеологические функции:

- преобразующая (связана с необходимостью позитивных изменений человеческого качества, системы отношений, педагогической ситуации);
- информационная (задана необходимостью обмена культурным опытом между поколениями);
- коммуникативная (обусловлена совместностью действий и необходимостью общения в системе «человек-человек»);
- организационная (связана с потребностью упорядочивать действия внутри педагогических систем и процессов);
- демонстрационная (задана требованием эталонности действий педагога, транслирующего культурные образцы другим людям) [7, с. 14-34].

Развитие навыков осмысления праксеологических функций педагога обогащает его педагогический потенциал и поднимает уровень мастерства. Задача педагогической праксеологии в гендерном аспекте заключается в преобразовании педагогической реальности с целью формирования гендерно эгалитарной идентичности учащихся.

Одним из способов достижения праксеологической задачи по внедрению гендера в педагогический процесс является педагогическое проектирование. Педагогическое проектирование – это деятельность, дающая человеку самоосуществиться, самовыразиться, ценностно переосмыслить предстоящие целеустремлённые действия [3]. С целью реализации гендерной стратегии педагогу необходимо обратиться к анализу коммуникационного процесса и его проектированию с учётом гендера.

Представляя коммуникацию как онтологическую основу образовательной (педагогической) реальности, любое взаимодействие в системе «преподаватель – учащийся» можно назвать коммуникационным. Оно имеет определённую структуру, состоящую из среды, в которой разворачивается, и пространства, из которого состоит. Применительно к педагогической реальности, коммуникационное пространство формируется содержанием учебного материала, а коммуникационная среда – организацией его подачи. Коммуникационное действие, наполненное коммуникационным пространством, реализуется в коммуникационной среде, которая влияет на процесс осуществления коммуникационной стратегии. Таким образом, проектирование педагогической деятельности предполагает реализацию определённой коммуникационной стратегии. Другими словами, коммуникация предстаёт методологическим ключом к реализации гендерного подхода в педагогическом дискурсе. Дискурс, по мнению С. Дацок, – порядок и правила организации коммуникационного процесса [4]. Педагогический дискурс реализует стратегию взаимодействия по порождению необходимой реальности.

Гендерная стратегия подразумевает проектирование педагогического дискурса следующим образом. Коммуникационное пространство (внутренний содержательный смысл текста, речи) и коммуникационная среда должны исключать признаки гендерной дискриминации. То есть содержание учебного материала и способ его подачи должны быть гендерно чувствительными. На наш взгляд, для осуществления гендерно чувствительного педагогического дискурса педагогу необходимо сформировать коммуникационную (образовательную) среду, используя следующие принципы:

- 1) подчёркивать социальную значимость гендерных ролей с целью достижения сотрудничества, кооперации;
- 2) на своём примере позиционировать гендер как показатель социальной компетентности человека в плане межличностного взаимодействия;
- 3) критиковать половые различия только в целях индивидуальной коррекции социальной идентичности, придерживаясь, таким образом, тенденции схождения, а не различия.

Коммуникационная среда формируется на уровне символической коммуникации и может измениться только под воздействием личного совершенствования и стремления соответствовать возникающим требованиям на пути к профессиональному мастерству. Личным примером педагогу необходимо демонстрировать гендерную толерантность и право на субъективность. Отсюда следует, что коммуникационный процесс должен происходить в рамках субъект-субъектных отношений, цель которых – развитие проектной деятельности учащихся. Данная стратегия в наибольшей степени отвечает требованиям неклассической модели образования, поэтому является приоритетной в развитии современного образования. В рамках проектной коммуникационной стратегии проблема трансляции знаний не ставится, по крайней мере, она не является первостепенной, а на первый план выступает проблема выработки способов субъективации. Результатом такого рода субъективации является приведение индивида к некоторому иному качеству (иной форме субъектности), что само по себе может явиться условием порождения некоторого нового («своего») знания [11].

Гендерный подход порождает другой тип мышления за счёт формирования индивидуального сознания на основе другой модели поло-ролевого взаимодействия. Речь идёт о разработке такого педагогического дискурса, который не только был бы свободен от стереотипов, препятствующих разностороннему развитию личности, но и был способом культуропорождения личности с гендерно эгалитарными ценностями. Впоследствии, гендерный настрой сознания неизбежно влияет на коммуникативную и, в конечном счёте, на социальную компетентность личности, успешность деятельности в профессиональном и личностном плане.

Итак, коммуникативная модель педагогических отношений должна быть основана на гендерном подходе, а индивидуальное сознание должно представлять своего рода мишень для реализации гендерной стратегии в коммуникациях образования. Необходимо отметить, что проектная стратегия организации педагогического дискурса в этом аспекте является основополагающей, так как необходимость открытия знаний

учениками – условие самореализации человека, инструмент его развития. В свою очередь, проектная деятельность педагога должна быть ориентирована на креативную психолого-педагогическую технологию, суть которой заключается в творческом и созидательном подходе к решению проблемы педагогического процесса, в ходе которого интересы и ценность личности являются доминирующей компонентой организации и смысла учебной деятельности. Можно определить специфичность креативной технологии образования как возможность развития способности обучающегося создавать и извлекать знания из получаемой информации [9, с. 402].

Итак, применение гендерного подхода в образовании требует повышения гендерной культуры всех субъектов системы, что выражается в коммуникативном поведении. Таким образом, гендерная парадигма, конструирующая социальную компетентность личности, по-новому раскрывает содержание коммуникативной культуры в педагогической профессии и в целом уровень педагогического мастерства.

Литература

1. Бекус, Н.Э. Образование в контексте идентификационных процессов [Текст] / Н.Э. Бекус // Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании : материалы науч.-практ. конф., г. Минск, 14-15 ноября 2000 г. Центр проблем развития образования БГУ / под ред. М.А. Гусаковского. – Минск : ЗАО «Пропилеи», 2001. – 360 с. URL: www.charko.narod.ru
2. Бенин, В. Педагогическая культура : философско-социологический анализ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.gumer.info (дата обращения: 10.08.2011).
3. Бондаревская, Р.С. Педагогическое проектирование в контексте инновационной образовательной деятельности [Текст] / Р.С. Бондаревская // Человек и образование. – 2009. – № 4 (21). – С. 94-96.
4. Дацюк, С. Коммуникативные стратегии. [Электронный ресурс] Режим доступа : http://xyz.org.ua/russian/win/discussion/communicative_strategy.html (дата обращения: 2.08.2011).
5. Ермекова, Т.Н. Коммуникативная культура специалиста в системе образования [Текст] / Т.Н. Ермекова, К.С. Абишев // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6. – С. 108-110.
6. Имакаев, В.Р. Педагогическое знание [Текст] / В.Р. Имакаев // Философия науки. – 2005. – № 3. – С. 104-124.
7. Колесникова, И.А. Педагогическая праксеология [Текст] : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
8. Мейдер, В. Личность педагога в образовательном пространстве [Текст] / В. Мейдер // Здравый смысл. – № 3 (44). – 2007. – С. 18-20.
9. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология [Текст] / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М. : Академический проект, 2004. – 560 с.
10. Турковский, В.И. Педагогическое знание студентов университета как фактор становления личности педагога-исследователя [Текст] / В.И. Турковский // Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании : материалы науч.-практ. конф., г. Минск, 14-15 ноября 2000 г. Центр проблем развития образования БГУ / под ред. М.А. Гусаковского. – Минск : ЗАО «Пропилеи», 2001. – 360 с. URL: www.charko.narod.ru
11. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Текст] / М.А. Гусаковский [и др.] ; под ред. М.А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – 279 с. – (Universitas). Режим доступа : www.charko.narod.ru
12. Шустова, Л.П. Подготовка педагогов к гендерному образованию и воспитанию детей [Текст] / Л.П. Шустова // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 2. – С. 98-100.

В.М. СОРОКИН,
Е.Я. ДИДЕНКОV.M. SOROKIN,
E.Y. DIDENKOГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ
В ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ
С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИGENDER DISTINCTIONS
IN PSYCHOSEMANTIC ASPECTS
OF EDUCATIONAL PROCESS OF CHILDREN
WITH SENSORY DEFECTS

Многочисленные исследования психологов указывают, что для гармоничного формирования личности необходимо семейное воспитание, причём оно должно осуществляться одновременно и матерью, и отцом. Материнская и отцовская любовь имеет разную природу, генезис, формы проявления и оказывает различное влияние на развитие ребёнка. При формировании личности ребёнка с отклонениями в развитии, значимость родителей существенно возрастает. В данной статье анализируются результаты исследований психосемантических аспектов воспитания детей с нарушениями слуха и зрения в зависимости от гендерной принадлежности родителей.

Numerous researches of psychologists point that it's necessary to realize family education for harmonious formation of the personality, and it should be carried out simultaneously by mother and father. Motherly and fatherly love has different essence, genesis, forms of display and it has a different impact on the development of a child. In formation of a child's personality with deviations in development the importance of parents essentially increases. In this article we analyze the results of the researches of psychosemantic aspects of bringing up children with a hearing and vision disorders in dependence on parents gender belonging.

Ключевые слова: семейное воспитание, гендер, дефицитарный тип дизонтогенеза, психосемантические аспекты воспитания, стиль воспитания, родительское отношение.

Key words: family education, gender, deficiency type of dysontogenesis, psychosemantic aspects of education, style of education, the parental relation.

Как институтированное образование семья обладает комплексом социальных функций и ролей. А.Н. Елизаров, анализируя список «функций семьи», приходит к выводу, что здоровые отношения в семье существуют только тогда, когда группа людей, называющая себя «семьей», порождает и воспитывает детей. Семья является тем социальным институтом, в котором с момента рождения осуществляется воспитание ребёнка, его социализация. Она сочетает в себе прошлое, настоящее и будущее человека. Благодаря семье возможна (или невозможна) реализация личностного потенциала. Особенностью семейного воспитания является наиболее близкий эмоциональный контакт детей с родителями [1].

Одним из параметров детско-родительских отношений является характер эмоциональной связи. Эмоциональное отношение родителя к ребёнку квалифицируется как феномен родительской любви (Э. Фромм), причём в современной психологии чётко разделяют эмоциональное отношение к ребёнку матери и отца, выступающие как материнская или отцовская любовь. Наряду с понятием родительской любви используется термин «принятие» (А. Рое, М. Сегельман, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, А.Я. Варга), характеризующий аффективную окраску отношения родителя к ребёнку и признание его самоценности.

Исследователи З. Фрейд, А. Адлер, Д. Винникотт, М. Дональдсон, И.С. Кон, Г.Г. Филиппова различали роль матери и отца в воспитании ребёнка по содержанию, природе, генезису и формам проявления. Э. Фромм (1990) указывает на то, что формирования гармоничной личности необходимо и материнское воспитание, и отцовское [4].

При формировании личности ребёнка с отклонениями в развитии значимость семьи существенно возрастает. Н.Г. Морозова утверждает, что при правильно организованной работе, при её поддержке со стороны родителей наиболее успешно преодолеваются отклонения в развитии личности ребёнка с различными нарушениями.

Все проведённые исследования касались семей, в которых воспитывались нормально развивающиеся дети. Подобных психологических исследований в отношении семей с детьми, имеющими нарушения сенсорной сферы, не было проведено.

С целью выявления психосемантических аспектов процесса воспитания детей с нарушениями зрения и слуха в условиях гендерных различий родителей нами были проведены исследования.

Исследования проводились на базе ГОУ Уфимская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 30 II вида, ГОУ Уфимская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 28 III-IV вида», ГОУ СПО «Башкирский медицинский колледж». Контрольную группу составили родители детей, обучающихся в ГОУ Уфимская общеобразовательная средняя школа № 44.

Испытуемые были условно разделены на три группы, в каждой из которых ещё по две подгруппы:

1 группа - 1 подгруппа, мужчины - 11 человек (23,9% от количества испытуемых данной группы), воспитывающие детей с нарушениями слуха;

1 группа - 2 подгруппа, женщины - 35 человек (76,1% от количества испытуемых данной группы), воспитывающие детей с нарушениями слуха;

2 группа - 1 подгруппа, мужчины 14 человек (28% от количества испытуемых данной группы), воспитывающие детей с нарушениями зрения;

2 группа - 2 подгруппа, женщины 36 человек (72% от количества испытуемых данной группы), воспитывающие детей с нарушениями зрения;

3 группа - 1 подгруппа, мужчины 12 человек (30% от количества испытуемых данной группы), воспитывающие нормально развивающихся детей (контрольная группа);

3 группа - 2 подгруппа, женщины 28 человек (70% от количества испытуемых данной группы), воспитывающие нормально развивающихся детей (контрольная группа).

В процессе проведения исследований использовалась методика:

1. Семантический дифференциал (в варианте Ч. Осгуда). Методика личностного дифференциала (СД) разработана на базе современного русского языка и отражает сформировавшиеся в нашей культуре представления о структуре личности. Методика ЛД адаптирована сотрудниками психоневрологического института им. В. М. Бехтерева.

Испытуемым предлагалось шкалировать такие понятия, как: «Я сам(а)», «Мой ребёнок», «Болезнь моего ребёнка», «Будущее моего ребёнка», «Моя семья», «Судьба», «Любовь». Максимальное количество баллов по каждой шкале равно +3, минимальное -3.

2. Эйдемиллер Э.Г. и Юстицкис В.В. «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) позволяет определить, каким образом родители воспитывают ребёнка в семье. [5].

3. Опросник родительского отношения Варги-Столлина: I. Принятие / отвержение; II. Кооперация; III. Симбиоз; IV. Авторитарная гиперсоциализация; V. Маленький неудачник [3].

Ткачёва В.В. (2008) отмечает, что психическая травматизация родителей, вызванная нарушениями в развитии ребёнка, оказывается более глубокой в том случае, если они сами психически здоровы и не имеют психофизических дефектов [4]. В наших исследованиях приняли участие родители именно такой категории.

Результаты по шкале отношения к себе «Я сам(а)» родителей, принявших участие в исследованиях, были следующими. Во всех трёх группах самооценка женщин выше, чем у мужчин. Мама осознают себя носителями позитивных, социально желательных характеристик, в определённом смысле удовлетворены собой. Наибольшая

удовлетворённость собой отмечена у представительниц, воспитывающих нормально развивающихся детей (1,8 балла), несколько ниже – у тех, которые воспитывают детей с нарушениями слуха (1,6 балла), ещё ниже – у женщин детей с нарушениями зрения (1,4 балла). Воспринимают себя более сильным человеком – мужчины. Выше показатели (1,6 балла) отмечены у мужчин детей с нарушениями слуха; 1,2 балла – у пап нормально развивающихся детей и 1,1 балла – у воспитывающих детей с нарушениями зрения. Активнее и общительнее считают себя женщины, имеющие нормально развивающихся детей (1,7) и детей с нарушениями зрения (0,9), чем мужчины в этих группах. В воспитании детей с нарушениями слуха больше проявляют активность мужчины (1,2), чем женщины.

Отношение родителей к своим детям «Мой ребёнок» в контексте полученных результатов по данной методике, различно. Более высокие показатели отмечаются в контрольной группе родителей. Причём оценки по данной шкале выше у пап, чем у мам. В группе родителей детей с нарушениями слуха активными считают своих потомков женщины, а мужчины их воспринимают сильными, наделёнными положительными социальными качествами, при этом оценивают выше. Положительно, но невысоко оценивают «активность» и «силу» ребёнка с нарушениями зрения его родители, причём эти оценки равные (по 0,7 и 0,8 балла), оценивают как личность своего ребёнка выше женщины (1,1), чем мужчины (0,5).

Отношение родителей складывается под влиянием отношения к их дефекту. Данное отношение выявлялось шкалой «Болезнь моего ребёнка». Результаты представляются только экспериментальных групп. Активной и прогрессирующей болезнью своего ребёнка воспринимают папы детей с нарушениями слуха и мамы детей с нарушениями зрения, чем их супруги. Отрицательно оценивают болезнь ребёнка и её негативное влияние на развитие личности детей родители детей с нарушениями слуха и их оценки по данной шкале выше, чем у представителей другой экспериментальной группы. Отцы переживают за детей с нарушениями слуха значительно сильнее, чем матери.

Независимо от того, есть ли у ребёнка нарушения либо их нет, матери более уверены в стабильности будущего их детей, чем отцы. Эти показатели определялись шкалой «Будущее моего ребёнка». Показатели по этой шкале среди матерей выше у тех, которые воспитывают нормально развивающихся детей, несколько ниже у матерей детей с нарушениями слуха, ещё меньше баллов – у женщин, воспитывающих детей с нарушениями зрения. Среди отцов отмечена такая же тенденция.

Из отношений к различным аспектам семьи строится отношение и к самой семье. В контрольной группе женщины выше оценивают свою семью по таким параметрам, как активность, оценка, сила, чем мужчины. Причём эти оценки выше и оценок представительниц экспериментальных групп. Сравнив результаты в экспериментальных группах, приходим к выводу, что они отличаются от результатов контрольной группы. В группе родителей детей с нарушениями слуха оценка активности семьи одинаковая среди мужчин и женщин (1,3 балла). Оценивают выше и считают свою семью более сильной женщины, в сравнении с женщинами этой группы. Родители детей с нарушениями зрения имеют отличные результаты. Так, оценивают выше свою семью и считают её более активной женщины, а сильной – мужчины.

Наиболее благосклонной «судьбу» считают родители нормально развивающихся детей и оценки по всем параметрам: «активность», «оценка», «сила» – значительно выше, чем в экспериментальных группах. Анализируя показатели внутри группы, отмечено, что активностью и высокой оценкой семьи отличаются женщины, а высокой оценкой «силы» семьи – мужчины. В группе родителей детей с нарушениями слуха «активность» семьи оценивается и мужчинами, и женщинами одинаково (по 1,2 балла). Удовлетворённость семьёй выше у женщин, а сильной семью считают мужчины. В группе родителей детей с нарушениями зрения ситуация в отношении к своей судьбе несколько иная. Женщины её считают более активной и сильной по сравнению с мужчинами этой же группы, которые оценивают её выше.

Любовь и её наличие играет огромную роль в семье для воспитания гармоничной личности, но каждый член семьи воспринимает и относится к ней по-разному. Полученные результаты по шкале «любовь» указывают на то, что женщины имеют более

высокие показатели в сравнении с мужчинами. Приблизительно одинаковые оценки по данной шкале у женщин нормально развивающихся детей и имеющих детей с нарушениями слуха, что отличает их от матерей детей с нарушениями зрения, здесь показатели ниже. У мужчин показатели по шкале «любовь» выше у отцов детей с нарушениями зрения, несколько ниже у тех, которые воспитывают нормально развивающихся детей, ещё ниже – у пап детей с нарушениями зрения.

В виду того, что было использовано несколько методик, для проведения эксперимента нами осуществлён корреляционный анализ по выявлению корреляционных связей между стилем родительского воспитания, родительским отношением к детям и субъективными аспектами отношений испытуемых к себе и к своим детям.

Анализ результатов по методике «Анализ семейных взаимоотношений» Эйдмиллер Э.Г. и Юстицкис В.В. указывает на то, что стилю семейного воспитания по типу «Гиперпротекция» придерживаются 31,4% матерей детей с нарушениями слуха. В данном случае отмечены корреляционные связи с минимальностью требований, предъявляемых к детям либо их отсутствием ($p=0,001$) и родительским отношением по типу «Авторитарная гиперсоциализация» ($p\leq 0,01$). Матери детей с нарушениями зрения используют гиперопеку в воспитании в 50% случаев, что коррелирует с расширением родительских чувств ($p\leq 0,01$). В воспитании нормально развивающихся детей данный стиль используют 10,7% мам, у которых стиль воспитания по типу «Гиперпротекция» имеет корреляционные связи с чрезмерными запретами ($p\leq 0,05$) в отношении детей, расширением родительских чувств ($p\leq 0,01$), предпочтением детских качеств в ребёнке ($p\leq 0,05$), вынесением конфликта в сферу воспитания ($p=0,001$), с родительским отношением по типу «Авторитарная гиперсоциализация» ($p\leq 0,01$).

Данный стиль в воспитании проявляют и отцы. Те, которые воспитывают детей с нарушениями слуха, этому стилю воспитания отдают предпочтение – 9,15%, имея отрицательные корреляционные связи с «активностью семьи». Мужчины, воспитывающие детей с нарушениями зрения 14,3%, стиль воспитания по типу «Гиперпротекция» коррелируют в данном случае с чрезмерным удовлетворением потребностей детей ($p\leq 0,05$) и предъявлением к ним требований ($p\leq 0,05$). В контрольной группе таковых 8,3%, связи отмечены с чрезмерным удовлетворением потребностей детей ($p\leq 0,05$), налагаемыми запретами ($p\leq 0,05$), предпочтением детских качеств в ребёнке ($p\leq 0,05$).

Противоположным стилем воспитания является «Гипопротекция», который также обнаружен во всех группах, принявших участие в эксперименте. В группе родителей детей с нарушениями слуха данный стиль семейного воспитания выявлен у 2,9% женщин, который имеет корреляционные связи с неустойчивостью в воспитании ($p\leq 0,05$). Детей с нарушением зрения воспитывают, используя данный стиль воспитания 8,3% матерей. Отмечены корреляции гипоопеки с неудовлетворением потребностей их потребностей ($p=0,001$), неустойчивостью в воспитании ($p\leq 0,05$), неразвитостью родительских чувств ($p\leq 0,05$), проекцией на ребёнка собственных нежелательных качеств ($p\leq 0,05$), вынесением конфликта в сферу воспитания ($p=0,001$), родительским отношением по типу «Инфантилизация» ($p=0,001$). В контрольной группе гипоопекающих матерей 3,6% корреляция отмечена с минимальностью запретов ($p\leq 0,05$) в отношении детей.

Мужчин, предпочитающих воспитывать своих детей по типу «Гипопротекция», несколько больше, чем женщин. В случае с воспитанием детей с нарушениями слуха таковых 9,1%, здесь отмечены корреляционные связи с неудовлетворением потребностей детей ($p\leq 0,05$), неразвитостью родительских чувств ($p\leq 0,05$), отрицательная связь отмечена с родительским отношением по типу «Кооперация» ($p\leq 0,05$). Детей с нарушениями зрения воспитывают, используя данный стиль 28,6% отцов. Корреляции выявлены с неудовлетворением потребностей детей ($p=0,001$), непредъявлением запретов в процессе воспитания ($p\leq 0,05$), воспитательной неуверенностью ($p\leq 0,05$). В контрольной группе таковых 8,3 пап корреляционные связи отмечены чрезмерными запретами ($p\leq 0,05$), санкциями-наказаниями ($p\leq 0,05$).

Причины негармоничного воспитания весьма различны. Порой это определённые обстоятельства в жизни семьи, мешающие наладить адекватное воспитание. В этом случае в основе негармоничного воспитания лежит какая-то личностная про-

блема, чаще всего носящая характер неосознаваемой проблемы, потребности. Родитель пытается разрешить её (удовлетворить потребность) за счёт воспитания ребёнка, что нашло отражение в наших исследованиях.

Родители детей с нарушениями зрения менее удовлетворены собой, своим ребёнком, своей семьёй, судьбой, в сравнении с другими участниками эксперимента. Большая их часть использует дисгармоничные стили семейного воспитания детей: 42,9% мужчин и 58,3% женщин, что их отличает от родителей детей с нарушениями слуха, где дисгармоничность в воспитании отмечена у 18,2% мужчин и 34,3% женщин. В контрольной группе удовлетворённость собой, своим ребёнком, своей семьёй, судьбой значительно выше, дисгармоничные стили воспитания выявлены у 16,6% отцов и 14,3% матерей.

Полученные данные свидетельствуют о том, что родители детей с нарушениями зрения нуждаются в большей поддержке и помощи со стороны специалистов как в выборе воспитательных средств, так и гармонизации их отношения к детям.

Литература

1. Дружинин, В.Н. Психология семьи [Текст] / В.Н. Дружинин. - 3-е изд. - СПб. : Питер, 2008. - 176 с.
2. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии [Текст] / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачёва. - М. : Просвещение, 2008. - 240 с.
3. Лидерс, А.Г. Психологическое обследование семьи [Текст] : учебное пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений / А.Г. Лидерс. - 2-е изд., стер. - М. : Издательский центр «Академия», 2007. - 432 с.
4. Шнайдер, Л.Б. Психология семейных отношений [Текст] / Л.Б. Шнайдер / Курс лекций. - М. : Апрель-Пресс ; Изд-во «ЭКМО-Пресс», 2000. - 512 с.
5. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. - СПб. : Изд-во «Питер», 2000. - 656 с.

ББК 88.4
УДК 159.9.075

М.А. МЯГКОВА

M.A. MYAGKOVA

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ОДИНОКОГО МАТЕРИНСТВА

PSYCHOLOGICAL PECULARITIES
OF SINGLE MOTHERHOOD

В данной статье представлена и описана структурно-содержательная модель материнства в неполной семье. Изложены результаты экспериментального исследования психологических особенностей материнства матерей-одиночек, воспитывающих детей разного пола в возрасте от 6 до 18 лет.

This paper introduces and describes the structurally-substantial model of motherhood in an incomplete family. The results of the experimental study of psychological motherhood characteristics of single mothers bringing up children of a different sex at the age from 6 to 18 years are stated in this article.

Ключевые слова: материнство; неполные семьи; материнские позиции, установки, роли; отношение к супругу как к родителю; образ матери; стиль воспитания.

Key words: motherhood; incomplete families; maternal positions, installations, roles; attitude to the spouse as to the parent; the character of mother; style of upbringing.

О материнстве написано много стихов, произведений, работ философов, полотен художников. Образ матери, её отношение к ребёнку волнует умы каждого поколения и представляет собой неизведанный феномен. Он как философский камень привлекает к себе лучшие умы человечества.

Ж.П. Рихтер сказал: «Дайте нам лучших матерей, и мы будем лучшими людьми» [8, с. 196]. Действительно, невозможно усомниться в истинности этих слов, ведь именно мать является главным путеводителем ребёнка во взрослую жизнь, источником жизненного опыта, передаваемого из поколения в поколение, с первых дней появления его на свет. От того, как будет организован процесс воспитания, во многом зависит развитие ребёнка как личности, так и его способности включиться в социокультурное пространство общества. Именно поэтому проблема материнства всегда была и остаётся актуальной.

В настоящее время происходят серьёзные изменения в области брачно-семейных отношений: распространение внебрачных связей, увеличение количества разводов, снижение ценности семьи и брака, которые существенно сказываются на положении института семьи, прежде всего, на появления большого количества неполных материнских семей (30% от общего числа всех существующих семей в России).

Происходящие изменения существенно ослабляют традиционные функции семьи, изменяют социальный статус женщины, сделав её более самостоятельной и ответственной. Женщины теперь вынуждены не только играть исторически сложившиеся роли в воспитании детей и выполнении домашних обязанностей, но и наравне с мужчиной обеспечивать благосостояние семьи. Ей приходится сталкиваться с затруднениями материального и психологического характера, существенным образом сказывающимися на её состоянии здоровья и адаптации к социальному окружению.

На сегодняшний день проблеме материнства посвящено множество теоретических и прикладных исследований. В зарубежной психологии данный феномен изучается в рамках того или иного подхода: психоаналитического (Дж. Боулби, М. Малер, Д. Виникотт, Д. Пайнз); этологического (Р. Докинз, Р. Триверс, Т. Карлайл); концепции социального научения (Р. Сирс, Дж. Гервиц, У. Бронфенбренер).

Отечественные психологи по-другому подходят к изучению материнства, рассматривая его отдельные аспекты в рамках перинатальной психологии (Г.И. Брехман,

И.В. Добряков, Ж.В. Колесова, Л.В. Наумова, О.В. Баженова, Т.М. Зенкова, Л.Л. Баз), с точки зрения проблемы бесплодия, аборт, суррогатного материнства (Г.И. Брехман, Н.В. Шабалин, В.Т. Волков, А.А. Пестрикова), с позиции психологической готовности к материнству (В.В. Ивакина, И.А. Аленова, И.П. Каткова, С.Ю. Мещерякова, Ю.Е. Скромная). Особую категорию одиноких матерей представляют собой юные женщины, не имеющие образования, материальных средств, навыков воспитания детей (О.И. Лебединская, М.С. Радионова, Е.В. Андришина, В.В. Волкова).

Неполным семьям посвящены исследования М. Босанац, Т.А. Гурко, М. Киблицкой, И.Ф. Дементьевой, которые изучают причины их возникновения; рассматриваются общие проблемы данных семей через призму мироощущения ребенка в работах Т.А. Гурко, В.М. Целуйко, А.С. Спиваковской, Б.И. Кочубей, Е.Г. Скоковой, З. Матейчик, З. Маровой, Р. Кемпбэлл, Дж. Валлерстейн, Дж. Келли. Общие проблемы семьи с позиции матери – одинокой женщины – освещают А.И. Захаров, А. Варга, Е.И. Иванова, А.Р. Михеева, З.Х. Каримова, О.М. Здравомыслова, В.М. Целуйко.

Таким образом, на сегодняшний день в современной психологической науке уже разработаны и построены целостные психолого-педагогические концепции материнства, обозначены основные проблемы и психологические особенности, характерные для неполных семей. Тем не менее возникают противоречия:

– между достаточным количеством психологических исследований, которые посвящены проблемам неполного материнства и отсутствием целостной психолого-педагогической модели, отражающей структуру данного феномена и факторов, способствующих его формированию;

– между изученностью влияния одинокой матери на развитие и становление ребёнка как личности и отсутствием работ, посвящённых выявлению особенностей неполного материнства, влияние его на женщину, изменение и функционирование роли матери в отсутствии мужа (отца ребёнка).

Именно поэтому очень важно изучить психологические особенности влияния неполной семьи на содержание материнства, отражающиеся в особенностях выполнения родительской функции по воспитанию и развитию детей.

Для этого мною была разработана модель «Идеального материнства», позволяющая создать образ матери, идеально справляющейся с возложенной на неё обязанностью воспитания и развития ребёнка, которая впоследствии стала отправной точкой для выделения структурно-содержательных компонентов материнства в неполной семье.

Теоретической основой данной модели послужили:

- 1) теории развития личности Э. Эриксона, В.С. Мухиной, Б.Г. Ананьева;
- 2) концепция отношений В.Н. Мясищевой;
- 3) представления о влиянии семьи на развитие и становление личности ребёнка И.С. Кон, В.С. Мухиной, Э.Г. Эйдемиллер, Г.Г. Хоментаскас, которые позволили рассмотреть материнство как сознательно проработанную психологическую связь матери и ребёнка, выражающуюся в действиях, поступках и переживаниях родителя, оказывая тем самым огромное влияние на развитие его как личности;
- 4) концепция культурно-исторической обусловленности материнства М. Мид, В.А. Рамих, И.С. Кон, М.С. Родионова;
- 5) концепция о субъектном становлении матери в современном социокультурном пространстве России Н.Н. Васягиной;

Обозначенные концепции и представления способствовали выделению факторов, влияющих на формирование материнства в неполной семье.

- 6) представления о материнстве как личностном образовании и развитии самосознания женщины Г.Г. Филиппова, Т.Н. Счастной, М.Ю. Чибисовой;
- 7) концепция родительства как психологического и социокультурного феномена И.С. Кон, Р.В. Овчаровой;
- 8) концепция высшего уровня развития родительства Р.В. Овчаровой

Представленные концепции и представления позволили рассмотреть материнство не только как условие для развития ребёнка, но и как часть личностной сферы родителя, что и стало предпосылкой для проведения исследования, позволило охарактеризовать структуру идеального материнства и материнства в неполной семье.

Исследования, посвящённые психологии неполной семьи (Т.А. Гурко, А.И. Захаров, В.М. Целуйко, И.Ф. Деметьева, О.М. Здравомыслова, О.М. Арутюнян), послужили основой для выявления социально-психологических особенностей данного типа семьи, способных повлиять на структурно-содержательные компоненты материнства.

Итак, модель «Идеальное материнство» имеет следующую структуру:

– *Когнитивный компонент* предполагает наличие определённых знаний, представлений об особенностях материнства, способах его проявления в соответствии с культурными нормами, предписаниями общества и учётом индивидуальных особенностей, ценностей и мотивации матерей. Данный компонент включает в себя материнские установки, позиции, отношения, ценности и представления о материнстве.

– *Эмоциональный компонент* представлен доминирующим эмоциональным фоном, сопровождающим любое взаимодействие с ребёнком и эмоциональной оценкой образа ребёнка, себя и супруга как родителя. Данный компонент состоит из материнских чувств и переживаний.

– *Поведенческий компонент* непосредственно проявляется в конкретных действиях, поступках матери по отношению к ребёнку. В его состав входят стиль семейного воспитания, материнская ответственность и материнская роль.

На основе модели «Идеального материнства» была предложена модель «Неполного материнства», которое также состоит из трёх компонентов – когнитивного, эмоционального, поведенческого, а вот их содержание существенно изменяется. Эти изменения связаны с необходимостью женщины выполнять функции по воспитанию ребёнка за двоих родителей – традиционно мужские и женские, как это было заложено многовековыми традициями общества, в качестве необходимой составляющей гармонично развитой личности, способной адаптироваться и реализовать себя в социуме.

Прежде всего, меняется представление женщины о материнстве в целом и о себе как о матери, в частности.

Неуверенность в себе женщины, в правильности выбора форм и методов воспитания в одиночку приводит к тому, что очень часто они становятся заложниками стереотипов, принятых в обществе, стараются в основу воспитания заложить проверенные временем культурные традиции, нормы, ценности данного общества, зачастую подходят к этому вопросу неосознанно. Своё эмоциональное отношение к детям, проявляющееся, прежде всего в любви, они не выражают в должной мере, как это делают в полных семьях.

Схематическое изображение моделей представлено на рисунке 1.

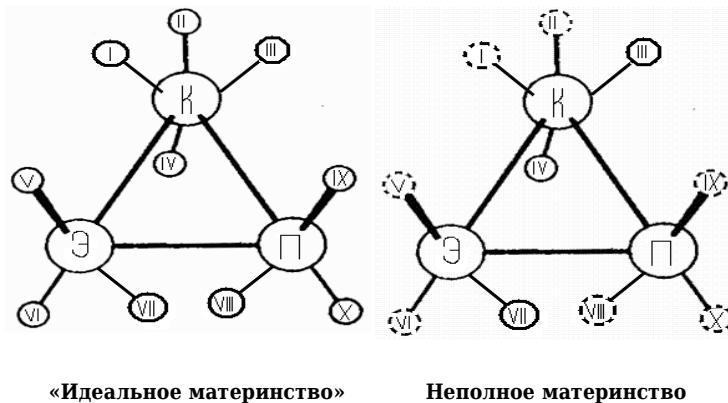


Рис 1. Структурно-содержательные модели материнства в полной и неполной семье

К – когнитивный компонент; Э – эмоциональный компонент; П – поведенческий компонент; I – представление о материнстве; II – материнские позиции и установки; III – материнские ценности; IV – материнское отношение; V – материнские чувства; VI – материнские переживания; VII – материнская любовь; VIII – стиль воспитания; IX – материнские роли; X – материнская ответственность;

⊖ – изменение содержания материнства.

Для установления истинности предложенной модели было проведено исследование, направленное на изучение психологических особенностей материнства в неполной семье. Для исследования были взяты полные и неполные семьи, отличающиеся по полу и возрасту воспитываемых детей.

Экспериментальной базой для исследования стали МОУ «Гимназия № 47», МОУ «СОШ № 46» города Кургана. В опросе приняли участие 100 матерей-одиночек, 100 матерей, состоящих в браке, воспитывающих одного ребёнка. Испытуемые каждой группы также были разделены на 3 подгруппы матерей с детьми разного пола и возраста:

- 1) мальчики и девочки 6-9 лет (33 человека);
- 2) мальчики и девочки 10-15 лет (34 человека);
- 3) юноши и девушки 16-18 лет (33 человека).

В качестве методов исследования были использованы:

1. Батарейка психодиагностических методик, включающая в себя
 - опросник «Сознательное родительство» М.О. Ермихиной;
 - методику «Родительская любовь и симпатия» Е.В. Милюковой;
 - методику «Представление об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой, Ю.А. Дятревой;
 - методику «Отцовская и материнская воспитательные позиции» Д. Пэйна;
 - методику «Позитивные родительские чувства» Е.А. Падуриной;
 - методику «Этнопсихологические особенности исполнения родительской роли» Н.П. Мальтинниковой;
 - методику «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса.

2. Методы математической статистики, в частности, подсчёт значения критерия t -Стьюдента.

В результате проведённого исследования пришли к выводу о том, что образ идеального родителя отражается в сознании одинокой матери намного яснее и чётче, по сравнению с матерями, воспитывающими детей в полных семьях ($t=2,641$; $p=0,01$), но вот их установки ($t=2,64$; $p=0,01$) и позиции ($t=2,828$; $p=0,01$), проявляющиеся в особенностях взаимодействия матери и ребёнка выражены намного хуже.

Степень проявления материнской любви ($t=2,801$; $p=0,01$), выраженной, прежде всего, в её поступках и действиях по отношению к ребёнку в неполной семье выражена слабее, чем в полных ($t=2,057$; $p=0,01$). Возможно, что объяснение данного феномена нужно искать в причине образования данного типа семей, которое и сказалось на отношении к ребёнку. Также важно отметить, что и отношение к отцу ребёнка как к родителю носит более негативный характер, по сравнению с женщинами, состоящими в браке ($t=4,185$; $p=0,01$).

Действия и поступки одинокой матери отличаются низким уровнем ответственности ($t=1,969$; $p=0,01$) и осознанности при выборе стиля воспитания ($t=3,955$; $p=0,01$). Однако стереотипность ($t=1,949$; $p=0,01$) и устойчивость материнской роли ($t=2,923$; $p=0,01$) намного выше, чем в полных семьях, что отражается в склонности женщины использовать традиционную для данного общества форму воспитания с учётом национальных и культурных тенденций.

Материнство в неполной семье также имеет гендерную специфику, т.е. зависит от пола воспитываемого ребёнка. Женщины, воспитывающие в одиночку девочек более гибкие и выстраивают своё поведение в зависимости от ситуации, возраста ребёнка и его индивидуальных особенностей ($t=3,287$; $p=0,01$), кроме того они положительнее оценивают себя как родителя в эмоциональном плане, по сравнению с одинокими матерями ($t=2,061$; $p=0,01$). В семье с мальчиками вся система отношений родителей к процессу воспитания отличается меньшей осознанностью, по сравнению с полными семьями, особенно при выборе стиля воспитания ($t=2,291$; $p=0,01$). Отношение к супругу как к родителю являются достаточно негативным ($t=4,234$; $p=0,01$), что как раз и связано с полом ребёнка, поскольку воспитание будущего мужчины без отца представляется для матери очень тяжёлым процессом. Кроме того, и себя одинокая мать оценивает намного хуже, изначально создавая более негативный образ

идеального родителя, и невозможность реализовать и изменить его в лучшую сторону в реальности ($t=2,224$; $p=0,01$).

Сравнительный анализ компонентного состава структуры материнства в разновозрастных выборках матерей показал, что существуют возрастные особенности воспитания в неполных семьях. Женщины, воспитывающие детей младшего школьного возраста в одиночку, основываются, прежде всего, на семейных ценностях ($t=4,206$; $p=0,01$), заложенных им в детстве и достаточно позитивном образе идеальной матери, созданном на их основе ($t=6,037$; $p=0,01$). Они часто обращаются к опыту собственных родителей, используют поведенческие модели, усвоенные ими в раннем детстве. Главным для них является полноценное развитие ребёнка, в том числе без ущерба для собственного личностного роста.

Обращаясь к эмоциональному компоненту, можно отметить, что биологическая составляющая материнской любви выражена намного слабее, чем в полных семьях ($t=2,457$; $p=0,01$). Возможно, это объясняется быстрым взрослением ребёнка и отделением от матери в связи со складывающимися обстоятельствами жизни. Отношение к себе ($t=4,419$; $p=0,01$) и супругу как к родителю ($t=2,589$; $p=0,01$) также менее позитивно по сравнению с родителями, воспитывающими детей вместе.

Одинокая мать, воспитывающая детей юношеского возраста, оценивает себя как родителя достаточно хорошо, о чем свидетельствуют высокие показатели по созданному образу реального материнства во всех её составляющих (эмоциональный образ идеальной матери $t=2,033$; $p=0,01$ когнитивный образ реальной матери $t=3,972$; $p=0,01$ эмоциональный образ реальной матери $t=2,525$; $p=0,01$ поведенческий образ реальной матери $t=5,418$; $p=0,01$). В процессе воспитания с возрастом ребёнка постепенно снижается степень ответственности за своего ребёнка ($t=2,672$; $p=0,01$), осознанность в выборе стиля воспитания ($t=5,112$; $p=0,01$), позиций ($t=2,138$; $p=0,01$), установок ($t=2,823$; $p=0,01$), повышается устойчивость ($t=2,235$; $p=0,01$) и стереотипность в выполнении материнской роли ($t=5,053$; $p=0,01$), отпадает необходимость обращаться к опыту собственных родителей при воспитании детей ($t=2,219$; $p=0,01$). Такое изменение в поведении связано с тем, что выработанная система воспитания за долгие годы уже не нуждается в переработке в связи с возрастом ребёнка, который начинает самостоятельно принимать решения и вступать во взрослую жизнь.

К юношескому возрасту существенно изменяется и эмоциональное отношение к ребёнку. Так, материнская любовь ($t=3,705$; $p=0,01$) и её поведенческая составляющая ($t=4,69$; $p=0,01$) оказывается выражена намного слабее, чем у матерей, воспитывающих детей того же возраста вместе с супругом. В целом позитивное отношение к ребёнку, основанное на его безусловном принятии, к себе как к родителю, также с возрастом постепенно снижается.

Заметим, что подростковый возраст, воспринимаемый родителями как самый тяжёлый, не фигурирует при описании компонентов материнства, это говорит о том, что особенности воспитания в полных и неполных материнских семьях в данном возрасте ничем друг от друга не отличаются.

Единственное отличие выражается в сдвиге родительских установок по отношению к ребёнку в зависимости от его пола. Так, в полных семьях чаще выражено неосознаваемое неприятие матерью ребёнка мужского пола, предпочтении в нем женских, а не типичных мужских качеств, что, в свою очередь, может привести к эмоциональному отвержению ребёнка.

Если обратиться к процентному соотношению компонентов материнства, то окажется, что в структуре материнства вне зависимости от типа семьи и возраста воспитываемых детей преобладает эмоциональный компонент, затем - поведенческий и когнитивный (рис. 2).



Рис. 2. Соотношение процентной доли компонентов структуры материнства в полной и неполной материнской семье с детьми из трёх возрастных групп

Полученные результаты можно объяснить исходя из гендерных, социально-психологических особенностей женщин, которые эмоционально более чувствительны и отзывчивы, по сравнению с мужчинами. Как правило, матери также превосходят отцов в способности к эмпатии, самораскрытию, в результате чего лучше ориентируются в переживаниях своего ребёнка, его внутреннем мире. Большинство более эмоционально выражают своё отношение к ребёнку, используя богатый арсенал вербальных и невербальных средств общения.

Таким образом, материнство в неполной семье – это феномен, проявляющийся в изменении его содержания, а именно снижении степени осознанности материнских позиций и установок; более негативном образе идеальной матери; негативном отношении к отцу ребёнка и снижении степени проявления материнской любви; высоком уровне стереотипности и устойчивости поведения, снижении степени ответственности и осознанности стиля воспитания.

Процентное соотношение структурных компонентов материнства не зависит от возраста и пола воспитываемого ребёнка, а доминирующим из всех трёх компонентов является эмоциональный.

Литература

1. Ермихина, М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно психологических факторов [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / М.О. Ермихина. – Казань, 2004. – 168 с.
2. Жигалин, С.С. Формирование адекватных родительских позиций как способ коррекции воспитательной практики семьи подростка [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.С. Жигалин. – Екатеринбург, 2004. – 27 с.
3. Кон, И.С. Ребёнок и общество [Текст] / И.С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 270 с.
4. Милюкова, Е.В. Формирование когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов родительской любви [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Милюкова. – Екатеринбург, 2004. – 27 с.
5. Овчарова, Р.В. Психология родительства : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Р.В. Овчарова. – М. : Академия, 2005. – 368 с.
6. Филиппова, Г.Г. Психология материнства [Текст] / Г.Г. Филиппова. – М. : Институт психотерапии, 2002. – 240 с.
7. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
8. Энциклопедия мысли : сборник мыслей, изречений, афоризмов [Текст] / сост. Н.Я. Хоромин. – М. : ТЕРРА, 1996. – 496 с.

ББК 85.10 Р
УДК 378.016

А.Ф. ЯФАЛЬАН

A.F. YAFALIAN

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
СОЦИАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

THEORETICAL FOUNDATIONS
OF SOCIO-ARTISTIC EDUCATION

В статье рассматриваются теоретические основы и содержание социально-художественного образования. Затрагиваются исторический аспект и проблемы взаимосвязи социологии искусства и социально-художественного образования, предлагаются теоретические подходы и выявляются закономерности социально-художественного образования студенческой молодёжи.

The theoretical grounds and the contents of socio-artistic education are considered in the article. The historical aspect and the problems of interrelation between sociology of art and socio-artistic education are touched upon. Theoretical ways are suggested and the regularities of socio-artistic education of students are revealed.

Ключевые слова: социально-художественное образование, социология искусства, эстетико-антропологический подход, студенческая молодёжь.

Key words: socio-artistic education, sociology of art, aesthetic-anthropological approach, student youth.

В условиях новых научно-технических достижений XX–XXI вв., связанных с информатизацией и глобализацией общества, у современного поколения появляются новые приоритеты, предпочтения, интересы. В сфере образования и самообразования в условиях новых биотехнологий, социотехнологий молодёжь вовлечена в новую форму своего бытия – виртуальную реальность. Колоссальное воздействие телевидения, рекламы, компьютерных технологий, сети Интернет меняет отношение молодых людей к окружающему миру, к людям и к самим себе, а также накладывают обязательства на систему образования, в том числе и социально-художественную.

Социально-художественное образование составляет неотъемлемую часть образования в области культуры и искусства, однако как термин употребляется редко. Между социальными процессами и художественной деятельностью существует бесконечное множество взаимосвязей, которые определяют и жизнь в социуме, и возникающие у творцов-художников идеи, и содержание художественных произведений, которые влияют на массы, и проблемы социального и художественного образования.

В теоретическом обосновании социально-художественного образования лидирующее положение вполне закономерно занимает социология искусства, однако было бы неправомерно сводить и ограничивать его исследованиями в данной области. Образование, в том числе социальное, художественное и социально-художественное, лежит в плоскости многих наук: педагогики, психологии, социологии, эстетики, искусствоведения, культурологии и, вполне закономерно, социологии искусства.

Социология искусства представляет собой самостоятельный исследовательский раздел социологии и искусствоведения, которые направлены на изучение проблем социального функционирования искусства, взаимодействия искусства и общества, искусства и экономики, искусства и политики. Вполне закономерно, социология искусства является фундаментом социально-художественного образования, поэтому остановимся подробнее на её истоках.

Социология искусства получила своё развитие в XIX в. как самостоятельное исследовательское направление, слабо рассматривающее образовательные процессы, хотя его истоки можно проследить с античности – проблемы социального функционирования искусства волновали древних философов, драматургов, поэтов.

Аристотель, Эсхил, Софокл и другие философы, драматурги и поэты древнего мира стремились показать существенные социальные, политические и этические проблемы, которые отражали жизнь афинян. Особой популярностью в обществе пользовались бытовые драмы, которые впоследствии были названы «новоаттическими комедиями». Уже в тот период поднимались гендерные проблемы. Так, в трилогии «Орестея» Эсхил рассказал о конфликтах между отцовским и материнским правами, которые в те времена активно обсуждались в Греции [7]. Как видим, тематика проблем, волнующая современную молодёжь, стара как мир.

Социальные проблемы отражались практически во всех художественных произведениях древности: проблемы общества являлись сущностью искусства. Даже «одиночка» Еврипид, который не вступал в открытую борьбу с социальными группировками, откликался в своих произведениях на социальные проблемы, происходящие в обществе, активно выступал против прирождённого неравенства знатных и незнатных, свободных и рабов, эллинов и варваров, вкладывая в уста своих героев полемические тексты по поводу этого неравенства [7].

Уже в то время появлялись теоретические исследования, отражающие проблемы общества в искусстве. Система взаимодействия искусства, общества и власти, влияющая на воспитание молодых граждан государства, представлена в трудах Платона. Тому подтверждение диалог Платона «Теэтет» [6]. Философ осознавал социальную силу и действенность искусства и допускал его воспитательное воздействие в идеальном государстве. По его мнению, социальные функции искусства могут стать в таком государстве нравственным регулятором. Именно нравственный аспект воздействия искусства на социальные процессы, в том числе и на образование, оказывает существенное влияние на умы подрастающего поколения.

Проблемы социологии искусства возникли в древности и постоянно поднимались в каждую эпоху, выражая основные тенденции развития общества и их отражение в искусстве. Социология искусства зарождалась на протяжении Нового времени. Как наука она определилась в XIX в. и развивалась в двух направлениях: как теоретическая – фундаментальная и как эмпирическая – прикладная [3]. Очевидно, что оба направления способны оказывать влияние на социально-художественное образование.

Фундаментальная (теоретическая) социология искусства лежит в основе обоснования социально-художественного образования. В работах М. Вебера, П. Сорокина, Г. Спенсера отражены разнообразные формы социальной обусловленности искусства, влияние ведущих социальных групп на тенденции художественного творчества, обоснованы критерии художественности, система взаимоотношений искусства и власти. Перечисленные направления теоретических исследований социологии искусства необходимо учитывать в современных концепциях социально-художественного образования. Хотя до сих пор такая взаимосвязь слабо прослеживается.

Прикладная (эмпирическая) социология искусства касается психолого-педагогических аспектов социально-художественного образования. Она зачастую рассматривалась в трудах психологов и стала развиваться параллельно с социальной психологией. К авторам данного направления относятся такие видные психологи, как З. Фрейд, К. Юнг. В последние годы проблемы социальной психологии во взаимосвязи с искусством активно изучались итальянским психотерапевтом А. Менегетти [4].

В психологической трактовке социально-художественное образование осуществляется, на наш взгляд, через образ: социальный образ – реален, объективен, носит обобщённый характер групп или целого общества; художественный образ – это вымысел, он субъективен, является носителем идей личности творца-художника. Социально-художественный образ представляет собой единство реального и нереального, он субъективно-объективен, имеет индивидуально-обобщённый характер, то есть явление представляется в снятом виде, оно не конкретизировано, дано в обобщённой форме.

Социально-художественное образование включает образы поступков, действий, чувств, мыслей, связанных с культурой определённого народа, уровнем развития цивилизации, с традициями, обычаями, нормами и ограничено временными рамками. Так, например, в фильмах и художественных произведениях периода социа

лизма осуждалось стремление героев зарабатывать деньги, приветствовалась работа «за идею» (образ «идеалиста»). В современных условиях такие произведения не понятны молодым людям, у них идеалом-образом является «прагматик».

В рамках эмпирической социологии искусства разворачиваются исследования различных возрастных групп «потребителей» искусства, изучаются и предлагаются стимулы приобщения публики к разным видам искусств, проводятся статистические исследования, количественные и качественные анализы процессов художественного творчества и восприятия искусства. Перечисленные направления исследований напрямую связаны с социально-художественным образованием, становятся основой мониторинга и системы формирования художественного вкуса, предпочтений, интересов, потребностей человека в области искусства.

Одной из фундаментальных проблем теоретического осмысления социально-художественного образования выступает проблема взаимодействия искусства и цивилизации и его влияния на подрастающее поколение. Искусство, как часть культуры, тяготеет к сохранению прошлого, цивилизация же стремится в будущее, их «борьба» и противопоставление, отождествление и слияние происходит в настоящем. Общество стремится в будущее через прогрессивные тенденции, культура и высокое искусство предупреждают об опасностях, которые подстерегают будущие поколения в условиях тотальной информационной и компьютерной власти. Эти проблемы может успешно решать социально-художественное образование.

Существует три точки зрения на взаимодействие цивилизации и культуры: их противопоставление, слияние и разумное сочетание.

Отождествление цивилизации и культуры происходит в основном в научных кругах, далёких от этих проблем. Так, часть филологов считают, что цивилизация – это повторение культурных процессов. Понятие «цивилизация» появилось в XVIII в. в теории прогресса и в рамках современного мышления, направленного на развитие идеального общества на началах «разума» и «универсализма». Цивилизация отождествлялась с цивилизованностью (Вольтер) и рассматривалась как единство двух сторон развития личности: социального и интеллектуального. Затем значение термина «цивилизация» было расширено, и он стал употребляться в значении стадий развития человечества: она рассматривалась как стадия развития общества, которая наступила после стадии варварства. Именно здесь произошло размежевание культуры и цивилизации.

Противопоставление цивилизации и культуры особенно остро стало проявляться в XX веке в трудах видных философов. Так, в трудах Шпенглера культура и цивилизация выступают как антиподы [10]. Свои научные взгляды на противопоставление цивилизации и культуры эмоционально выразил Н. Бердяев [1]: он утверждал, что культура заражена пороком цивилизации.

Действительно, культура (от лат. *Cultura* – «возделывание, развитие, почитание») подразумевала целенаправленное воздействие человека на природу, а также обучение и воспитание личности. Понятие «цивилизация» (лат. *civilis* – гражданский, государственный) произошло от слов «цивиловать» и «цивилованный», которые употреблялись уже в XVI в. (М. Монтеню). То есть смысл культуры заключался в направленности на созидание личности, а цивилизации на идеальное общество, основанное на разуме и справедливости. Их разнонаправленность и даже существование в разных плоскостях, по сути, оправдывает их полноправное существование.

Их разумное соотношение и сближение – оптимальный вариант разумного социально-художественного образования в процессе развития цивилизации средствами технократических, технологических процессов, происходящих в обществе, и сохранения лучшего культурного наследия прошлого. В данном случае на первый план выступает принцип разумного сочетания сохранения культуры и развития цивилизации. Культурные процессы тяготеют в социально-художественном образовании к сохранению прошлого, процессы цивилизации – открывают путь в будущее.

Одним из важных, на наш взгляд, путей развития социально-художественного образования молодёжи является создание у них образа будущей жизни, в процессе активной деятельности в настоящем, освоения прошлого. Чем лучше молодые люди освоят опыт предыдущих поколений (то есть «прошлое») и поймут значение и спосо

бы применения данного опыта в личной жизни (то есть «настоящее»), тем более точно они будут прогнозировать и проектировать собственную будущую жизнь (то есть «будущее»).

Культура (искусство в частности) по своей природе бескорытна, созерцательна, не заинтересована, в чем и состоит её отличие от цивилизации. Поэтому особое внимание необходимо уделять организационной деятельности по сохранению культурных традиций и классической культуры, частью которой является искусство.

Социально-художественное образование молодёжи зависит от деятельности социальных институтов. Органы, разрабатывающие стратегию и осуществляющие политику в сфере художественной культуры, контролирующие и организующие распространение художественной продукции, общественные и государственные учреждения культуры и искусства, творческие союзы, издательства, редакции, музеи, библиотеки, филармонии, объединения критиков, конкурсные комитеты и жюри, – все это определяет уровень социально-художественного образования.

Процесс вовлечения в художественную жизнь студенческой молодёжи зависит от произведений искусства, которые активно пропагандируются в обществе. Степень же воздействия художественных произведений зависит от силы таланта и идей творца. По сути же каждый художник – творец, который создаёт новую реальность. Условно можно выделить: художников – «трансляторов», в произведениях которых транслируются социальные проблемы, «усилителей», которые ускоряют происходящие изменения в обществе, «провидцев», способных предвидеть надвигающиеся социальные катаклизмы, «моралистов», показывающих нравственные проблемы личности и их взаимосвязь с социумом. Молодёжь чутко реагирует как происходящие процессы в социуме, так и на талантливые художественные произведения, и с легкостью переносят предложенную виртуальную действительность на реальную. В этом и заключается сила интегративного воздействия общества и искусства на молодёжь.

Американский социолог Л. Мэмфорд выдвинул формулу социально-художественных связей [5]: «в здоровом обществе художник усиливает здоровье, в больном – усиливает болезнь». Художник транслирует социальные проблемы, а если он талантливый, – то и усиливает все происходящие процессы в обществе, которые он отражает в своих произведениях. Ярким примером подобного влияния художественного произведения и личности художника является воплощение образа Александра Невского в период подготовки к Великой отечественной войне. Триптих «Александр Невский» Коровина, фильм «Александр Невский» С. Эйзенштейна, созданные в предвоенные годы, и «Ледовое побоище» А. Симонова, появившееся во время войны, влияли на боевой дух, на усиление патриотических чувств русского народа.

Одним из продуктивных путей социально-художественного образования является эстетическо-антропологический подход. Объединение эстетического и антропологического начал в образовании были намечены в философии И. Канта [2], который отмечал очевидную эстетическую и педагогическую направленность антропологии. В «Наблюдениях над чувством возвышенного и прекрасного», по сути И. Кант пишет об эстетико-антропологическом подходе к человеку и его чувствам: теоретической базой педагогики должна, по его мнению, стать антропология, а практической базой – эстетика. Эстетические воззрения И. Канта отражают его теоретические взгляды на человека.

В основу эстетико-антропологического подхода к социально-художественному образованию легли следующие методологические идеи [11].

1. Концепция «культурной антропологии» Э. Ротхаккера, в которой человек рассматривается как существо, определяемое культурой, как «создатель и создание культуры» (М. Ландман). То есть социально-художественное образование студенческой молодёжи должно базироваться на классической культуре.

2. В новой антропологии – человек – это мультимедиа-мыслитель, создающий образы чистой виртуальности, преодолевая все «сетевые соединения» (социальные зависимости) и «становясь беспроводным» (И. Степанова). В рамках данного исследования, мы утверждаем, что виртуальные эстетические образы, как проекты будущей жизни, зарождаются в студенческие годы. Социально-художественное образование студентов должно учитывать прогрессивные тенденции современной цивилизации.

3. Эстетическая теория становится одной из парадигмальных установок антропологического подхода во всех её многообразных модификациях. Эстетический опыт интенсивно проникает в сущностные основы бытия, экзистенциальность человека, что позволяет гармонизировать процессы развития личности. В рамках социально-художественного образования важным становится эстетизация образовательного пространства.

Существенную роль в построении эстетико-антропологического подхода к социально-художественному образованию студенческой молодёжи играют идеи неклассической эстетики, которые связаны с разнообразными формами жизнетворчества. Неклассическая эстетика в жизнетворческом проявлении нейтральна по отношению к классической форме, прежде всего, в отношении к искусству, где эстетической компонент может присутствовать, но может и отсутствовать, как и в жизни. В классической эстетике – искусство является образцом и эстетически ценным продуктом творчества человека.

В основе эстетико-антропологического подхода лежат:

- 1) принцип целостного понимания человека;
- 2) многообразие и разносторонность проявления целостной сущности человека в зависимости от условий и жизненных ситуаций;
- 3) практическая направленность всех научных изысканий на реализацию жизненных установок человека.

Основополагающим в эстетико-антропологическом подходе в образовании является человекоцентрированный принцип, предложенный К. Роджерсом, в котором он учитывает принципы-факты при организации педагогом общения с обучающимися. К ним относит эмпатию, открытость, честность, конгруэнтность и заботу. К главным факторам он относит глобальное доверие человеку, тогда как для цивилизации в целом характерно столь же глобальное недоверие [8]. Такой подход основан на идее существования в каждом человеке тенденции роста, реализации потенциала, которые основаны на следующих постулатах.

1. Сущность человека от природы позитивна, конструктивна и социальна.
2. Она проявляет себя в атмосфере безусловного позитивного принятия, эмпатии и конгруэнтности.
3. Человек обладает огромными ресурсами для самопознания, доступ к которым возможен при условии фасилитирующей установки.
4. Изменения я-концепции, целенаправленного поведения личности возможно лишь при условии возникших у неё внутренних установок.

К. Роджерс выделил три условия взаимоотношений, обеспечивающих развитие человека, которые он назвал фасилитирующими элементами. Мы их относим и к социально-художественному образованию студенческой молодёжи.

Первый – фасилитирующий элемент направлен на взаимодействие и включает: подлинность, искренность или конгруэнтность. Чем более педагог искренен и естественен, тем более вероятно, что студент продвинется в развитии. Подлинность заключается в открытости проживания педагогом чувств и установок.

Второй – фасилитирующий элемент направлен на позитивные изменения личности и зависит: от принятия и признания. Неосуждающая, принимающая установка по отношению к студенту обеспечивает продвижение.

Третий – фасилитирующий элемент строится на отношении как эмпатическом понимании. Это означает, что педагог точно воспринимает чувства, переживаемые студентом. В идеальном случае, по мнению К. Роджерса, педагог глубоко проникает во внутренний мир личности, и может прояснить смыслы, которые тот осознает. Эта активная разновидность слушания – одна из самых мощных сил, обеспечивающих изменение [8].

Действенным методом в эстетико-антропологическом подходе к социально-художественному образованию студентов выступает экспрессивная человекоцентрированная психотерапия, разработанная дочерью К. Роджерса Натали Роджерс – известным американским психотерапевтом. Её система основана на синтезе человекоцентрированного подхода с различными методами и техниками арттерапии.

С помощью средств экспрессивных искусств Н. Роджерс помогает открыть природную креативность личности. Арттерапия, разработанная Н. Роджерс [9], включает различные экспрессивные искусства – движение, рисование, живопись, ваяние, музыку, письмо, вокализацию и импровизацию с целью стимулирования личностного роста. Таким образом происходит социализация личности на основе погружения в художественную деятельность.

В разработанном нами курсе «Арттерапия в образовании» для студентов различных специальностей педагогического университета предлагаются экспрессивные методы применения искусства для обнаружения искренних переживаний, выражения этих переживаний посредством художественных форм, движения, звука, письма или драматизации с целью развития чувства ритма, пространства и времени. Таким образом, экспрессивные искусства используются в качестве невербальных языков, позволяющих личности выражать свой внутренний мир, исследовать свой творческий потенциал, активизировать процессы самоизучения и самовыражения.

По мнению Н. Роджерс, важны не только продукты экспрессивного творчества, но и сам процесс художественного творческого экспрессивного самовыражения. Рекомендации, которые она даёт по поводу использования метода экспрессивных искусств, учитываются нами в работе со студентами.

1. Эмпатическое понимание предполагает абсолютный запрет на анализ продукта и процесса творчества. Контекстуальное понимание, не только вербально-смысловое, но и кинестетическое, визуальное, звуковое, тактильное, становится средством для фасилитации более объёмного и целостного понимания студентом самого себя и своего творчества. Конгруэнтность также оказывается тотальной, охватывающей всю совокупность каналов или языков самовыражения.

2. Использование различных экспрессивных искусств создаёт особый эффект «творческой связи», которое становится языком самовыражения, в движении экспрессивной практики к внутреннему ядру (сущности или правде) личности, в обретении ею целостности и внутренней связи со всеми живыми существами. Именно это становится основой развития социально значимых качеств личности, гармонизирует её с окружающей действительностью и даёт ей целостное представление о мире. Такой подход *отличается социальной эффективностью художественного образования.*

Подводя итог, выделим педагогические условия эффективности социально-художественного образования студенческой молодёжи. К субъективным факторам условий можно отнести:

- готовность личности к выполнению различной деятельности;
- активность личности, интерес, желание, инициативность, коммуникативность, динамизм.

Субъективными факторами условий становятся:

- социальная активность и направленность художественной среды;
- актуализация классического искусства на основе имеющихся социальных проблем молодёжи;
- активизация позитивного современного искусства и привлечение студенческой молодёжи к участию в пропаганде этого искусства;
- создание благоприятной эстетической среды в образовательном учреждении и общего эстетического пространства, которые воспитывают художественно-творческую личность;
- взаимосвязь содержания учебного, внеучебного и дополнительного социально-художественного образования.

Литература

1. Бердяев, Н.А. Самопознание [Текст] / Н.А. Бердяев. – М. : Книга, 1991. – 448 с.
2. Кант, И. Наблюдения над чувством возвышенного и прекрасного [Текст] / И. Кант // Соч. : в 6 т. – М. : ЧОРО, 1994. – Т. 2. – С. 85–143.
3. Кривцун, О.А. Эстетика (Раздел : Социология искусства) [Текст] / О.А. Кривцун. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 434 с.

4. Менегетти, А. Введение в онтопсихологию [Текст] / А. Менегетти. – Пермь : Хортон Лимитед, 1993. – 64 с.
5. Мэмфорд, Л. Техника и природа человека // Новая технократическая волна на Западе / Л. Мэмфорд ; под ред. П.С. Гуревич [Текст]. – М. : Прогресс, 1986. – С. 225–239.
6. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. / общ. ред. Л.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи [Текст] / Платон. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2. – 528 с.
7. Радциг, С.И. История древнегреческой литературы. [Текст] / С.И. Радциг. – М. : Высшая школа, 1982. – 487 с.
8. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
9. Роджерс, Н. Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств [Текст] / Н. Роджерс ; пер. с англ. А.Б. Орлова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://trialog.ru/library/scipubl/951132.htm>
10. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории [Текст] / О. Шпенглер. – М. : Мысль, 1993. – 663 с.
11. Яфальян, А.Ф. Эстетико-антропологический подход к ритмическому самовыражению школьников [Текст] / А.Ф. Яфальян, О.Е. Дрень. – Екатеринбург : УрГПУ, 2009. – 321 с.

И.Ф. ПАВАЛАКИ,
Н.П. РАССКАЗОВАI.F. PAVALAKY,
N.P. RASSKAZOVA**ИНФОРМАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****INFORMATION TECHNOLOGIES
IN TEACHING AS A FACTOR OF IMPROVING
THE QUALITY OF TRAINING PROFESSIONALS
IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION**

В статье рассматриваются вопросы качества подготовки специалистов в области специального образования. Понятие «качество» раскрывается с различных точек зрения. Одним из условий качественной подготовки педагогов-дефектов (учителей-логопедов) является использование информационных технологий и специализированного оборудования в учебном процессе вуза. Представлены формы организации обучения студентов на основе современных информационных технологий.

In this article the problem of the quality of training the professionals in the field of special education is considered. The concept «quality» is characterized from different points of view. The usage of information technologies and specialized equipment in the educational process is one of the main conditions for effective training of teachers-defectologists (logopedians). Different forms of organizing student training on the basis of modern information technologies are presented.

Ключевые слова: информационная технология, информационная технология обучения, образование, качество образования.

Key words: information technology, information technology in teaching, education, the quality of education.

На современном этапе развития и модернизации высшего образования проблема использования современных информационных технологий представляется актуальной и своевременной. В связи с этим рассмотрим основные понятия, которыми мы будем оперировать.

Информационная технология (ИТ) – система научных и инженерных знаний, а также методов и средств, которая используется для создания, сбора, передачи, хранения и обработки информации в предметной области.

Информационная технология обучения (ИТО) – педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией [7].

Образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся гражданином установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Уровень общего и специального образования обуславливается требованиями производства, состоянием науки, техники и культуры, а также общественными отношениями [Законодательство РФ].

Слово «**качество**» широко используется в социальной и производственной, научной сферах. Приоритетная проблема в области образования на современном этапе – обеспечение его качества. Существуют различные точки зрения зарубежных и отечественных исследователей относительно понимания термина «**качество образования**».

R. Barnett, анализируя определение понятия «качество», выделяет три основных подхода: *объективистский*, *релятивистский* и *концепция развития*. В рамках *объективистского подхода* наиболее важными в понимании качества являются возможность объективных измерений и сравнимость результатов оценки качества различных курсов, учреждений и т.п. Данные, полученные в ходе оценивания, являются показателями не только одного учебного заведения, но дают также сравнительную картину по отношению к другим вузам. Основная идея *релятивистского подхода* состоит в отсутствии абсолютных критериев, при использовании которых можно было бы оценить любые действия. Практические реализации релятивистского подхода связаны с оцениванием «соответствия цели». Третье направление – *концепция развития*. Слово *развитие* является ключевым словом в данном подходе. Если релятивистский и объективистский подходы относятся к уровню внешней оценки качества образовательного процесса, то третий в противовес им – к уровню внутренней оценки деятельности высшего учебного заведения (преподавательский состав и студенты, обучающиеся в данном институте или университете). Третья концепция не исключает внешнюю оценку качества, она ориентирована на усовершенствование качества образовательного процесса в настоящий период времени, т.е. имеет созидательный характер. В основе концепции развития лежит деятельность по усовершенствованию учебных программ [8].

Harvey и Green рассматривают пять широких подходов к системе качества в высшем образовании. Качество рассматривается как:

- специальный процесс, направленный на положительный результат на «выходе»;
- процесс усовершенствования в рамках образовательного процесса;
- соответствие целям, что обозначает выполнение запросов, требований и ожиданий потребителей;
- результат капиталовложений;
- трансформации, обозначающие изменения в совершенствовании, предоставлении возможностей для студентов или в развитии новых знаний [8].

Во Всемирной декларации «О высшем образовании для XXI века» указывается, что «качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все функции и виды деятельности: учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, укомплектование кадрами, материально-техническую базу, здания, оборудование, работу на благо общества и академическую среду» [3].

В системе высшего образования России более развита внешняя оценка качества, ориентированная на стандарты и показатели эффективности. Основными элементами этой системы являются стандартизация и процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации, а также комплексное оценивание образовательных учреждений в целом и отдельных специальностей на основе рейтинговой системы.¹

Трайнев В.А., Трайнев И.В. считают, что при оценке качества образования правильнее было бы выделять объекты и субъекты образовательной деятельности. Объектами улучшения качества образования являются:

- совокупность государственных образовательных стандартов, программ, в которых сформулированы требования к содержанию образования, организации учебного процесса, показатели достижения конечного результата (обученности);
- совокупность образовательных учреждений разных уровней, типов, видов, функционирующих на основании норм, зафиксированных в законах и иных нормативных и правовых актах;
- совокупность органов управления образованием на федеральном, региональном и местном уровнях управления.

К субъектам, от деятельности которых зависит качество образования, относятся студенты, преподаватели, руководители и иные работники, принимающие участие в учебной, научной, методической, управленческой работе [10].

¹Интернет-ресурс. – Режим доступа : http://www.pssw.vspu.ru/other/science/publications/klicheva_merkulova/chaper1_quality.htm

При современном развитии образовательной системы возникает необходимость качественных преобразований, обеспечивающих готовность выпускников к профессиональной деятельности.

Захарова И.Г., анализируя изменения в области модернизации образования, указывает на стремительно развивающиеся информационные технологии, которые диктуют новые способы структурирования материала, формы проведения занятий, организацию самостоятельной работы.

По мнению Захаровой И.Г., признаками совершенствования доступности и качества образования на этапе активного внедрения информационных ресурсов являются:

- новые формы представления информации: мультимедийная информация, включающая не только текст, но и графику, анимацию, видеоматериалы, передаётся с помощью сети Интернет, записывается на компакт-диски;

- новые библиотеки. Возрастает объем и доступность интеллектуальных ресурсов. Интернет, электронные каталоги библиотек обеспечивают доступ к различным источникам информации;

- новые формы учебных занятий. В настоящее время появилась возможность совместной работы преподавателей и студентов в дистанционном режиме;

- новые структуры образования. Сегодня для придания образованию новых возможностей существующие структуры должны быть дополнены системами коммуникаций и должны иметь специалистов, обладающих необходимой компетентностью для внедрения образовательных технологий в образовательный процесс [4, с. 12–13].

Применение информационных технологий помогает как педагогам, так и учащимся, способствует появлению и развитию новых форм и методов обучения, активизации самостоятельной деятельности, повышает мотивацию к профессиональной деятельности. Современный специалист в области специального образования должен обладать необходимой компетентностью для внедрения информационных технологий обучения в образовательный процесс.

В специальной педагогике компьютерные технологии позволяют оптимизировать коррекционно-развивающий процесс, обеспечить доступность восприятия материала. «Компьютерные средства представляют для специалиста не часть содержания коррекционного обучения, а дополнительный набор возможностей коррекции отклонений в развитии ребёнка» [3].

Достижение эффективности коррекционной работы зависит от ряда факторов: профессиональной компетенции педагога, умения адаптировать имеющиеся программы к индивидуальным возможностям ребёнка.

Организация обучения студентов (педагогов-дефектологов, учителей-логопедов) в Сургутском государственном педагогическом университете предполагает совершенствование качества образования на основе современных информационных технологий обучения с учётом вышеперечисленных признаков:

1. Внедряются новые формы представления информации. В учебном процессе активно используется Интернет, электронные доски. Студенты имеют возможность пользования мультимедиа, теле- и аудиоаппаратурой, кинокамерой, фотоаппаратом; электронными версиями учебников.

2. Используется специализированное лабораторное оборудование. *Созданы и оснащены специализированным оборудованием учебные лаборатории:* «Клинической психологии и нейрофизиологии» (рис. 1, 2), «Интеллектуальных нарушений», «Патологии слуха и речи» (рис. 3, 4, 5), «Технологии обучения детей с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата» (рис. 6, 7, 8, 9), «Детской психотерапии», «Сенсорная комната» (рис. 10, 11, 12), поддерживающие дисциплины блока предметной подготовки. Учебные лаборатории оснащены компьютерами Macintosh фирмы Apple, благодаря которым расширяются возможности обучения и развития детей с ограниченными возможностями. Благодаря целому ряду готовых программно-технических решений компьютеры приспособлены к требованиям деятельности детей инвалидов.

Определены нормативные документы, на основании которых осуществляется работа учебных лабораторий: разработано положение о функционировании учебных лабораторий, составлен план и график работы, оформлен журнал по технике безопасности, паспорт лабораторий, инструкции по использованию специализированного оборудования.

Разработано методическое оснащение специализированных учебных лабораторий:

- приобретены и внедрены в учебный процесс программно-методические комплексы «Мир за твоим окном», «Состав числа», «Лента времени», «В городском дворе», «Моя жизнь» (разработчики – Лаборатория компьютерных технологий ИКП РАО, г. Москва) [5; 6]; «ПервоЛого 3.0», «Логомиры 3.0» (разработчики – Институт новых технологий (ИНТ), г. Москва);

- рабочие программы учебных дисциплин, таких как «Логопедический практикум», «Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения», «Технические средства коррекции слуха и речи» включают раздел, отражающий использование информационных технологий обучения;

- подготовлены учебные фильмы: «Специализированное оборудование и алгоритм его использования», «Использование компьютерных программ в специальном образовании»; фильмы созданы при непосредственном участии студентов и могут быть использованы как методический материал в учебном процессе;

- совместно со студентами разработаны конспекты занятий с детьми, имеющими отклонения в развитии с использованием компьютерных программ и оборудования специализированных учебных лабораторий;

- подготовлен диагностический, демонстрационный и раздаточный материал;

- студентами созданы презентации, буклеты, альбомы о деятельности учебных лабораторий.

3. Используются электронные каталоги библиотек. Преподаватели и студенты имеют доступ к РГБ (электронный диссертационный зал), в университете существует электронный читальный зал. Все компьютеры объединены в электронную компьютерную сеть, функционируют спутниковые и оптоволоконные каналы связи. Создана библиотека компьютерных программ.

4. Внедряются новые формы учебных занятий. Лекционные, семинарские, практические занятия проводятся с использованием мультимедийных технологий при изучении таких курсов, как «Специальная психология», «Логопедия», «Психология детей с нарушениями зрения», «Психология детей с нарушением слуха» и др. В процессе самостоятельной работы студентами активно используются аудио-, видеоматериалы. *Разработан спецкурс:* «Использование информационных технологий в специальном образовании», *спецпрактикумы:* «Использование информационных технологий в работе с детьми с нарушением слуха и речи» (Щербакова Л.С.), «Использование информационных технологий в работе с детьми с нарушениями зрения» (Кожанова Н.С.), «Полифункциональная среда сенсорной комнаты как средство коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями в развитии» (Болгарова М.А.).

5. Для качественного обучения студентов *подготовлены педагогические кадры.* Преподаватели прошли курсы повышения квалификации по следующим направлениям: «Электронный гражданин» СурГПУ, г. Сургут, 2008 г. (Рассказова Н.П., Болгарова М.А., Стёпина О.С.); «Гипносуггестивная терапия» (Лукаш О.Л.), г. Санкт-Петербург, 2008 г.; «Биотехнические и медицинские аппараты и системы с использованием БОС» (Стёпина О.С.), г. Санкт-Петербург, 2008 г.; «Обучение работе на аппарате БОС по коррекции зрения» (Кожанова Н.С.), г. Санкт-Петербург, 2008 г.

Кафедрой специальной психологии и коррекционной педагогики был заключен договор о сотрудничестве с Государственным научным учреждением «Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования», г. Москва (от 17 января 2005 г.). Данным учреждением осуществляется методическая поддержка подготовки преподавателей к использованию компьютерных технологий в процессе коррекционной работы с детьми. Преподаватели кафедры (Болгарова М.А., Рудич Т.А.) прошли курс обучения в ИКП РАО по программе «Информационные технологии в специальном образовании», включающей в себя следующие разделы: «Концептуальные основы применения информационных технологий в образовании детей с отклонениями в развитии»; «Новые средства развития устной и письменной речи детей, основанные на информационных технологиях»; «Новое содержание и новые средства обучения: социально-эмоциональное развитие детей»; «Новые педагогические технологии формирования у детей представлений о мире, основанные на компьютерном моделировании» и др.

Реализовать комплексный подход к повышению качества образования с использованием информационных технологий обучения позволило участие кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Сургутского государственного педагогического университета в конкурсе грантов Губернатора Ханты-Мансийского округа – Югры, направленного на поддержку государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, расположенных на территории округа, на приобретение специализированного лабораторного оборудования нового поколения.

Учебная лаборатория «Клинической психологии и нейрофизиологии» (рис. 1, 2) оснащена компьютерным электроэнцефалографом «ЭНЦЕФАЛАН» отечественного производства (фирма МЕДИКОР, г. Азов), являющимся в настоящее время лучшим прибором подобного назначения и класса, не уступающим зарубежным аналогам. Прибор предназначен для исследования быстрых электрических процессов в центральной нервной системе с функциональными возможностями частотно-амплитудного картирования электроэнцефалограмм в четырёх частотных поддиапазонах, определения локализации и пространственного расположения, патологических пейсмекеров, программного перераспределения отведений регистрации, определения компрессировано-спектрального анализа симметричных электрических полей.

Данный программно-аппаратный комплекс используется при изучении студентами курсов «Невропатология», «Клиника интеллектуальных нарушений», «Нейропсихология», а также может быть применён в научной работе студентов и сотрудников кафедры. В лаборатории имеется также уникальный программно-аппаратный комплекс исследования медленных потенциалов мозга «Нейроэнергон», представляющий собой комбинацию электроэнцефалографа и анализатора медленных потенциалов по 8 каналам отведений (производство фирмы «СТАТОКИН», г. Москва). В настоящее время разрабатываются методические аспекты практического применения прибора для научных исследований в области общей и клинической нейрофизиологии и экспериментальной психологии.

В учебной лаборатории «Патологии слуха и речи» находится оборудование, предназначенное для коррекционной работы с детьми с нарушением речи и слуха. Логопедический тренажёр «Дэльфа – 142.1» представляет собой комплексную многостороннюю программу коррекции разных сторон устной и письменной речи детей с речевой патологией. Прибор для закрепления навыков и коррекции речи «АКР 01 Монолог» предназначен для реабилитации детей с заиканием. Студентов знакомят с основами работы по программе проведения сеансов биологической обратной связи (БОС). В ходе сеансов БОС детей с речевой патологией обучают диафрагмальному релаксационному типу дыхания и новым навыкам голосообразования, артикуляции, речи поведения, формируя при этом новый дыхательный и поведенческий стереотип, а также новое функциональное состояние организма в целом (рис. 13, 14).

Оборудование, предназначенное для коррекционной работы с детьми с нарушениями слуха, представлено звукоусиливающим комплексом «Класс слухоречевой КСР-01» (рис. 4, 5). Класс предназначен для организации коллективного обучения слабослышащих и глухих детей с целью развития речи и тренировки слуха. Универсальным слухоречевым прибором для проведения занятий со слабослышащими и глухими детьми является Аппарат звукоусиливающий воздушной и костной проводимости и вибротактильного восприятия детский – АВКТ-Д – «Глобус». Для оценки функционального состояния слухового анализатора ребёнка путём определения порогов слышимости по воздушному и костному звукопроводению предназначен Аудиометр автоматизированный АА-02, снабжённый термопринтером для выведения слуховой аудиограммы (рис. 3).

Используя оборудование учебных лабораторий, студенты знакомятся с устройством аппаратов; приобретают умения и навыки исследования слуховой функции: учатся оценивать функциональное состояние слухового анализатора путём определения порогов слышимости по воздушному и костному звукопроводению, формируют практические умения использования звукоусиливающей аппаратуры индивидуального и коллективного пользования в коррекционной работе.

Учебная лаборатория «Технологии обучения детей с нарушением зрения и опорно-двигательного аппарата» располагает комплексом технических и программных средств. Оснащено компьютерное рабочее место для слепых и слабовидящих пользователей, оборудованное Брайлевским дисплеем и специализированным программным обеспечением. Приобретены принтеры для обычной и рельефно-точечной печати; копировальный аппарат, позволяющий при копировании увеличивать изображение; аппарат для выпуска рельефно-графических пособий.

Комплект оборудования и материалов для выпуска рельефно-графических пособий помогает выводить различную графическую информацию в рельефном, доступном для восприятия варианте. С помощью данного оборудования студенты учатся изготавливать учебно-методические и дидактические пособия для занятий с детьми со зрительной патологией (рис. 9).

Программа JAWS («Доступ к работе с помощью речи»), применяющая синтез речи на русском и английском языках и поддерживающая вывод информации на брайлевские дисплеи, является наиболее эффективным средством адаптации людей с нарушениями зрения при работе с русской версией ОС Windows.

Для овладения навыками работы со специализированным оборудованием студенты учатся писать рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля и читать литературные тексты, написанные по Брайлю. Для этих целей используются имеющиеся в лаборатории приборы-решётки для письма по Брайлю, грифели, разборная азбука по Брайлю, тетради и специальная бумага для письма, книги, написанные рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля (рис. 7).

Студентов знакомят с основами работы по программе проведения сеансов биологической обратной связи (БОС). Аппарат БОС – офтальмологический позволяет диагностировать состояние основных зрительных функций (остроту зрения, света и цветовосприятие) у детей и взрослых, что позволяет проследить динамику в процессе коррекции зрения.

Таким образом, одной из основных задач, решаемых при использовании оборудования лаборатории, является формирование у студентов навыков работы с ним и использование информационных технологий в обучении слепых и слабовидящих детей.

«Сенсорная комната» (рис. 10, 11, 12) оснащена специализированным оборудованием, которое условно можно разделить на два функциональных блока. Релаксационный – в него входят мягкие покрытия, пуфики и подушечки, напольные и настенные маты, приборы, создающие рассеянный свет, подвешенные подвижные конструкции, установка для ароматерапии и медиатека релаксационной музыки. Активационный блок включает оборудование со светооптическими и звуковыми эффектами: «Звёздное небо», «Звёздный дождь», «Весёлый фонтан», зеркальные шары с подсветкой, интерактивные панели «Осенний лист» и т.д.

В учебной лаборатории студенты приобретают умения по проведению коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы детей, имеющих различные нарушения, по проведению психологических тренингов.

Учебная лаборатория «Интеллектуальных нарушений» оборудована техническими, мультимедийными средствами обучения; дидактическими пособиями для коллективного и индивидуального пользования. Использование дидактических пособий на практических занятиях («Методика обучения конструированию»; «Методика развития речи»; «Методика формирования элементарных математических представлений»; «Методика изобразительной деятельности»; «Методика обучения труду») позволяет студентам закрепить теоретический материал, овладеть практическими навыками проведения диагностики и коррекционно-развивающих занятий. В то же время формируется мотивация к профессиональной деятельности педагога-дефектолога.

Таким образом, одним из главных направлений совершенствования качества высшего образования является его информатизация, которая позволяет организовать целенаправленный процесс подготовки профессиональных кадров в современных изменяющихся условиях.

Литература

1. Босикова, К.Н. Информационные и коммуникационные технологии как фактор повышения учебной активности студентов [Текст] / К.Н. Босикова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 4. – С. 76–78.
2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века : подходы и практические меры [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http:// infopravo.by.ru/fed1998/ch02/akt13969shtm](http://infopravo.by.ru/fed1998/ch02/akt13969shtm)
3. Гаркуша, Ю.Ф. Новые информационные технологии в логопедической работе [Электронный ресурс] / Ю.Ф. Гаркуша, Е.В. Манина // Логопед. – 2004. – № 2. – Режим доступа : [http:// www.logoped-sfera.ru/2004/03/9](http://www.logoped-sfera.ru/2004/03/9)
4. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – 5-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.
5. Кукушкина, О.И. Как сделать видимыми скрытые проблемы в развитии ребёнка : методическое пособие к специализированной компьютерной программе «Мир за твоим окном» [Текст] / О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Е.Л. Гончарова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Полиграф сервис, 2003. – 144 с.
6. Королевская, Т.К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации : достижения и поиски [Текст] / Т.К. Королевская // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 47–55.
7. Отраслевой стандарт Министерства образования РФ «Информационные технологии в высшей школе» : термины и определения. ОСТ ВШ 01.002–95 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.informika.ru>
8. Системы обеспечения качества высшего образования : опыт, проблемы, перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.pssw.vspu.ru/other/science/publications/klicheva_merkulova/chaper1_quality.htm
9. Специальные компьютерные инструменты обучения детей с нарушениями слуха, речи, задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://babybest.ru/materialy-razvitiya/dlya-roditeley/zhurnaly/7177-vospitanie-i-obuchenie-detey-s-narusheniyami-razvitiya-2009-1.html>
10. Трайнев, В.А. Системы и методы стратегии повышения качества педагогического образования. Обобщение и практика [Текст] / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 294 с.

ББК 88.411.9
УДК 37.048.45

Н.В. БЯКОВА

N.V. BYAKOVA

**ОСОБЕННОСТИ
РЕГУЛЯТОРНОГО ОПЫТА ЧЕЛОВЕКА
И ПРОБЛЕМЫ УСПЕШНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ
ПРОФЕССИЕЙ**

**THE ASPECTS
OF A PERSON REGULATORY EXPERIENCE
AND THE PROBLEMS
OF SUCCESSFUL SKILL DEVELOPMENT**

Рассматривается проблема субъективной регуляции деятельности будущего профессионала и формирования его активной позиции в процессе обучения. В работе описаны индивидуальные характеристики студентов с различным содержанием компонентов регуляторного опыта и успешностью профессионального обучения. Показан характер влияния регуляторного опыта и его отдельных компонентов на успешность обучения в вузе.

The paper touches upon the problem of subjective regulation of future professional's work and formation of his active position in the process of studying. Under description there are students' individual characteristics with a various content of regulatory experience components and the success of vocational training. The nature of regulatory experience influence and its individual components on the success of studying at a university are revealed.

Ключевые слова: субъект, саморегуляция, регуляторный опыт, профессиональное становление, успешность профессионального обучения.

Key words: a subject, self-regulation, regulatory experience, professional development, the success of vocational training.

Проблема профессиональной подготовки специалистов и выработки самостоятельной, активной позиции в процессе обучения является одной из актуальных в настоящее время. Важно, чтобы в процессе профессиональной подготовки молодые люди воспринимали себя не просто студентами, учащимися, а видели некоторую перспективу своего профессионального становления, осознавали себя формирующимся специалистом, собственная активность которого является решающим фактором успешности овладения профессией. К сожалению, многие выпускники профессиональных учебных заведений остаются невостребованными, испытывают существенные затруднения в активном включении в трудовую деятельность в выработке самостоятельной позиции, в применении полученных знаний на практике. Мы считаем, что это связано с недостаточной сформированностью системы субъективной регуляции деятельности в целом, и регуляторного опыта в частности. Именно регуляторный опыт обеспечивает человеку способность быть субъектом своей деятельности и успешно управлять ею.

Представления о человеке как субъекте собственной активности стали основополагающими для отечественной психологии и рассматривались в работах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова. Идеи функциональной системы саморегуляции, разработанные П.К. Анохиным и Н.А. Берштейном О.А. Конопкин дополнил идеей осознанности психической саморегуляции, идеей активного и осознающего свои задачи субъекта деятельности. На этой основе им были сформулированы положения концепции осознанной саморегуляции деятельности, в которой под саморегуляцией понимается системно-организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей [4; 5].

В рамках данной концепции были выявлены общие закономерности регуляторных процессов, психологические механизмы отдельных функций и всей системы саморегуляции в целом, возрастные и индивидуальные различия в саморегуляции, её стилевые особенности, роль регуляторных процессов в учебной и различных видах профессиональной деятельности человека (О.А. Конопкин, В.И. Степанский, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, В.Н. Обносков, Н.Ф. Круглова и др.).

А.К. Осницким сформулировано представление об основных условиях продуктивной самостоятельности. Им разработана концептуальная модель регуляторного опыта человека, обеспечивающего субъектную активность, вводится новое понятие – регуляторный опыт (опыт осознанной саморегуляции активности) [7]. Опыт осознанной саморегуляции понимается нами как динамическая система, включающая информацию о внешнем и внутреннем мире, полученная непосредственно-чувственным и опосредованным путём, наполненная личностным смыслом и определяющая стратегию и успешность деятельности [1].

Регуляторный опыт, с точки зрения А.К. Осницкого, представляет собой совокупность компонентов: ценностного, рефлексивного, операционального, привычно активизирующего, сотрудничества – обеспечивающих контур осознанной саморегуляции (по О.А. Конопкину). Как показали исследования [2; 7; 9] указанные компоненты во взаимодействии и обеспечивают человеку возможность субъектной активности, проявление самостоятельности.

К основным характеристикам регуляторного опыта можно отнести следующие:

Системно-структурный характер. Регуляторный опыт представляет собой определенным образом структурированную систему знаний, умений, переживаний, определяющую успешность деятельности и поведения;

Универсальность. Регуляторный опыт проявляется не в отдельных видах произвольной активности человека, он во многом определяет как выстраиваемую стратегию различных видов деятельности, так и их результаты.

Динамичность (незавершённость). Характеризуется тем, что регуляторный опыт – открытая система, которая в течение всей жизни человека обогащается, преобразовывается и совершенствуется.

Интегрирующий характер опыта. Регуляторный опыт объединяет знания, умения, ценности, отношения, переживания как осознаваемые, так и не всегда поддающиеся осознанию [1; 3; 7; 9].

В отечественной психологии много исследований посвящено изучению развития личности в процессе профессионализации, в которых профессиональное становление человека рассматривается как динамический процесс, проходящий через ряд стадий. Большинство авторов сходятся во мнении о том, что особую роль при этом играет период профессиональной подготовки. На данном этапе профессионального становления происходит усвоение будущей профессиональной роли, формируется представление об операционально-технической и организационной сторонах профессии, осуществляются первичные профессиональные пробы, осуществляется профессиональное «доопределение». Система осознанной саморегуляции обеспечивает человеку способность быть субъектом деятельности и успешно управлять ею, активизирует субъектное отношение к учению и труду и способствует успешности профессионального обучения.

В настоящее время выделены и изучены отдельные механизмы и уровни саморегуляционной деятельности. В.И. Моросановой, О.А. Конопкиным, В.И. Степанским получены данные об индивидуальных различиях в саморегуляции в прикладных исследованиях надёжности в спорте. Связь успешности с индивидуальной сформированности отдельных процессов и целостной системы саморегуляции была показана при исследовании причин неуспеваемости школьников (Н.Ф. Круглова). В этих исследованиях описаны индивидуально-типические особенности регуляторики и их связи с особенностями развитости интеллектуальных функций и успешностью обучения. В работах А.К. Осницкого, Ле Тхи Хоа, М.В. Воробьевой имеются указания на взаимосвязь регуляторного опыта в целом и его отдельных компонентов с успешностью выполнения деятельности и профессиональным самоопределением. При значительной изу-

ченности осознанной саморегуляции и её отдельных компонентов вопрос о роли индивидуального опыта регуляции деятельности и сформированности всех его компонентов на первых этапах освоения профессией нуждается в дальнейшей разработке.

Установление влияния регуляторного опыта на успешность овладения профессией на этапе профессионального обучения стало целью нашего дальнейшего исследования.

Приступая к работе, мы предположили, что уровень сформированности системы индивидуального опыта осознанной саморегуляции определяет успешность профессионального обучения.

В исследовании приняли участие 341 человек – студенты 1–5-х курсов (возраста от 17 до 22 лет) ФГОБУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт».

Для оценки сформированности различных компонентов регуляторного опыта мы использовали комплекс методик, разработанный А.К. Осницким (1991–2001 гг.), прошедший многократное исследование на надёжность и валидность и включающий следующие методики:

1. Дифференциально-диагностический опросник (автор Е.А. Климов) в модификации А.К. Осницкого. Сравнительный анализ результатов, полученных с помощью данной методики, позволяет получить информацию об интересах, умениях, предпочтениях учащегося и сформированности его как субъекта деятельности, а также содержательно прогнозировать удовлетворённость избираемой профессиональной деятельностью.

2. Опросник «Саморегуляция», с помощью которого устанавливалось по самооценкам испытуемых наличие или отсутствие основных умений и характеристик саморегуляции.

3. «Методика определения базовых ориентаций активности личности» для изучения ценностно-ориентационных аспектов саморегуляции.

4. Методика «Теппинг-тест» для оценки возможностей саморегуляции в простых сенсомоторных заданиях. Данные, полученные при обработке этой методики, дополняют сведения об опыте привычной активизации деятельности на психофизиологическом и психическом уровне.

5. Методика измерения показателей сотрудничества – модификация социометрической методики для выявления у учащихся умений и склонности к сотрудничеству в разных сферах активности была использована для оценки сформированности опыта сотрудничества.

6. Модификация методики Б. Вайнера для выявления представлений испытуемых о причинах своих успехов и неудач. Данные, полученные при её обработке, дополняют представление об опыте привычной активизации.

7. Методика «Ожидание успешности выполнения заданий» для оценки предпочтительных видов проектируемой активности испытуемых, а также степени преодоления трудностей и отрицательного отношения к занятиям.

8. Методика Ш. Шварца для изучения ценностей представляет собой шкалу, предназначенную для измерения значимости десяти типов ценностей.

9. Методика Б.И. Додонова для оценки эмоциональной направленности личности.

10. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (В.М. Русалов), предназначенный для выявления и оценки энергетических и динамических индивидуально-психологических особенностей человека.

Для оценки успешности профессионального обучения студентов нами были использованы:

1. Экспертная оценка педагогов, оценивающих операциональные и мотивационные показатели успешности профессионального обучения.

2. Формальные показатели успешности профессионального обучения (академическая успеваемость).

Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с использованием компьютерных систем программного обеспечения «Excel», «SPSS 11,5», «SPSS 17,0».

Возрастные границы контингента испытуемых позволили нам выявить общие возрастные тенденции в изменении показателей сформированности регуляторного опыта (в целом по выборке) и характеристики сформированности регуляторного опыта для каждого интересующего нас возрастного периода. Анализ полученных данных показал наличие изменений в содержании компонентов регуляторного опыта.

Ценностный компонент РО. У студентов вуза на уровне нормативных идеалов, которые отражают представления человека о том, как нужно поступать, высокую степень в иерархии ценностей занимают: доброта, самостоятельность, достижения и безопасность.

Значимые различия (по *t*-критерию Стьюдента, при $p < 0,01$ зафиксированы между группами студентов 1 и 2 курсов – для второкурсников такие ценности, как: традиции, универсализм, стимуляция, гедонизм, достижения становятся менее значимыми. От 1 к 4 курсу снижается значимость доброты, конформности, традиций, универсализма. Высоко значимыми остаются самостоятельность, достижения и безопасность.

На уровне индивидуальных приоритетов различия отмечаются в отношении аких ценностей, как конформность, традиции, универсализм (их значимость снижается). Однако несмотря на то, что все студенты считают конформность незначимой для себя, удельный вес этой ценности на уровне конкретных поступков возрастает от 3 к 5 курсу, хотя в целом, по выборке данная ценность не занимает высокого ранга.

Использование коэффициента корреляции *r*-Спирмена выявило наличие сильной прямой корреляционной связи между ценностями личности на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов у студентов первого курса ($r = 0,58$ при $p = 0,001$), второго курса ($r = 0,7$ при $p = 0,001$), третьего курса ($r = 0,9$ при $p = 0,001$), пятого курса ($r = 0,65$ при $p = 0,001$). Это свидетельствует о том, что у данных испытуемых представления о том, как нужно поступать, их жизненные принципы, скорее всего, реализуются в конкретных поступках.

Что касается эмоциональной направленности, следует отметить, что на протяжении пяти курсов практически неизменным остаётся ведущий эмоциональный комплекс, включающий альтруистическую, коммуникативную и практическую направленность. Использование *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок не обнаружило значимых достоверных различий в данном комплексе между испытуемыми разных курсов. Мы не связываем наличие такого эмоционального комплекса с возрастными особенностями исследуемой выборки, считая, что он характерен преимущественно для людей, выбирающих и осваивающих профессию типа «человек-человек» (по классификации Е.А. Климова).

Рефлексивный компонент РО фиксирует осознание собственных возможностей, возможных преобразований в окружающих обстоятельствах и складывается из рефлексии относительно собственных возможностей и их преобразования для достижения потребного, рефлексии способов преобразования ситуации, способов преобразования себя, способов преобразования других, рефлексии себя действующего и сопоставляющего с другими людьми.

В рефлексивном компоненте РО наблюдается тенденция к уменьшению количества ошибок рефлексии в оценке сформированности умений и особенностей саморегуляции, к увеличению точности и уверенности в оценке своих интересов и склонностей и оценке себя как возможного участника сотрудничества.

Привычно-активизационный компонент РО. Значимые различия в уровне сформированности данного компонента выявлены у студентов младших и старших курсов, в частности – 1-го и 5-го курса ($t = -2,91$ при $p = 0,004$); 2-го и 5-го курса ($t = -2,76$ при $p = 0,006$). С возрастом увеличивается количество испытуемых с ориентацией на успех в выполнении деятельности, юноши и девушки становятся более стабильными в работе, способными к продолжительным усилиям, возрастает умение переноса привычных умений саморегуляции в новые условия. Привычная активизация испытуемых оценивалась и по тому, в какой мере она направлена на преодоление трудностей. Большинство опрошенных считает, что успешное выполнение учебных заданий связано собственными личностными качествами и способностями, а так же с настойчивостью, терпением, которые они проявляют. В меньшей степени успехи и неудачи связывают с благоприятным / неблагоприятным стечением обстоятельств.

Операциональный компонент РО. На протяжении всего рассматриваемого возрастного периода у учащихся наблюдается недостаточная сформированность динамических характеристик саморегуляции. Изменяется направленность активности в решении конкретных задач: с увеличением продолжительности обучения уменьшается деловая направленность членов группы и увеличивается личностная. Испытуемые старших курсов чаще обнаруживают стремление к самоутверждению, престижу, самосовершенствованию. Данные различия особенно выражены у студентов второго, третьего, четвертого и пятого курсов, что подтверждается значениями *t*-критерия Стьюдента: $t=3,21$ при $p=0,002$ для выборки 2-х и 4-х курсов; $t=2,68$ при $p=0,008$ для выборки 2-х и 5-х курсов; $t=3,06$ при $p=0,003$ для выборки 3-х и 4-х курсов; $t=2,55$ при $p=0,012$ для выборки 3-х и 5-х курсов.

В содержании и уровне сформированности *опыта сотрудничества* также обнаружены значимые различия (для студентов первых и вторых курсов; $t=2,35$ при $p=0,02$ для студентов вторых и третьих курсов; $t=1,98$ при $p=0,049$ для студентов вторых и пятых курсов). С возрастом становится более адекватной оценка себя как участника сотрудничества (представления о своих связях с другими совпадает с представлениями других о связях с ним), испытуемые демонстрируют высокий или достаточный уровень показателя надёжности как партнёра взаимодействия.

Итак, в рассматриваемом возрастном диапазоне у студентов в ценностном компоненте регуляторного опыта отчётливее проявляются профессиональные интересы и склонности; в рефлексивном – уменьшается количество ошибок рефлексии; в компоненте привычной активизации – возрастает стабильность в работе и способность к продолжительным усилиям; в операциональном компоненте снижается ориентация на выполнение действий, связанных с конкретными задачами, и возрастает ориентация на решение личностных проблем; в сотрудничестве – повышается адекватность оценки себя как возможного участника сотрудничества.

Успешность прохождения начальных этапов освоения профессии (профессионального обучения) мы оценивали с помощью ряда экспертных оценок, и показателей академической успешности.

На основе анализа этих показателей были выделены группы испытуемых с разным уровнем успешности профессионального становления, как на этапе профессионального самоопределения, так и на этапе профессионального обучения (высокий, средний, низкий).

Показатели сформированности регуляторного опыта в группе испытуемых с низкой успешностью профессионального становления свидетельствуют о том, что в ценностном компоненте регуляторного опыта у них оказываются недостаточны сформированными профессиональные интересы и склонности; в рефлексивном – обнаруживается большое количество ошибок рефлексии; в компоненте привычной активизации преобладает ориентация на избегание неудачи и трудности с быстрым освоением нового способа действия, низкий уровень продуктивности, преобладает поиск причины неуспеха в деятельности во внешних обстоятельствах; в операциональном компоненте опыта чаще отмечается несформированность структурно-компонентных умений саморегуляции.

Исследование взаимосвязей сформированности различных компонентов РО с успешностью профессионального становления показало, что на его разных этапах успешность значимо связана с различными компонентами (табл. 1).

Компоненты РО	ЦК	РК	ОК	ПА	С
Первый год обучения в вузе					0,476
Четвёртый год обучения в вузе	0,705	0,948	0,617	0,641	0,213
Пятый год обучения в вузе	0,44	0,343	0,419	0,563	0,517

Примечание: ЦК – ценностный компонент, РК – рефлексивный компонент, ОК – операциональный компонент, ПА – привычно активизационный компонент, С – компонент сотрудничество.

Значимые взаимосвязи между успешностью профессионального становления и показателями РО выявлены преимущественно для студентов старших курсов, хотя в исследовании С.В. Истоминой [3], показано наличие корреляции всех компонентов регуляторного опыта с успешностью профессионального становления на этапе самоопределения. Отсутствие статистически значимых связей между изучаемыми показателями у студентов младших курсов мы объясняем закономерной реорганизацией регуляторного опыта, обусловленной изменением социальной ситуации развития ведущей деятельности в юношеском возрасте. По мере освоения деятельности происходит переструктурирование, обогащение, совершенствование опыта, в результате чего устанавливается его влияние на успешность профессионального становления.

Степень влияния компонентов регуляторного опыта на успешность профессионального становления оценивалась нами с помощью множественного регрессионного анализа. По итогам регрессионного анализа, проведённого методом пошагового включения показателей, в качестве детерминант, оказывающих наибольшее влияние на успешность профессионального обучения студентов младших курсов были выделены: ценностный компонент регуляторного опыта ($\beta=0,227$; $p<0,001$) и рефлексивный компонент регуляторного опыта ($\beta=0,355$; $p<0,01$).

Для студентов старших курсов компонентами регуляторного опыта, оказывающего влияние на успешность профессионального обучения, являются: ценностный компонент ($\beta=0,186$; $p<0,001$), привычная активизация ($\beta=0,571$; $p<0,001$), операциональный компонент ($\beta=0,314$; $p<0,01$) и сотрудничество ($\beta=0,244$; $p<0,05$).

Мы сочли необходимым сделать обобщённый анализ влияния опыта осознанной регуляции деятельности на успешность профессионального обучения. Результаты показали, что среди компонентов опыта осознанной регуляции деятельности детерминирующими успешность обучения в вузе можно выделить ценностный компонент ($\beta=0,173$; $p<0,001$), привычную активизацию ($\beta=0,281$; $p<0,001$) и операциональный компонент ($\beta=0,196$; $p<0,001$).

Таким образом, наличие сформированного ценностного, операционального компонентов регуляторного опыта, развитой привычной активизации повышает вероятность высокой успешности обучения студентов. Полученные результаты можно использовать для разработки технологии помощи в формировании целостной системы индивидуального опыта саморегуляции в процессе профессионального становления субъекта деятельности.

В границах рассматриваемого возрастного периода выявлены тенденции к повышению уровня сформированности осознанной саморегуляции. С возрастом становятся более отчётливыми профессиональные интересы и склонности, снижается количество ошибок рефлексии, увеличивается стабильность в работе и способность к переносу действий в новые условия, испытуемые положительно оценивают свои умения саморегуляции, повышается адекватность оценивания себя как предпочитаемого участника сотрудничества.

Испытуемые с низким и ниже среднего уровнем успешности профессионального становления имеют низкие показатели сформированности регуляторного опыта, у них, как правило, недифференцированы профессиональные интересы, не сформирована эмоциональная направленность личности. Такие юноши и девушки часто допускают ошибки рефлексии, не способны к длительному усилию.

Уровень сформированности регуляторного опыта оказывает влияние на процесс профессионального становления. На этапе профессионального обучения степень влияния компонентов регуляторного опыта происходит в следующем порядке: ценностный компонент, привычная активизация, операциональный компонент.

Литература

1. Бякова, Н.В. Опыт осознанной саморегуляции как условие успешности профессионального обучения [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. / Н.В. Бякова - М., 2009. - 167 с.
2. Воробьева, М.В. Анализ сформированности умений саморегуляции деятельности в профессиональном консультировании школьников [Текст] : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд психол. наук (19.00.13) / М.В. Воробьева ; Психол. ин-т Российской академии образования. - М., 1994. - 19 с.

3. Истомина, С.В. Роль регуляторного опыта в профессиональном самоопределении старшеклассников [Текст] : дис. ... канд. психол. наук. / С.В. Истомина. – М., 2009. – 182 с.
4. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О.А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 252 с.
5. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека [Текст] / В.И. Моросанова. – М. : Наука, 2001. – 192 с.
6. Осницкий, А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности [Текст] / А.К. Осницкий. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
7. Осницкий, А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук / А.К. Осницкий. – М., 2001. – 370 с.
8. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности [Текст] / А.К. Осницкий. – М. : Эль-Фа, 1996. – 124 с.
9. Осницкий, А.К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления [Текст] / А.К. Осницкий, Н.В. Бякова, С.В. Истомина // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 3–13.

МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ББК 74.580.2+88.40
УДК 378+159.9

В.В. ГАВРИЛОВ

V.V. GAVRILOV

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ
СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЙ**

**THEORETICAL APPROACHES
TO FORMING SPEAKING CULTURE
OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS**

Автор описывает различные теоретические подходы к формированию культуры речи студентов вуза. В данной работе обосновывается необходимость развития внутренней речи, которая, в свою очередь, базируется на опорных сигналах (смысловых точках). Развитие внутренней речи студентов неизбежно приводит к лучшему усвоению учебной информации.

The author describes various theoretical approaches to formation of the standard of speech of students of high school. At the heart of the given work the development of internal speech based on basic signals (semantic points) is under discussion. The development of internal speech of students inevitably leads to the best mastering of the educational information.

Ключевые слова: учебная информация, антропологический подход, речевое взаимодействие, методика развития речи.

Key words: the educational information, the anthropological approach, speech interaction, a technique of development of speech.

Ещё в 1755 г., начиная лекцию в Московском университете, Н.Н. Поповский сказал: «Что же касается до избытка русского языка... Нет такой мысли, кою бы по-русски изъяснить было невозможно». Без сомнения, современный русский литературный язык по своим качествам не уступает европейским языкам, а во многом и превосходит их, входит в пятёрку мировых языков планеты. Несмотря на это, проблема развития культуры речи студентов высших учебных заведений в настоящее время все более актуализируется. Современные реалии, снижение общего уровня речевой культуры в обществе не располагают к тому, чтобы молодые люди в полной мере овладели нормами родного языка.

Очевидно, что культура речи человека, его речевое поведение в обществе являются отражением его общей культуры. В свою очередь, общая культура человека определяется общественными, социальными установками. В антропологическом аспекте культура понимается как система знаний и верований, унаследованных членами данного общества и проявляющихся в поведении человека. Таким образом, человек становится носителем культурных особенностей общества, и зачастую о куль-

турных особенностях общества можно судить по поведению индивида, представителя определённого социума, в жизненных, повседневных ситуациях.

По мнению Моисеевой А.П., специфика антропологического подхода заключается в том, что исследование направлено на целостное познание человека в контексте определённой культуры. Автор выделяет наиболее распространённые в антропологической науке исследовательские установки или векторы познания:

1) антропологический редукционизм как целый ряд версий или попыток сведения всего многообразия культуры к первопричинам (биологическим или историческим формам), потребностям и универсалиям;

2) «зеркальное отражение» как непосредственное отображение мира культуры посредством наблюдения;

3) символичность как выражение бытия культуры в знаковой форме;

4) рефлексивность, или способность к выражению и фиксации сознательных или бессознательных состояний носителей определённой культуры.

Относительно последнего аспекта автор отмечает, что «альтернативное бытие культуры представлено в системе символов, которые нуждаются в расшифровке и интерпретации. Поэтому большое внимание антропологи уделяют применению методов лингвистики (языкознания) для изучения языка культуры. С точки зрения методологии данная исследовательская установка характеризуется совмещением инструментального (или функционального) и семиотического (или символического) сторон анализа. То есть продуктом культуры является социальная информация, которая вырабатывается и сохраняется в обществе при помощи знаковых средств» [8]. Отметим, что обучение культуре речи невозможно без использования внутреннего потенциала личности, оценки его индивидуальных психологических особенностей. Совершенно очевидно, что разные студенты имеют различную изначальную подготовку, имеют неодинаковые задатки к овладению культурой речи родного языка. В данном случае именно антропологический подход позволяет в полной мере оценить и использовать потенциал каждого студента.

Речь (устная или письменная) призвана, прежде всего, передавать накопленную информацию от адресанта к адресату. И чем точнее будет осуществляться эта передача, чем меньше будет искажений, тем более полные сведения получит слушающий или читающий. Однако нарушение устоявшихся, кодифицированных речевых норм при передаче информации затрудняет коммуникацию, а часто сводит её к нулю. Так, представитель старшего поколения не поймёт молодого человека, говорящего на сленге. Или житель города, владеющий только нормативным литературным языком, не поймёт жителя деревни, употребляющего диалектизмы. Даже если нарушения литературной нормы минимальны, то есть искажение информации не слишком существенно, реципиенту в любом случае потребуется время, чтобы расшифровать малознакомый код, привести его в более адекватный вид, осмыслить полученную информацию, а затем уже отреагировать. Но реакция собеседника в этом случае отнюдь не означает, что он, в свою очередь, также будет верно понят. Здесь уместно процитировать известные тютчевские строки:

Нам не дано предугадать,
Как слово наше отзовется, –
И нам сочувствие дается,
Как нам дается благодать...

Учитывая такое свойство художественного текста, как открытость, то есть множественность прочтений и оценок, можно сказать, что тезис Ф.И. Тютчева справедлив по отношению к поэтическому слову. Однако в процессе передачи научной или учебной информации подобный подход к речевому взаимодействию не совсем верен. В процессе общения ученый адресант должен быть уверен, что будет правильно понят, информация дойдёт без искажений. И в этой связи соблюдение норм литературного языка играет наиважнейшую роль.

Мы считаем, что необходимо разработать новые подходы к изучению культуры речи в вузе, что в дальнейшем определит более успешное овладение профессией и последующую социализацию выпускника вуза.

Итак, в основе успешной учебной деятельности лежит овладение нормами культуры речи. Проблемами дидактики, повышения эффективности учебной деятельности занимались, в частности, такие ученые, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Дж. Брунер, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, К.В. Бардин, В.В. Давыдов, В.М. Бельдиян. Очевидно, что проблема совершенствования учебного процесса непосредственно связана со следующими психологическими проблемами: мышление и речь, усвоение информации, внешняя и внутренняя речь. В.В. Давыдов указывает на то, что «подлинное решение проблем современного... образования со стороны его логико-психологических основ предполагает изменение типа мышления, проектируемого содержанием учебных предметов и методами их преподавания. Совершенствование последних должно осуществляться в плане этой главной перспективы – перспективы формирования... научно-теоретического мышления» [5, с. 5].

Чтобы разобраться в материале, учащийся должен проделать активную умственную обработку материала. Ученый выделяет следующие приёмы работы:

1. *Смысловая группировка материала.* Текст разбивается на смысловые группы. Таким образом, обучающийся делает группировку, оправданную по содержанию, учится видеть смысловую структуру текста.

2. *Смысловые опорные пункты в материале.* Обучающийся должен концентрировать своё внимание на каких-либо фразах или отдельных словах, которые как бы концентрируют в себе смысловую нагрузку этого куска. Такая фраза становится опорным пунктом смысловой группы. Вспомнив её, он сумеет воспроизвести весь кусок текста.

3. *Составление плана.* По сути, это смысловая группировка материала и придумывание заголовка для каждой группы. Благодаря этому обучающийся будет видеть логическую последовательность материала.

4. *Логическая схема материала.* Опорные пункты образуют определённую логическую схему. Имея такую схему в голове, то есть, представляя структуру материала, можно воспроизводить текст с необходимой степенью подробности [1, с. 44]. Таким образом, обучающийся, по мнению К.В. Бардина (герменевтический подход), затрачивает основные усилия не на заучивание, а на активную мыслительную обработку материала. «На первое место выступают уже мыслительные приёмы, которые одновременно осуществляют и функцию запоминания. Удельный вес чисто мнемических приёмов, т.е. направленных исключительно на запоминание, значительно уменьшается» [1, с. 44].

Необходимо отметить, что процесс понимания текста, то есть процесс превращения информации в знания ещё недостаточно изучен. Очевидно, что знания не передаются от одного человека другому. Педагог передаёт студенту не знания (они формируются в сознании каждого человека на основе собственной мыслительной деятельности). Передаётся информация о знаниях. Информацию необходимо определённым образом переосмыслить, переработать. Это может сделать только сам студент. Информация может для одних стать знанием, а для других – нет. В последнем случае информация либо забывается, либо студент воспроизводит её, как диктофон, не понимая того, о чем говорит. В процессе обучения преподаватель даёт двойную информацию – о содержании сообщения и способах её переработки.

Первая функция в этом случае может быть реализована с помощью технических средств. Вторая – только самим педагогом (или самим студентом при самоподготовке). Процесс передачи информации обобщён и един для всех её воспринимающих, а организация процесса переработки информации требует учёта индивидуальных особенностей студента.

Целью овладения культурой речи студентами различных специальностей является умение установить контакт с аудиторией, уметь представить себя, вызвать ответную реакцию. Подобные умения необходимы любому выпускнику. А.П. Храпченко, отстаивая системный подход к формированию речевой культуры и педагогического красноречия студентов, говорит о том, что риторика, являясь и искусством, и мастерством, синкретична по природе, и «не рассматривает порознь вербальные, акустические, кинестетические и ценностные средства коммуникации, требуя вла-

дения всеми средствами в гармонизирующем единстве», полагая ведущую роль речи как данность, аксиому, считает основной коммуникативной характеристикой речи – действенность [11, с. 2].

На нынешнем этапе современная методика акцентирует своё внимание на изучении системы языка и его норм, обеспечивающих освоение культуры письменной речи. Высказывание оказывается центром коммуникативного высказывания, вокруг которого расставляются все остальные участники диалога (Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева). Следует, в данном случае, говорить о таком (достаточно узком) понятии, как лингвометодика. Однако в ряде современных исследований мы находим идею необходимости вернуть адресату право не просто декодировать полученное сообщение, но и совершать рефлексию, проводить серьёзную умственную работу с полученной информацией. Такой подход мы находим ещё в работах Аристотеля, который говорил о трёхчленной теории коммуникативного акта, где адресату отводится важнейшая роль.

Мы же считаем, что в процессе учебной коммуникации именно адресат является ядром общения, а по тому, как полно он усвоил информацию, насколько грамотно он может её использовать в профессиональной деятельности, можно судить об эффективности коммуникативного акта вообще. о есть объектом исследования ученых, педагогов, методистов должен стать, прежде всего, адресат, его психологические, культурные, коммуникативные установки и навыки. Необходимо создать идеальный образ адресата и сформировать методики воспитания такого «идеального субъекта». Адресант же (в нашем случае преподаватель культуры речи) должен выстраивать свою деятельность так, чтобы происходило формирование идеального субъекта.

Для понимания тех или иных норм русского языка студенту необходимо проделать определённую умственную работу, привлечь свои знания и жизненный опыт. Понимание – это «эффект, возникающий при включении субъекта в социальную коммуникацию при посредстве текста. Понимающий оперирует с текстом по нормам социальной коммуникации, которой, в свою очередь, он овладел в ходе процесса воспитания, то есть приобщения к культуре» [10, с. 20].

Однако здесь необходимо отметить, что нормы социальной коммуникации – понятие достаточно объёмное и требующее уточнения. Учебный текст можно рассматривать как некий код, в котором сигналы организуются в целях передачи информации всем, кто владеет этим кодом. Основной трудностью в декодировании информации текста, по мнению П.Я. Гальперина, является «незнание вариантов языкового кода. Помимо знания общезыкового кода, то есть правил сочетания слов, морфем, предложений (если правила сочетания предложений уже определены), существуют ещё варианты этого кода, определяющие правила пользования языковыми средствами в тех или иных типах текста» [3, с. 30].

Опираясь на работы отечественных психологов, П.Я. Гальперин выдвинул гипотезу о поэтапном формировании умственных действий у учащихся. Психическая деятельность, по мнению ученого, есть результат перенесения внешних «материальных» действий в план восприятий, представлений, понятий (в «план отражения»). Был предложен ряд этапов или уровней, из которых, собственно, и состоит умственная деятельность. Действие, продвигаясь по уровням, изменяется по определённым параметрам. Изменение формы действия, переход его с одного уровня на другой называется интериоризацией действия. Исследование формирования такого действия позволяет выделить его специфический механизм: интериоризацию внешних действий [4].

С.Л. Рубинштейн акцентирует наше внимание на том, что каждый акт освоения тех или иных знаний уже предполагает соответствующую продвинутость мышления. «В процессе освоения некоторой элементарной системы знаний, заключающей в себе определённую объективную логику соответствующего предмета, у человека формируется логический строй мышления, служащий необходимой внутренней предпосылкой для освоения системы знаний более высокого порядка...» [9, с. 318].

Напомним, что классическая методика обучения культуре речи в рамках компетентностного подхода состоит из трёх основных разделов:

1. Изучение системы языка или *лингвистическая компетенция*. Студент должен знать лингвистическую теорию, уметь проследить системные связи, существующие в языке.

2. *Языковая компетенция.* Студент должен научиться оценивать языковые единицы в их синтезе, должен уметь из морфем составлять слова, из слов – предложения, анализировать языковые единицы и т.д.

3. *Речевая компетенция.* Это работа по развитию речи, связанная с умением студентов включать различные языковые единицы в текст (устный или письменный).

Но учитывая специфику дисциплины, её социокультурный характер, мы считаем необходимым включить в этот перечень ещё одну компетенцию, которой должен владеть студент для успешного освоения дисциплины. Это:

4. *Культурно-коммуникативная компетенция* (термин наш. – В.Г.). Культурная коммуникация (от лат. *communicatio* – сообщение, *communicare* – делать общим, связывать) – процесс взаимодействия между субъектами социокультурной деятельности с целью передачи или обмена сообщениями (информацией, опытом, душевными состояниями) посредством знаковых систем (естественных и искусственных языков). Основные элементы культурно-коммуникативной компетенции: отправитель (коммуникатор) и получатель сообщения (реципиент); средства коммуникации (код, используемый для передачи сообщения в знаково-символической форме, и канал, по которому передаётся закодированное сообщение от коммуникатора к реципиенту); результат (эффект) коммуникации (изменение в поведении получателя, которое происходит вследствие приёма сообщения); шум (помехи и искажения процессе коммуникации, которые препятствуют достижению заданного результата)... В той мере, в какой коммуникатор и реципиент обладают общим историко-социокультурным опытом, они одинаково интерпретируют значения символов, что способствует взаимопониманию между ними [6]. Под культурно-коммуникативной компетенцией мы понимаем, кроме названных выше аспектов, не просто уместное использование языковых единиц в тексте (в широком смысле этого термина), но и успешное речевое взаимодействие, контакт, который осуществляется при уважительном отношении к менталитету, культуре, нравственным установкам собеседников. При этом субъект коммуникации не только верно, оперативно декодирует информацию, но и, после определённой рефлексии, создаёт речевое произведение, заранее прогнозируя реакцию собеседника.

Формирование указанных компетенций, особенно последней, невозможно без использования внутреннего плана действий адресата, так как речевое взаимодействие происходит посредством интерпретации символов, мыслеобразов. Без развития внутренней речи субъекта коммуникативного акта мы не сможем получить положительный результат, оперируя только внешними, зачастую формальными средствами.

А.Р. Лурия, рассматривая «семантику» внутренней речи в рамках деятельностного подхода, даёт ей следующее разъяснение: человек, пытающийся решить задачу, твёрдо знает, о чем идёт речь. Значит, номинативная функция речи, указание на то, что есть «тема» сообщения, уже «изначально» включена во внутреннюю речь и не нуждается в специальном обозначении. Остаётся обозначить то, что именно следует сказать о данной теме, что нового следует прибавить (т. е. определить и раскрыть «Рему» высказывания). Таким образом, внутренняя речь никогда не обозначает предмет, не содержит подлежащего, она указывает, что именно нужно выполнить. «Иначе говоря, оставаясь свёрнутой и аморфной по своему строению, она всегда сохраняет свою предикативную функцию» [7, с. 174].

Л.С. Выготский, системно исследовавший вопрос о внутренней речи, писал: «Смыслы слов, более динамические и широкие, чем их значения, обнаруживают иные законы объединения и слияния друг с другом, чем те, которые могут наблюдаться при объединении и слиянии словесных значений» [2, с. 349]. Ученый называет это явление «влиянием и вливанием смысла». Смыслы при этом «как бы вливаются друг в друга», предшествующие содержатся в последующем или модифицируют его. «Ключевое» слово как бы вбирает в себя смысл предыдущих и последующих слов. Во внутренней речи слово как знак языка «гораздо более нагружено смыслом», чем во внешней речи, оно является «концентрированным сгустком смысла» [2, с. 350].

Безусловно, соглашаясь с этими выводами, все же отметим, что, поскольку в плане внутренней речи информация концентрируется в ключевых словах, сохраняя свою смысловую полноту и нагруженность, а не сокращается, термин «сворачивание» не совсем уместен. Информация не сворачивается, но переструктурируется,

предстаёт в сознании человека в ином виде – в форме смысловых сгустков или символов. Эти смысловые сгустки не разворачиваются поступательно и линейно, как предложения в тексте внешней речи, но воспринимаются и осознаются целиком, сразу во всех своих аспектах.

Таким образом, методика развития речи студентов вуза должна строиться с учётом развития внутренней речи студентов. Необходимо с помощью системы упражнений и контрольных заданий формировать навык работы с информацией на уровне опорных символов. На символическом уровне информация легче запоминается, дольше хранится и быстрее перерабатывается. Необходимо развивать образное научное мышление студентов, их умение оценивать явление не по частям, а в целом, системно, во всей сложности и взаимосвязи компонентов. Иными словами, готовя высказывание во внешней речи, студенту необходимо проделать работу в плане внутренней речи, с учётом четырёх типов компетенций: то есть на основе собственного жизненного опыта, культурных установок, учитывая ситуацию, личность собеседника, выбрав необходимые и достаточные языковые единицы, воспроизвести во внешней речи правильно оформленное (с точки зрения норм языка) высказывание, сопроводив его соответствующей мимикой, жестами и предполагая при этом реакцию собеседника. Всё это невозможно при низком уровне развития внутреннего плана действий студентов.

Литература

1. Бардин, К.В. Как научить детей учиться : кн. для учителя [Текст] / К.В. Бардин. – М. : Просвещение, 1987. – 111 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] // Собр. соч. : в 8 т. / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1982. – Т. 2. – С. 349.
3. Гальперин, П.Я. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / П.Я. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 138 с.
4. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М. : Просвещение, 1959. – Т. 1. – 599 с.
5. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении. (Логико-психол. проблемы построения учебных предметов) [Текст] / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
6. Культурология : краткий тематический словарь [Текст] / под ред. Г.В. Драч, Т.П. Матяш. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 192 с.
7. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – С. 174.
8. Моисеева, А.П. Культура. Особенности научных подходов. Языки культуры. [Электронный ресурс] / А.П. Моисеева. – Режим доступа : <http://ctl.tpu.ru/files/teoria1.htm> (дата обращения 20.10.2011).
9. Рубинштейн, С.Л. Принцип детерминизма и психологическая теория мышления [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Психологическая наука в СССР. – М. : Просвещение, 1959. – Т. 1. – 599 с.
10. Текст как явление культуры [Текст] / Г.А. Антипов, О.А. Донских, и др. ; отв. ред. А.Н. Кочергин, К.А. Тимофеев ; АН СССР, Сиб. отд-ние, Ин-т истории, филологии и философии. – Новосибирск : Наука, 1989. – 194 с.
11. Храмченко, А.П. Формирование речевой культуры студента педколледжа [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.П. Храмченко. – М., 1996. – 16 с.

Т.В. БОЛДЫРЕВА

T.V. BOLDYREVA

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ****SOCIOCULTURAL COMPETENCE
AS THE PART OF COMMUNICATIVE
AND INTERCULTURAL ONES
IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION**

В статье рассматривается место и роль социокультурной компетенции в структуре и содержании иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции в обучении иностранному языку. Содержащиеся наблюдения и выводы относительно взаимосвязи упомянутых компетенций сделаны в русле синергетического подхода – нового формирующегося направления в лингводидактике, находящегося на современном этапе в стадии становления.

The present article is devoted to defining the place and role of sociocultural competence in the structure of communicative and intercultural ones in the process of foreign language acquisition. The Principles of Synergetics, a newly developing approach in foreign language methodology, are taken into account in making observations and drawing conclusions.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, синергетические принципы, методика обучения иностранному языку.

Key words: sociocultural competence, communicative competence, intercultural competence, synergetic principles, foreign language methodology.

Настоящая статья посвящена рассмотрению социокультурной компетенции (СКК) как неотъемлемой части иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) и межкультурной компетенции (МКК) в обучении иностранному языку (ИЯ).

Словарь методических терминов и понятий даёт следующие определения: СКК – это «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям, стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 286]; ИКК – «способность решать средствами ИЯ актуальные для учащегося задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [1, с. 98].

Многие подходы к определению компонентного состава СКК опираются на концепцию социокультурного образования средствами ИЯ, разработанную Сафоновой В.В. На основе проделанного анализа подходов к определению структуры и содержания СКК, разработанных к настоящему моменту в методике обучения ИЯ [5; 6; 11; 14; 17; 19; 20; 21; 25], были сделаны следующие наблюдения:

- СКК выделяется как самостоятельный элемент в структуре ИКК и тесно связана со всеми остальными её составляющими;
- СКК предполагает формирование ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных компетенций, входящих в её состав;
- содержательный и компонентный состав СКК определяется конкретными задачами обучения ИЯ и потребностями целевой учебной аудитории;

– процесс формирования СКК происходит на основе приобщения к иноязычной культуре посредством опоры на родную культуру путём сопоставления соприкасающихся культур.

Несмотря на широкий диапазон мнений относительно компонентного состава СКК представляется возможным выделить некоторые общие положения. Развитие СКК происходит посредством формирования следующих компетенций:

1. *Социолингвистическая компетенция*, используемая как синонимичная с лингвострановедческой компетенцией [6], предполагает:

а) совокупность знаний экстралингвистического характера о стране изучаемого языка [1];

б) владение безэквивалентной и фоновой лексикой, описывающей инокультурные реалии [6];

в) овладение способами передачи реалий родного языка на ИЯ [6];

г) понимание вариативности стилей и образов жизни в соизучаемых обществах [19].

2. *Социальная компетенция* предусматривает готовность взаимодействовать с представителями иной лингвокультурной общности [20].

3. *Стратегическая компетенция*, используемая как синонимичная с компенсаторной компетенцией [5], предполагает способность использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии для компенсации пробелов в знаниях лингвистического кода или иных срывов в коммуникации [12].

4. *Компетенция дискурса*, тесно связанная со стратегической компетенцией [1] и даже включаемая в состав последней [25], предусматривает развитие способности построения целостных, связанных и логичных высказываний в устной и письменной речи в зависимости от ситуации общения и коммуникативной задачи [1].

Таким образом, СКК входит в состав ИКК и является многокомпонентным образованием, в структуре которого выделяются социолингвистическая компетенция, социальная компетенция, стратегическая компетенция и компетенция дискурса. В содержании СКК выделяются следующие составляющие:

а) совокупность знаний об инокультурных реалиях и отражающей их безэквивалентной и фоновой лексике, а также владение способами передачи реалий родного языка на ИЯ;

б) способность использовать различные коммуникативные стратегии для преодоления срывов в коммуникации;

в) способность строить целостные и логичные высказывания в зависимости от ситуации общения и коммуникативной задачи;

г) готовность вступить во взаимодействие с представителями иной лингвокультурной общности.

Приступим к рассмотрению взаимосвязи СКК и МКК. Межкультурная компетенция определяется как «способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры» [1, с. 134].

Необходимо отметить, что на современном этапе развития методической науки наблюдается широкий диапазон мнений на соотношение ИКК и МКК: соотношение их компонентного состава и полное приравнивание друг с другу [7, с. 59; 10, с. 34], подчинительное положение ИКК по отношению к МКК [16, с. 51]; рассмотрение МКК как составляющей ИКК [21, с. 81].

В настоящей статье будет рассмотрена концепция Елизаровой Г.В. [9], которая представляется нам перспективной с точки зрения выявления природы соотношения СКК и МКК.

Детальное изучение компонентов, рассматриваемых Елизаровой Г.В. как составных элементов ИКК, позволило заметить, что они выделены и получили свое теоретическое осмысление как самостоятельные единицы СКК: *социолингвистическая компетенция* (Бим И.Л.; Сафонова В.В.), *дискурсная компетенция* (Щербакова Е.Е.), *стратегическая компетенция* (Смольяникова И.А.), *социальная компетенция* (Беляева С.В., Мельникова Д.С., Рiske И.Э., Смольяникова И.А.). Опираясь на вышеупомянутые компетенции в структуре ИКК, исследователь вычленяет в каждой из них

межкультурный аспект. Добавление в содержание этих компонентов межкультурного измерения приводит к их дальнейшему осмыслению и наполнению уже в рамках МКК. Данное обстоятельство позволяет сделать следующие выводы:

- СКК является стержневым элементом не только ИКК, но и МКК;
- СКК является той составляющей, которая связывает воедино ИКК и МКК;
- формирование СКК предопределяет и обуславливает развитие ИКК и МКК;
- развитие МКК происходит посредством сопоставления соприкасающихся культур, имеющих своей целью приобщение к иноязычной культуре и осознания собственной. Учёт родной культуры, необходимый для развития СКК как неотъемлемой части ИКК, правомерно рассматривать в рамках МКК.

Соотнесём содержание выделенных нами компетенций в составе СКК и межкультурного аспекта, выделенного Елизаровой Г.В. (табл. 1).

Таблица 1

Название компетенции	Содержание компетенции	Межкультурный аспект в содержании компетенции
1. Социолингвистическая компетенция	а) совокупность знаний экстралингвистического характера о стране изучаемого языка; б) владение безэквивалентной и фоновой лексикой, описывающей инокультурные реалии; в) овладение способами передачи реалий родного языка на ИЯ; г) понимание вариативности стилей и образов жизни в соизучаемых обществах	а) знание о влиянии факторов экстралингвистического характера на выбор языковых средств; б) владение способами выбора языковых средств в зависимости от коммуникативной ситуации; в) умение применять социолингвистические знания в общении с представителями инокультурного сообщества
2. Социальная компетенция	готовность взаимодействовать с представителями иной лингвокультурной общности	умение вести совместную деятельность с представителями иной культурной общности. Критерием успешности такой деятельности может выступать материальный аспект (например, заключение контракта) и психологический – достижение взаимопонимания и эмпатического отношения к партнёру по общению.
3. Стратегическая компетенция	способность использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии для компенсации пробелов в знаниях лингвистического кода или иных срывов в коммуникации	а) знание о существовании явлений этноцентризма, стереотипов и предрассудков и их влияния на появление срывов в процессе общения; б) умение воспринимать коммуникативную ситуацию с позиции «родной шкалы культурных ценностей» и с точки зрения «шкалы культурных ценностей» партнёра по коммуникации
4. Компетенция дискурса	развитие способности построения целостных, связанных и логичных высказываний в устной и письменной речи в зависимости от ситуации общения и коммуникативной задачи	а) знание о различиях в структуре языковых актов собственной и иноязычной культуры; б) умение соотносить собственное вербальное и невербальное поведение с нормами культуры партнёра по общению

Рассмотрение упомянутых компетенций в межкультурном измерении предусматривает высокий уровень развития этих компетенций, предполагает качественные новообразования в содержании рассматриваемых компетенций [9, с. 185]. Для объяснения природы этих новообразований обратимся к синергетике.

Синергетика (от греч. Synergetikos – совместный, согласованно действующий) – междисциплинарное направление научных исследований, возникшее в 70-х гг. 20-го века и ставящее своей основной задачей познание общих закономерностей и принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации в системах самой разной природы [23, с. 511]. Термин «синергетика» буквально означает «теория кооперативных явлений, коллективного поведения множества элементов произвольной природы, образующих систему» [3, с. 83].

Сегодня синергетика быстро интегрируется в область не только естественных наук, но и гуманитарных наук [23, с. 85]. Синергетика обладает значительным эвристическим и методологическим потенциалом и охватывает все сферы познания природного и социального бытия, естествознания и гуманитарных наук. Принципы синергетики применимы не только к сложным эволюционирующим природным системам, но также к культуре и её развитию, социальным системам и процессам, развитию науки и системы образования [2, с. 139].

Синергетика смещает фокус исследовательского внимания с категории бытия к событию; от существования к становлению, существованию в сложных эволюционирующих структурах старого и нового; от независимости и обособленности к связности, когерентности автономного. Синергетика даёт возможность рассмотреть старые проблемы в новом свете, переформулировать исследовательские вопросы, рассмотреть предмет комплексно [13, с. 244].

Синергетический подход в методике обучения ИЯ – это новое формирующееся направление, находящееся на современном этапе в стадии становления [4; 8; 15; 22].

С позиции синергетики учебный процесс рассматривается как «особым образом организованное взаимодействие обучающего и обучаемого», где акцент переносится с передачи знаний на обучение способам самостоятельного поиска нужной информации, интерпретации этой информации в собственном контексте (то есть в контексте личности обучающегося), на выработку умений быстро ориентироваться в лавинообразно возрастающем потоке знаний» [4, с. 35].

Анализ основных синергетических принципов показал, что предметом исследования этого научного направления становится система, отвечающая определённым характеристикам [3, с. 94; 8, с. 23]. Рассмотрим их применительно к СКК.

1. *Гомеостатичность*. Гомеостаз – это поддержание программы функционирования системы в некоторых рамках, позволяющих ей следовать к своей цели – аттрактору. Аттракторы существуют, пока в систему подаётся поток вещества, энергии или информации. Если рассматривать СКК как систему, то можно отметить её поступательное развитие по мере повышения уровня владения ИЯ. СКК как составная часть ИКК претерпекает становление путём планомерного достижения основной цели – овладения ИЯ как средством общения. Овладение учебным материалом, в частности социокультурным, является необходимым условием повышения уровня как общей иноязычной подготовки, так и развития СКК.

2. *Иерархичность*. Основной сутью структурной иерархии является составная природа вышестоящих уровней по отношению к нижестоящим. Например, в языке это: звуки, слова, фразы, тексты. Всякий раз элементы, связываясь в структуру, передают ей часть своих функций, которые теперь выражаются от лица коллектива всей системы, причём на уровне элементов этих понятий могло и не существовать. Как уже было сказано ранее, СКК предполагает формирование ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных компетенций, каждая из которых имеет своё собственное содержание. Составные части, объединяясь внутри отдельных компетенций, и компетенции, совместно функционируя, определяют суть СКК и её место в структуре более высокого уровня – ИКК.

3. *Незамкнутость (открытость)*. Открытые системы при взаимодействии со средой и получении из неё информации способны эволюционировать. Открытость позволяет эволюционировать системам от простого к сложному. Система развивается

и усложняется только при взаимосвязи элементов, входящих в её состав. СКК имеет сложную организацию и сама входит в состав структуры более высокого уровня. Взаимодействие и взаимообогащение отдельных частей становятся главными факторами дальнейшего развития как СКК, так и ИКК.

4. *Нелинейность*. Результат суммарного внешнего воздействия на синергетическую систему не сводится к сумме его отдельных составляющих и, зачастую, превосходит её. Традиционной основой обучения ИЯ является развитие четырёх видов речевой деятельности, однако методическая организация учебного процесса имеет своей целью формирование поликультурной языковой личности, способной к эффективной межкультурной коммуникации, что намного превосходит простое сложение развиваемых видов речевой деятельности. Сказанное правомерно отнести и к развитию СКК.

5. *Наблюдаемость*. «Процесс изучения ИЯ в высокой степени индивидуален, зависит от различных факторов, как внутренних (мотивация, предшествующий образовательный опыт и актуальный уровень развития, когнитивные стили и используемые стратегии изучения ИЯ), так и внешних (особенности изучаемого языка, методическое сопровождение процесса его изучения)» [8, с. 23]. Целостное описание процесса развития как ИКК, так и СКК складывается из коммуникации между наблюдателями разных уровней (в нашем случае – преподавателей ИЯ). Создание общей картины учебного процесса и его методической организации становится возможным при совмещении мозаичных кусочков, описывающих ту или иную часть общего процесса.

Рассмотрение основных характеристик синергетических систем продемонстрировало возможность описания СКК с их помощью. Можно утверждать, что СКК обладает следующими чертами: *гомеостатичностью, иерархичностью, открытостью, нелинейностью, наблюдаемостью*. Эти характеристики проявляются в том, что:

– структуру СКК нельзя рассматривать как что-то статичное. Развитие СКК является процессом, «локализованным в определённой области непрерывной среды» [13, с. 245];

– развитие СКК происходит на базе непрерывного объединения простых структур в более сложные и их совместного развития;

– эффективное развитие СКК происходит не только при воздействии извне, но и при правильной организации взаимодействия компетенций, входящих в её состав;

– эффективность формирования СКК достигается путём взаимосвязи всех составляющих учебного процесса;

– моделирование и наблюдение за процессом развития отдельных составляющих СКК вносит вклад в общее понимание сущности СКК.

Вышесказанное позволяет предполагать, что развитие СКК сводится не только к формированию «совокупности знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка, но и способности пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям, стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 286]. В процессе своего развития составляющие части СКК претерпевают качественные видоизменения и обнаруживают в своём содержании:

1) понимание системы ценностей и форм их проявлений в инокультурной общности,

2) осознание ценностей родной культуры и форм их проявлений в собственной культурной общности,

3) осведомлённость о существовании универсальных культурных ценностей,

4) умение использовать имеющиеся знания о различиях в культурных представлениях и нормах при взаимодействии с партнёром по общению [9].

Социокультурная компетенция возрастает и начинает превращаться в межкультурную компетенцию [24, с. 356]. *СКК и МКК представляют собой разные уровни развития единой системы*. В ходе развития этой системы происходит непрерывное накопление составных элементов, усложнение связей между ними и способов их взаимодействия. Сказанное можно проследить на рисунке 1:

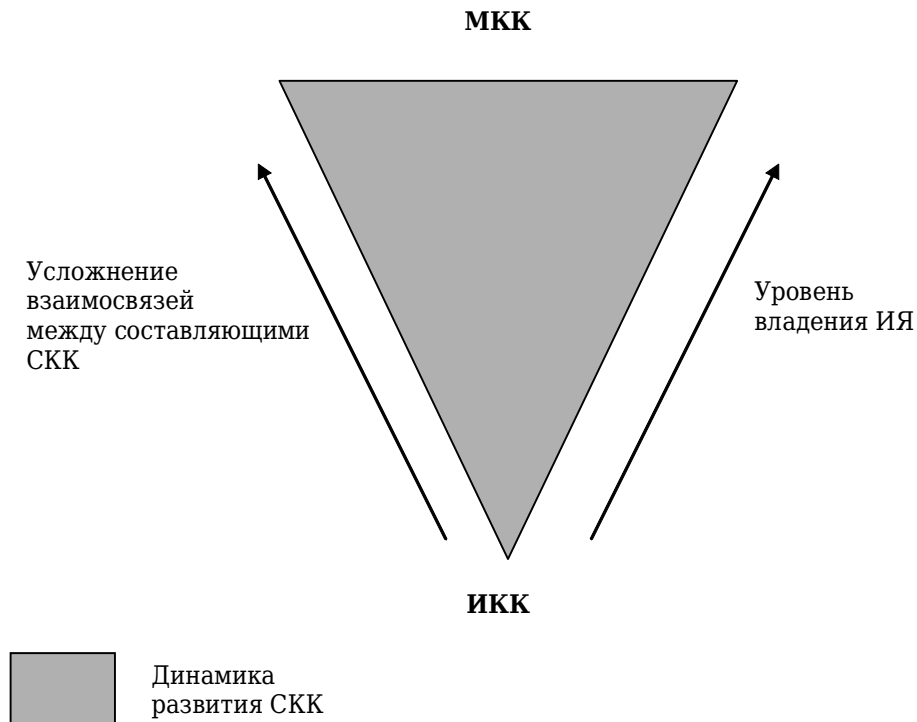


Рис. 1. Соотношение ИКК и МКК

Содержащиеся в статье наблюдения и выводы относительно места и роли СКК в структуре и содержании ИКК и МКК могут внести вклад в комплексное решение проблемы формирования СКК как важного фактора успешного межкультурного общения.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. - М. : ИКАР, 2010. - 448 с.
2. Аршинов, В.И. Синергетическая парадигма. Синергетика образования [Текст] / В.И. Аршинов. - М. : Прогресс - Традиция, 2007. - 592 с.
3. Аршинов, В.И. Синергетика постижения сложного [Текст] // Синергетика и психология : Тексты : Вып. 3 : Когнитивные процессы / В.И. Аршинов, И.Н. Трофимова, В.М. Шендяпин. - М. : Когито-центр, 2004. - С. 82-125.
4. Беленкова, Ю.С. Синергетический подход к системе обучения иностранным языкам [Текст] / Ю.С. Беленкова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». - 2007. - № 1. - С. 35-38.
5. Беляева, С.В. Система взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре студентов II курса языкового вуза (на примере французского языка) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / С.В. Беляева. - Барнаул, 2007. - 228 с.
6. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) [Текст] / И.Л. Бим. - Обнинск : Титул, 2001. - 48 с.
7. Гетманская, А.В. Формирование Лингвокультуроведческой компетенции на основе интегрированного курса «английский язык и мировая художественная литература» (элективный курс для школ с углублённым изучением английского языка и неязыковых вузов) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А.В. Гетманская. - СПб., 2003. - 257 с.
8. Гураль, С.К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.К. Гураль. - Томск, 2009. - 48 с.

9. Елизарова, Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Г.В. Елизарова. – СПб., 2001. – 371 с.
10. Измestьева, И.А. Обучение межкультурной коммуникации будущих учителей иностранного языка [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И.А. Измestьева. – Якутск, 2002. – 149 с.
11. Кавнатская, Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Кавнатская. – М., 1999. – 310 с.
12. Карева, Л.А. Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур (английский язык, языковой вуз) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Карева. – М., 2000. – 24 с.
13. Князева, Е.Н. Синергетический вызов культуре [Текст] // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов / Е.Н. Князева. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 243-262.
14. Литвинова, Л.Д. Формирование социокультурной компетенции у учащихся педагогических классов: на материале английского языка [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л.Д. Литвинова. – М., 2000. – 226 с.
15. Леушина, И.В. Внутренняя синергетика иноязычной подготовки в техническом вузе [Текст] / И.В. Леушина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 9. – С. 220-222.
16. Малькова, Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения (немецкий язык в неязыковом вузе, факультет с расширенной сеткой часов) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Малькова. – М., 2000. – 263 с.
17. Риске, И.Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И.Э. Риске. – СПб., 2000. – 259 с.
18. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Сафонова. – М., 1992. – 587 с.
19. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
20. Смольяникова, И.А. Формирование иноязычной компетенции в социокультурном пространстве диалога (на основе использования информационных и коммуникационных технологий) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И.А. Смольяникова. – М., 2003. – 227 с.
21. Соколова, Н.Г. Билингвальные аспекты методической подготовки студентов педагогического колледжа к межкультурному профессионально-ориентированному общению [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н.Г. Соколова. – М., 1999. – 184 с.
22. Тамбовкина, Т.Ю. Об объекте исследования в теории самообучения иностранным языкам с позиции синергетики [Текст] / Т.Ю. Тамбовкина // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Серия «Филологические науки». – 2006. – № 2. – С. 41-46.
23. Фролов, И.Т. Философский словарь [Текст] / И.Т. Фролов – М. : Республика, 2001. – 719 с.
24. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному [Текст] / А.В. Щепилова. – М. : Школьная книга, 2003. – 488 с.
25. Щербакова, Е.Е. Педагогические технологии развития социокультурной компетенции студентов на начальном этапе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе : финансово-экономический профиль, немецкий язык [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Е. Щербакова. – М., 2004. – 16 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ – ШКОЛЕ

ББК 74.580.22
УДК 378.1

Н.Г. КАПУСТИНА

N.G. KAPUSTINA

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ 6–11 ЛЕТ

ACTIVITY THE APPROACH TO FORMATION OF TOLERANCE AT CHILDREN OF 6–11 YEARS

В статье представлено понимание толерантности с точки зрения деятельностного подхода. Автор даёт определение толерантности, раскрывает её функции и представляет структуру. Приведённое понятие толерантности позволяет увидеть её как функциональную систему психики. Это сложное образование с асинхронно развивающимися компонентами. Выделены основные задачи толерантного взаимодействия, которые должны служить ориентиром для разработки содержания программ формирования толерантности у детей 6–11 лет.

The article deals with tolerance in the context of activity-based approach. The author gives a definition of tolerance, discloses its functions and represents its structure. The given concept allows everybody to see it as functional system of mentality. The author of the articles dwells upon the primary goals of tolerant interaction which should be served as a reference point for developing the contents of programs of 6–11 years children's tolerance formation.

Ключевые слова: деятельностный подход, толерантность, ориентировочный компонент, опыт, формирование толерантности.

Key words: activity-based approach, tolerance, a rough component, experience, formation of tolerance.

Рассматривая вопросы толерантности в школе на одном из круглых столов, посвященных данной проблеме, И.В. Вачков отметил, что слово «толерантность» в настоящее время по сравнению с периодом 2000-х годов в прессе и научных конференциях встречается всё реже. Однако это не означает, что проблема решена. В системе образования, в деятельности практических психологов и учителей вопросы, связанные с толерантностью, возникают практически ежедневно. Его мнение разделил Н.Е. Веракса, подчеркнувший, что проблема толерантности приобретает межкультурный, межэтнический, межконфессиональный характер. Связано это с тем, что каждый этнос в нашей стране претендует на своё культурное пространство. И в этой ситуации нужно найти способы договориться о межкультурном взаимодействии. Нужно строить общее пространство и соблюдать общие нормы. А сейчас пока «мы живём в ситуации охраны территории» [8], чем и вызываются многочисленные проявления интолерантности.

Для проявления толерантности необходима ситуация взаимодействия. Но наша жизнь состоит из таких ситуаций, и не всегда в них востребована толерантность. Примером может послужить взаимодействие охранника и заключенного. Оно определяется нормами законодательства. Взаимодействие в трудовом коллективе определяется ролью и статусом. Нередко по отношению к семейным взаимодействиям применяется понятие «толерантность». Мы считаем это неоправданным, поскольку в данном случае разрешение сложной ситуации основано на непонимании и принятии. В то время как востребованность толерантности появляется в случае, когда понимание бывает в принципе невозможно. Самый яркий пример тому – каноны красоты и целесообразности в разных культурах. В ситуациях морального выбора также нет необходимости в толерантности, поскольку в каждой культуре существуют представления о моральных нормах. Не всегда субъект следует им, но выбор он осуществляет, имея представление о возможных действиях и последствиях.

В случае взаимодействия представителей разных культур такого представления не существует, что затрудняет прогнозирование развития ситуации. Подобный тип ситуаций в психологии носит название «ситуации неопределённости». Современная жизнь, связанная с глобализацией, сменой форм собственности, изменением структуры общества, «повышением социального разнообразия» (А.Г. Асмолов), всё больше состоит из таких ситуаций неопределённости. Следовательно, разработка проблем толерантности становится все более актуальной. Её разрешение возможно только благодаря целенаправленным усилиям всех субъектов взаимодействия. Вместе с тем, эти усилия будут продуктивны в том случае, если взаимодействующие будут владеть средствами толерантного взаимодействия. Управление средой с целью создания условий для овладения такими средствами возможно только в образовательных учреждениях. В связи с чем большая ответственность в этом процессе ложится на педагогов.

В качестве методологической базы нашего исследования по ряду причин был выбран деятельностный подход, разработанный в научной школе культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

Во-первых, деятельностный подход основательно и глубоко обоснован как с философских, так и с психологических позиций. Без категории деятельности анализ человеческого бытия невозможен, поскольку человеческая жизнь есть система сменяющих друг друга деятельностей. Деятельность – это единица жизни, которая через мотивационно-смысловые компоненты связывает человека с миром и через операционально-технические – с культурой человечества [3; 4].

Во-вторых, центральный принцип деятельностного подхода заключается в системном строении деятельности. Деятельность – это система, целостность. Она образована из разнородных элементов, но они все увязаны таким образом, что только вся эта система элементов в определённых связях и отношениях даёт возможность решать задачу и реализовывать деятельность. Таким образом, деятельностный подход – это одновременно системный подход в психологии [7].

В-третьих, несмотря на существующее множество определений деятельности, есть ключевое определение деятельности как единства субъекта и объекта, отношение субъекта к объекту. Единство означает то, что в деятельности в снятом виде присутствует как внутренний мир, так и внешний, существующий независимо от субъекта. В деятельности происходит переход объекта в его субъективную форму, в образ. Вместе с тем в деятельности совершается также переход деятельности в её объективные результаты, в её продукты [4]. Таким образом, в категории деятельности сосуществуют в очень сложном виде все психологические феномены.

Толерантность как феномен проявляется во взаимодействии с миром и другими людьми. Таким образом, изучение и объяснение генезиса толерантности наиболее полно и корректно может быть осуществлено только при выборе деятельностного подхода как методологической основы.

Деятельность признается нами исходной категорией психологии человека. Следовательно, понятие «толерантности» должно быть выведено из деятельности. Для того чтобы дать деятельностное определение понятия «толерантности», его нуж-

но включить в логическую структуру понятийного аппарата деятельностного подхода. Толерантность должна быть понята, как феномен, обладающий какими-то только ему присущими особенностями, благодаря чему он оказывается способным выполнять в деятельности специфическую функцию.

Как уже было отмечено, толерантность проявляется во взаимодействии, вне взаимодействия вопрос о ней теряет смысл. Вместе с тем, толерантность востребована не во всяком взаимодействии. Какое же взаимодействие требует толерантности?

Исходя из эволюции понятия «толерантность», можно утверждать, что это ситуация взаимодействия с иным, «чужим» и поэтому непонятным. В подобном взаимодействии отсутствует готовая «схема социального опыта» (Л.С. Выготский), что позволяет охарактеризовать его как ситуацию неопределённости. Основная черта такой ситуации заключается в том, что в ней полностью или частично отсутствует информация о факторах внешней среды. Это приводит в деятельности к нарушению целеполагания. Поскольку цель – идеальный образ желаемого результата, в соответствии с которым производится оценка действий и в случае необходимости – их корректировка, это вызывает у субъекта все усиливающееся внутреннее напряжение, тревогу.

В этом случае возможны две основных реакции субъекта: прекращение деятельности (ступор) и её корректировка с целью преодоления возникших трудностей. Поскольку, как было показано ранее, эмоции есть непосредственное переживание смысла цели, который определяется стоящим за целью мотивом, то преодоление возникших препятствий может иметь форму агрессии или толерантности.

В первом случае за целью может стоять мотив доказательства своего превосходства или мотив власти, с сохранением неизменными уже существующие «схемы социального опыта». Такая мотивация детерминирует «бедность развития» (А.Н. Леонтьев).

Во втором – мотивом выступает стремление расширить и обогатить индивидуальный опыт через внесение изменений в эти схемы. Другими словами, в случае толерантности функционирует мотив саморазвития.

Исходя из изложенного, можно утверждать, что основная функция толерантности в ситуации взаимодействия – это ориентировка в ней. Отражение и ориентировка рассматриваются как функции психики, которая является функциональным органом деятельности. Следовательно, толерантность представляет собой функциональную систему психики.

Таким образом, *толерантность – это функциональная система психики, которая обеспечивает поведение человека в сложных ситуациях взаимодействия (ситуациях неопределённости) через ориентировку в ситуации и регуляции на её основе своего поведения.*

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что толерантность – это сложное интегративное психическое образование. Всякое подобное образование всегда структурировано. Что составляет структуру толерантности? Для того чтобы осуществить взаимодействие, необходимо создание картины обстоятельств, выяснение основного значения отдельных компонентов ситуации, намётка плана действия, другими словами – ориентировка в ситуации. Следовательно, первый компонент толерантности – ориентировочный.

В общем виде ориентировочный компонент толерантности – это построение образа ситуации и действий в нем. Но ориентировка – это только система признаков, которая сама по себе не обеспечивает овладение действием. Для этого действие необходимо произвести, то есть должен быть задействован опыт применения созданной системы. Таким образом, второй компонент толерантности – опыт.

Итак, *структуру толерантности составляют ориентировочный компонент и опыт.* Каждый компонент характеризуется специфическим содержанием и функциями. Вместе с тем, они взаимосвязаны: от качества ориентировки зависит результат взаимодействия. В свою очередь, опыт взаимодействия приводит к необходимости коррекции ориентировки или к её упрочиванию.

Каковы функции и структура компонентов толерантности? Содержанием ориентировочного компонента является составление картины обстоятельств, намётка плана действия. Очевидно, что он представляет собой ряд составляющих. Для

осуществления толерантного взаимодействия необходимо наличие знаний о толерантности, её значении. Следовательно, одна из составляющих ориентировочного компонента толерантности – когнитивная. Она включает в себя комплекс знаний, владение которыми необходимо для решения соответствующего типа задач, в нашем случае – толерантного взаимодействия. Однако никакое знание не существует без отношения к нему. В связи с этим в когнитивной составляющей ориентировочного компонента толерантности можно выделить два уровня: эмоционально-чувственный и рациональный.

Чувственные образы выполняют особую функцию: они придают реальность сознательной картине мира, которая открывается субъекту [4]. Сущность эмоционально-чувственного уровня состоит в чувственном переживании, основанном на принципах эмоционального восприятия и отношения к нему. Переживание формирует позитивное или негативное отношение к явлению, объекту или субъекту. Значение переживания С.Л. Рубинштейн определяет так: «Индивидуальное сознание конкретного индивида, которое изучает психология, – это в действительности единство знания и переживания» [5, с. 86].

Итак, переживание в психологии понимается как непосредственная внутренняя субъективная данность психического явления. Это особое субъективное, пристрастное отражение мира, взятого в отношении к субъекту, с точки зрения предоставляемых им возможностей удовлетворения актуальных мотивов и потребностей субъекта. Таким образом, можно дать следующее определение эмоционально-чувственному уровню уровня когнитивной составляющей ориентировочного компонента толерантности. *Это эмоциональная реакция ребёнка на окружающую его действительность на уровне настроений, чувств, переживаний, который можно обозначить как эмоциональное мироощущение.*

Эмоциональное мироощущение выступает как обобщение данных индивидуального опыта ребёнка и выражается в его реакции на различные ситуации в его жизни, в его настроении. Это содержание и способ осознания действительности, а также принципы жизни, определяющие характер деятельности.

Второй уровень когнитивной составляющей ориентировочного компонента толерантности – *рациональный* – представляет собой сложную систему законов, понятий и представлений, сформировавшуюся в индивидуальном опыте ребёнка.

Основа рационального уровня когнитивной составляющей ориентировочного компонента толерантности – категории добра, зла, счастья.

Итак, в когнитивной составляющей ориентировочного компонента толерантности существует два уровня – эмоционально-чувственный и рациональный, – которые находятся в диалектической взаимосвязи, оказывая влияние друг на друга.

Однако знание признаков толерантности не включает знание способов толерантного взаимодействия. А это необходимо, поскольку их содержание не всегда доступно наблюдению. Для того чтобы осуществить толерантное взаимодействие, необходимо произвести действие. Действие – это процесс, подчинённый достижению определённого результата, которому соответствуют способы его выполнения (или операции). Таким образом, у ребёнка должны быть сформированы представления о способах достижения толерантности во взаимодействии. А это содержание следующей составляющей ориентировочного компонента толерантности – операциональной. Её содержание составляют способы выполнения действий, требующихся для решения задач толерантного взаимодействия.

Как было определено ранее, второй компонент толерантности – это опыт. Связующим звеном между ориентировочным компонентом и опытом являются контроль и коррекция взаимодействия. Контроль требует рефлексии, т.е. обращённости на процесс взаимодействия и переживаемые в нём чувства. Коррекция предполагает волевые усилия. Таким образом, ещё одной составляющей ориентировочного компонента толерантности является рефлексивно-волевая.

Рефлексивно-волевая составляющая ориентировочного компонента толерантности – это критическая активность ребёнка, направленная им на своё познание и управление своим поведением. Присутствие рефлексии позволяет ребёнку рассматривать основания собственных действий при решении задач деятельности.

Таким образом, можно дать следующее определение ориентировочному компоненту толерантности. *Это образ окружающего социального мира, складывающийся и изменяющийся в опыте ребёнка, который содержит способы постановки, планирования и решения задач толерантного взаимодействия и критерии оценки его результатов.*

Однако освоить действие, не производя его, невозможно. Следовательно, необходим ещё один компонент в структуре толерантности, который мы обозначим как опыт.

Опыт как компонент структуры толерантности – это отражение в сознании ребёнка результатов и последствий взаимодействия социальных объектов, благодаря которому другие её компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа.

Анализ понятия «толерантность» позволил выделить три основных типа задач в толерантном взаимодействии.

Первый из них – принятие различий как нормы и всеобщего принципа развития.

Второй – совладание с внутренним напряжением через формирование дифференцированных представлений о добре и зле.

Третий – регулирование конфликтной ситуации на основе дифференцированных представлений о добре и зле.

Содержание решения задач приведено в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1

**Функциональная карта решения задачи
«Принятие различий как нормы и всеобщего принципа развития»**

Ориентировочный компонент			Опыт
когнитивный	операциональный	рефлексивно-волевой	
Знание о единстве человечества на Земле Знание основных признаков, объединяющих всех людей, живущих на Земле Знание основных признаков, по которым люди могут различаться Знание того, что проявление различий – основа развития человечества Понимание относительности нормы стандарта	Владение критериями оценки своего переживания при встрече с иным, другим Владение приёмами установления признаков единства человечества как вида Владение средствами и приёмами организации своего поведения в ситуации взаимодействия с отличающимся другим	Владение способами снятия внутреннего напряжения	Опыт взаимодействия с различными людьми Опыт рефлексии ситуаций толерантного / интолерантного взаимодействия

**Функциональная карта решения задачи
«Совладание с внутренним напряжением через формирование
дифференцированных представлений о добре и зле»**

Ориентировочный компонент			Опыт
когнитивный	операциональный	рефлексивно-волевой	
<p>Знание обобщенной характеристики добра как безусловного требования человечности, как всего, что способствует гомеостазу.</p> <p>Знание обобщенной характеристики зла как всего, что препятствует интересам человека и человечества.</p> <p>Знание о взаимосвязанности добра и зла.</p> <p>Знание способов определения границ толерантности через определение добра и зла.</p> <p>Знание об эмоциональных признаках состояния напряжения, расслабления.</p> <p>Понимание необходимости знания о добре и зле, умения их различать</p>	<p>Владение критериями оценки степени выраженности добра и зла.</p> <p>Владение критериями оценки своего эмоционального состояния.</p> <p>Владение приемами и способами снятия внутреннего напряжения.</p> <p>Владение способами саморегуляции</p>	<p>Владение приемами рефлексии собственного поведения</p>	<p>Опыт оценки ситуации с точки зрения добра-зла.</p> <p>Опыт саморегуляции состояний</p>

**Функциональная карта решения задачи
«Урегулирование конфликтной ситуации на основе
дифференцированных представлений о добре и зле»**

Ориентировочный компонент			Опыт
когнитивный	операциональный	рефлексивно-волевой	
<p>Знание признаков конфликтной ситуации.</p> <p>Знание продуктивных приемов поведения в конфликтной ситуации.</p> <p>Знание приемов кооперативного поведения.</p> <p>Понимание значимости кооперативного поведения</p>	<p>Владение способами эффективного поведения в конфликтной ситуации.</p> <p>Владение критериями оценки своего поведения в конфликте с точки зрения добра и зла.</p> <p>Владение приемами и способами кооперативного поведения.</p> <p>Владение приемами поведения в конфликтной ситуации</p>	<p>Владение приемами преодоления обиды</p>	<p>Опыт анализа конфликтных ситуаций.</p> <p>Опыт применения приемов кооперативного поведения</p>

Обучение решению соответствующих задач взаимодействия будет способствовать формированию толерантности у детей 6–11 лет.

Первичной формой толерантности служит её коллективно-распределенное существование в детской группе под управлением взрослого. В процессе интериоризации формируется индивидуальная толерантность, показателем которой является наличие у ребёнка умения творчески решать сложные задачи взаимодействия и уже не только действовать под управлением взрослого, но и самостоятельно управлять процессом взаимодействия на основе толерантности. Таким образом, изначально толерантность формируется на уровне поведения, затем через подражание и усвоение интериоризируется во внутренние структуры.

Толерантность является сложной, многокомпонентной психической структурой. Асинхронность развития ориентировочного компонента будет заключаться в том, что когнитивная составляющая при целенаправленном воздействии формируется быстрее, чем операциональная и рефлексивно-волевая. Кроме того, для неё более характерна относительная независимость от двух других составляющих: т.е. знание о толерантности может существовать без её проявления. Знания должны стать действительными. Это обеспечивается развитием операциональной и рефлексивно-волевой составляющих. Сложнее всего поддаётся формированию рефлексивно-волевая составляющая. Это обусловлено несколькими причинами: особенностями самих процессов регуляции и рефлексии, спецификой психического развития младших школьников и особенностями учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Толерантность можно и необходимо формировать.

Формирование толерантности – это направленное, закономерное её изменение в ходе специально организованной деятельности, в результате которого возникает её новое качественное состояние.

Механизмы формирования толерантности – это те психические процессы и способы действия, которые способствуют преобразованию внешних воздействий, воспринимаемых субъектом через присвоение опыта, во внутреннее содержание, проецирующееся на уже существующий целостный образ окружающего мира. Универсальным механизмом формирования толерантности, как уже было отмечено, является механизм интериоризации. Но деятельность развѳртывает не один механизм, а их система. Механизм формирования толерантности включает в себя два основных: освоения и применения.

Механизм освоения – это способы действия, способствующие усвоению содержания составляющих ориентировочного компонента толерантности с целью дальнейшего использования в процессе взаимодействия.

Механизм применения – это актуализация и использование содержания ориентировочного компонента толерантности в опыте адекватно ситуации взаимодействия.

Как целостная система, толерантность включена во множество диалектических связей и отношений с другими психическими образованиями: будучи обусловленной ими, она сама в то же время выступает необходимой детерминантой их дальнейшего развития. Прежде всего, прослеживается тесная связь толерантности с сознанием, поскольку сознание есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включѳн он сам, его действия и состояния [4].

По А.Н. Леонтьеву, действию как основной единице деятельности соответствует в сознании категория смысла, а операции – значения. Значение и смысл – две образующие индивидуального сознания. При этом смысл связан с мотивами, значения – с реальностью объективного мира. Процесс овладения значениями происходит во внешней деятельности ребёнка с вещественными предметами и в симпрактическом общении [4].

Ранее было определено, что толерантность востребована в сложной ситуации, которая не является стандартной во взаимодействии. В связи с этим для её разрешения требуется не просто воспроизведение эталона (т.е. репродуктивное действие), а творческое его преобразование. Это обуславливает связь толерантности с мышлением и воображением, которая прослеживается в двух моментах. Первый связан с решением задач взаимодействия в ситуации неопределѳнности. По Л.С. Выготскому, вся-

кое мышление возникает как ответ на известное затруднение вследствие нового или трудного столкновения элементов среды. Оно возникает как ответ на затруднение при наличии столкновения элементов среды. Там, где среда известна до конца и поведение как процесс соотнесено с ней, взаимодействие протекает легко и без всяких задержек, там нет мышления.

Второй момент связи толерантности и мышления опосредован категорией опыта. По Л.С. Выготскому, мышление есть система внутренней организации опыта [2]. «Мышление означает не что другое, как участие всего нашего прежнего опыта в разрешении текущей задачи, и особенность этой формы поведения всецело сводится к тому, что она вносит творческий элемент в поведение, создавая всевозможные комбинации элементов в предварительном опыте, каким по существу является мышление» [2, с. 208].

Как уже было отмечено, толерантное взаимодействие протекает в ситуации неопределённости, в которой востребована комбинирующая способность мышления. Деятельность, основанная на такой способности, есть воображение. По Л.С. Выготскому, это преобразующая, творческая деятельность, направленная от конкретного к новому конкретному [1].

В результате взаимодействия компонентов, входящих в систему толерантности, в каждом из них происходят определённые трансформации.

Все изложенное позволяет разработать научно обоснованную программу формирования толерантности у детей 6–11 лет.

Литература

1. Выготский, Л.С. Детская психология [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 4. – 432 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1990. – 480 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность и сознание [Текст] / А.Н. Леонтьев // Мир психологии. – 1999. – № 1 (17). – С. 76–84.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2004.
5. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
6. Соколова, Е.Е. Введение в психологию [Текст] / Е.Е. Соколова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
7. Талызина, Н.Ф. Сущность деятельностного подхода в психологии : материалы методологического семинара / Н.Ф. Талызина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psy.msu.ru/science/seminars>
8. Толерантность в школе : вопросы (Круглый стол с участием И.Б. Гриншпуна, Н.Е. Веракса, И.В. Вачкова) [Текст] // Школьный психолог. – 2009. – № 20. – С. 3.

ББК 74.202.4
УДК 37.036.5

О.Г. БЕЛЯВСКАЯ

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЁНКА
В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

O.G. BELYAVSKAYA

**PEDAGOGIC CONDITIONS
FOR DEVELOPING CHILD'S CREATIVE
ACTIVITY THROUGH GAMES AND PLAYING**

В статье рассматриваются педагогические условия развития творческой активности ребёнка, одним из которых является игра и игровая деятельность как поле стимулирования индивидуальных потенций личности ребёнка.

This article considers pedagogic conditions for child's development of creative activity. The Game is the main principle as a field for stimulating of individual potentials child's genotype.

Ключевые слова: педагогические условия, творчество, творческая активность, игра.

Key words: pedagogic conditions, creative activity, game.

В настоящее время социальный заказ общества направлен на формирование и развитие творчески активной личности, владеющей не только определённым багажом знаний, но и способной ориентироваться в нарастающем потоке информации, добывать необходимые знания, уметь осуществлять исследовательскую деятельность.

Отсюда возникают и некоторые переакцентировки целей образования: не «готовые» знания, а способность к их получению; не память, а мышление как ведущий механизм психики; не усидчивость, а активное отношение к учебному процессу. Образование как процесс, в связи с этим, – это создание условий каждому для выращивания (термин М.Т. Громковой) творческой активности [8, с. 12].

Понять природу творческой активности без понимания сущности творчества невозможно. Проблема творчества имеет долгую и спорную историю. Во все времена она являлась объектом пристального внимания мыслителей и учёных (философов, психологов, педагогов).

В философской литературе употребление понятия «творчество» многопланово. Оно рассматривается как «активность», «процесс», «вид деятельности», «форма деятельности» и т.д. Различные его стороны отражаются в понятиях «творческое начало», «творческое развитие», «творческие возможности», «творческое мышление», «творческая активность», «творческое отношение», «творческая деятельность», «творческий труд», «творческая личность», «творческая индивидуальность». В философском понимании феномен творчества определяется как то, что свойственно живой и неживой природе, человеку и обществу, и выступает как механизм продуктивного развития (Н.А. Бердяев, К. Юнг, и др.).

В педагогической литературе творчество или творческая деятельность определяется как деятельность, дающая новые впервые создаваемые оригинальные продукты, имеющие общественное значение (В.И. Андреев, Ю.Л. Козырева, Ю.Н. Кудюкун и др.). Исследователи Л.К. Веретенникова, С.Г. Глухова, П.Ф. Кравчук и др. рассматривают сущность творчества как через личность, её характеристики, так и через процессы, имеющие место в творческой деятельности.

Психологи Д.Е. Богоявленская, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарёв и др. рассматривают творчество как продукт мыслительной деятельности. Я.А. Пономарёв считает, что для творческого акта характерно рассогласование цели (замысла, программы) и результата. Творческая активность, в отличие от деятельности, может возникнуть в процессе

осуществления последней, и связана с порождением «побочного продукта», который является в итоге творческим результатом. И отсюда суть творчества сводится к интеллектуальной активности и чувствительности (сензитивности), к побочным продуктам своей деятельности. Для творческого человека наибольшую ценность представляют побочные результаты деятельности, нечто новое и необычное, для нетворческого – результаты по достижению цели (целесообразные результаты), а не новизна [2, с. 157–158].

Творчество, в отличие от различных форм адаптивного поведения, происходит не по принципу «потому что» или «для того чтобы», а «несмотря ни на что», то есть творческий процесс является реальностью, спонтанно возникающей и завершающейся. Такова точка зрения на творчество Б. Карлофа и Й. Шумпетера.

Концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности приобрела популярность после выхода работ Дж. Гилфорда. Он указал на принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. Конвергентное мышление (схождение) актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, надо на основе множества условий найти единственно верное решение.

Дивергентное мышление определяется как «тип мышления, идущего в различных направлениях» (Дж. Гилфорд). Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и решениям. Гилфорд считает операцию дивергенции основой креативности как общей теории. Он выделил основные параметры креативности: оригинальность, беглость, гибкость. Дж. Гилфорд понимает гибкость как способность к переосмыслению функций объекта, возможность использовать его в различных качествах. Гибкость мышления позволяет обнаружить ранее не используемые признаки объекта и, анализируя их, решать возникшую проблему. Беглость предполагает лёгкость, с которой человек определяет новые функции объекта. Оригинальность же оценивается статистически, то есть оригинальным считается нечто маловероятное [5, с. 22].

В.И. Андреев утверждает, что неотъемлемым атрибутом творческой активности следует считать критерии развития человека, человеческой личности, человеческой культуры и общества в целом. Другими словами, истинное творчество должно с необходимостью приводить к развитию человеческой личности, развитию человеческой культуры.

Рассмотренные точки зрения на возникновение и стимулирование творческой активности человека дополняют друг друга. Взгляды отечественных и зарубежных исследователей во многом близки, они принимают за основу творческой активности различные стремления и потребности. Такие как стремления и потребность в обучении, деятельности, игре, общении, отдыхе, потребность в самореализации.

Вернёмся к педагогической трактовке понятия «творчество». Творчество это такая деятельность ребёнка, которая направлена на создание качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение.

В процессе творчества ребёнок развивается интеллектуально и эмоционально, определяет своё отношение к жизни и своё место в ней.

Поэтому творчество мы будем рассматривать не как особый вид деятельности одарённой личности, а как стиль деятельности любого человека. Из этого следует, что если творчество – природная функция мозга, то творческие способности заложены в каждом ребёнке и могут быть развиты в результате целенаправленного процесса. Р.С. Немов выдвигает ряд требований, наиболее важных для деятельности, развивающей творческие способности:

1. Деятельность должна носить творческий характер, то есть должна быть связана с созданием чего-то нового, «открытием для себя новых знаний, обнаружение в себе новых возможностей» (Р.С. Немов).

2. Деятельность должна быть оптимально трудной, то есть находиться на пределе возможности. Такая деятельность становится достаточно привлекательным делом, как средством проверки и развития способностей.

Такого рода деятельность к тому же укрепляет положительную самооценку, повышает уровень притязаний, порождает уверенность в себе и чувство удовлетворённости от достигнутых успехов [4, с. 388].

Итак, задатки творческой деятельности присущи каждому ребёнку. Нужно суметь их раскрыть и развить. Так как творческая активность – то субъективная сторона деятельности ребёнка, отражение потребностей, интересов, способностей, волевых, интеллектуальных усилий и эмоционального отношения к процессу. Системообразующим элементом творческой активности является «мотивационно-потребностное ядро» (термин В.Н. Дружинина) личности ребёнка. Формирование творческой активности ребёнка взаимосвязано с развитием самостоятельности. Творческая активность предполагает максимальное проявление индивидуальности. Таким образом, проявление творческих способностей зависит от развития личности ребёнка и варьируется от крупных и ярких талантов до скромных и малоизвестных, но сущность творческого процесса одинакова для всех. Разница – в конкретном материале творчества, масштабах достижений и опыта творческого поиска.

Чтобы формировать творческий опыт, необходимо конструировать специальные педагогические ситуации, требующие и создающие условия для развития инициативы, креативности и укрепления положительной самооценки ребёнка.

Для решения данной проблемы необходим научно обоснованный комплекс педагогических условий, способствующий её разрешению.

Понятие «условие» используется в современных педагогических исследованиях при характеристике целостного педагогического процесса, отдельных его сторон и частей. Ю.К. Бабанский выделяет две группы условий функционирования педагогической системы: *внешние* (природно-географические, общественные, производственные, культурные, среды микрорайона) и *внутренние* (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические) [6, с. 73–74]. Отдельно в педагогической теории рассматриваются дидактические условия, которые представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приёмов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [1, с. 124].

Педагогические условия формирования и развития творческой личности представляют собой совокупность мер в педагогическом процессе, направленных на повышение эффективности данного явления, стимулирование индивидуально-творческих способностей ребёнка. Суть данного педагогического процесса заключается в совместной деятельности взрослого и ребёнка, учителя и ученика, преподавателя и студента, что способствует интенсификации процесса развития творческой личности, а не только формированию её информационного «багажа».

Методика педагогического стимулирования индивидуально-творческих потенциалов личности базируются на педагогических условиях:

1. Создание благоприятных социально-педагогических условий для самореализации и саморазвития личности:

– методика личностного дифференциала. В ходе индивидуальной работы с ребёнком данная методика позволяет зафиксировать позитивную динамику в развитии навыков целеполагания, анализа, рефлексии собственных особенностей, в изменении отношения к индивидуальной и совместной деятельности, к общению с окружающими;

– личностно ориентированные коллективно-творческие дела, предполагающие субъект-субъектные отношения, требующие последовательности и системности, не допускающие «одноразовости» дела. Последовательность и системность обеспечивают постепенную передачу ответственности за деятельность, производимую ребёнком от взрослого – учителя, наставника к участнику коллективно-творческого дела. И впоследствии приобретённый опыт порождает у ребёнка готовность действовать самостоятельно, оперативно, нестандартно мыслить и выстраивать взаимоотношения с окружающим социумом.

– побудительный, а не запрещающий характер деятельности ребёнка, то есть регулярное вовлечение ребёнка в тот или иной творческий процесс, требующий волевого, интеллектуального, эмоционального усилия от участника деятельности;

– включение ребёнка в созидательное взаимоотношение с окружающим миром, привитие общекультурных норм и ценностей, воспринимаемых ребёнком как нечто, само собой разумеющееся, являющееся необходимым условием;

– предоставление ребёнку возможности для самостоятельного принятия субъективно значимых решений и реализации собственного выбора.

2. Формирование социально-психологической установки на творческую деятельность:

- большая роль должна отводиться дифференциации содержания деятельности ребёнка. Необходимо уделять внимание возрастным и индивидуальным особенностям и потребностям каждого участника творческого процесса;

- необходимо создать условия для развития самостоятельности и ответственности ребёнка за свои успехи и неудачи, поощрять любые усилия, направленные на улучшение результатов с тем, чтобы сама деятельность являлась основным мотивационным фактором, то есть мотивировать ребёнка на творческую деятельность;

- конструировать гибкую системы оценки деятельности ребёнка (создать для каждого ситуацию успеха), а также развивать самостоятельную оценочную деятельность ребёнка;

- использование парных, микрогрупповых, групповых форм организации творческой деятельности ребёнка. В этом случае происходит развитие мотивации коллективных достижений.

3. Система творческих заданий, активизирующих проявление самостоятельности и инициативы. Такие задания должны носить следующие характеристики:

- обострять наблюдательность и облегчать преодоление трудностей;

- создавать ситуации, которые требуют осмысления последующего действия; при этом активизируется мыслительная деятельность ребёнка, он учится слушать и слышать;

- развивать способности к анализу, обобщению, формировать умение рассуждать, делать выводы;

- активизировать эмоциональные и мыслительные процессы;

- сосредотачивать внимание на содержании;

- все задания должны носить игровой характер, так как игра является для ребёнка системообразующим видом деятельности.

«Игра теснейшим образом связана с развитием человека, и именно в период его особенно интенсивного развития – в детстве. Игра – первая деятельность, которой принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании её свойств и обогащении её внутреннего содержания. Ребёнок играет потому, что развивается, и развивается потому, что играет. Игра – практика развития» [7, с. 492].

Игра, игровая деятельность действительно является тем самым полем где, взрослый человек, учитель, педагог может стимулировать индивидуальные потенции личности через конструирование педагогических ситуаций, требующих творческого подхода и нестандартных решений.

У игры много преимуществ по сравнению с другими видами познавательной деятельности. Игра никогда не утомляет, она естественно включает участников игрового процесса в орбиту познаваемого, игра идеально мобилизует эмоции ребёнка, его внимание, его интеллект.

Вся игровая деятельность базируется на общих концептуальных основах:

- во-первых, механизм деятельности в игре опирается на фундаментальную потребность личности в самовыражении, самореализации и саморазвитии;

- во-вторых, игра создаёт среду (условия), способствующую творчеству;

- в-третьих, игра – это пространство внутренней социализации личности, средство усвоения социальных установок;

- в-четвёртых, содержание развивается от предметных игр к играм, в которых содержится подчинение правилам общественного поведения и отношений между людьми.

В процессе игровой деятельности, по мере постоянного её обогащения и преобразования, на основе общения с людьми участник игрового процесса совершает переход от подражания как самого простого проявления активности к самостоятельным способам деятельности, творческой активности, самовоспитанию.

Игра – многогранное понятие. Она означает занятие, отдых, развлечение, забаву, потеху, соревнование, упражнение, тренинг, в процессе которых воспитательные требования взрослого к ребёнку, учителя к ученику педагога к студенту становятся его требованием к самому себе, а значит активным средством воспитания и са-

мовоспитания. Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности, принципом и способом жизнедеятельности, методом познания и методом организации жизни в неигровой деятельности.

Так каким же образом игра создаёт условия для развития творческой активности личности?

Игровая деятельность всегда проходит по заданным правилам. Она всегда происходит для ребёнка впервые, по-новому, даже если в эту игру он уже играл. Игра одновременно существует в двух плоскостях: в реальной действительности и в воображении. Она сродни творчеству актёра, сценариста, режиссёра.

Игра – это творчество для себя и творчество себя. Причём, ребёнок в игре – главный субъект деятельности, игра характеризуется новизной деятельности, скрытой педагогической позицией, не скрывает инициативу ребёнка. В игровой деятельности он «творит» свои личные качества, события и обстоятельства игрового пространства.

Так как игра является творческим процессом, а для ребёнка ещё и системобразующим видом деятельности, решать проблему повышения эффективности формирования и развития творчески активной личности, стимулировать индивидуально творческие способности ребёнка следует через игру.

Создав педагогические условия самореализации и саморазвития, сформировав социально-психологическую установку на творчество (ситуация успеха для каждого), продумав систему творческих заданий, активизирующих проявление самостоятельности и инициативы, педагог выводит ребёнка на «дорогу» творческой активности во всех сферах жизни (игра, общение, учёба, труд).

Так, например, опираясь на вышеперечисленные педагогические условия, при проведении:

1) *дидактических игр* (игра – путешествие, игра – предположение, игра – загадка, игра – беседа) у ребёнка обостряется наблюдательность, он легче преодолевает трудности, активизируется его мыслительная деятельность, он учится слушать и слышать, развиваются способности к анализу, обобщению, формируются умения рассуждать, делать выводы, активизируется эмоциональная сфера. Эти способности свидетельствуют о творческом мышлении, о творческой активности [3, с. 14];

2) *коллективно-творческого дела* (КТД), основу которого составляет тесное сотрудничество всех членов коллектива, при этом они сообща планируют, готовят, проводят и оценивают совместную деятельность; на каждой стадии творческой совместной деятельности члены коллектива ведут поиск лучших путей, способов, средств решения практических задач, находя каждый раз новый вариант, в процессе этой деятельности происходит развитие мотивации коллективных достижений. Последовательность и системность КТД обеспечивает постепенную передачу ответственности за деятельность, производимую ребёнком от взрослого – учителя, к участнику КТД. И впоследствии приобретённый опыт порождает у ребёнка готовность действовать самостоятельно, оперативно, нестандартно мыслить и выстраивать взаимоотношения и взаимодействие с окружающим миром приводит к привитию общекультурных норм и ценностей, воспринимаемых ребёнком как нечто, само собой разумеющееся;

3) *деловые игры* – это метод активного обучения, используемый для усвоения знаний, развития творческого мышления, формирования практических умений и навыков, стимулирования внимания; психологические особенности деловой игры помогают её участникам обрести уверенность в себе, преодолеть внутренние комплексы и научиться деловому общению. Помимо этого данная игровая форма способствует вовлечению ребёнка в творческий процесс, требующий волевого, интеллектуального, эмоционального усилия от участника деятельности. Ребёнку предоставляется возможность для самостоятельного принятия решений и реализации собственного выбора, а отсюда возникает его ответственность за свои успехи и неудачи. Сам процесс деловой игры является основным мотивационным фактором, то есть мотивирует ребёнка на творческую деятельность.

И, безусловно, во всех перечисленных игровых формах следует конструировать гибкую систему оценки деятельности ребёнка (создать для каждого ситуацию успеха), применяя индивидуально-личностный подход. Задача педагога – создать условия,

при которых ребёнок возьмёт на себя активную роль, «подымится над собой», сделает «зашагивание» в своём развитии и устремиться к новым перспективам в своём творческом росте.

Используя предложенные игровые формы, изменяя правила игры (условия), упрощая или усложняя их, изменяя педагогические цели, педагог направляет ребёнка на разрешение тех или иных проблемных ситуаций. И вправе ожидать от него нестандартного, творческого подхода к решению игровой задачи. Успешность игры будет зависеть от фантазии, оригинальности, уникальности, способностей ребёнка. Участие в игре не проходит для него бесследно. Он совершенствуется как творческая личность.

Таким образом, педагог, организуя игровое пространство ребёнка, способствует возникновению непосредственной творческой активности, осуществлению перехода от отдыха и простейших форм досуговой активности к сложным и целенаправленным формам творческой деятельности. С одной стороны, играя, ребёнок испытывает радость, удовлетворяет потребность в общении, самоутверждении, реализации творческих способностей. С другой – посредством игры развивает свойства, качества, умения, способности к организованности, самодисциплине, умение действовать в сложной меняющейся ситуации – качества, необходимые личности для выполнения социальных функций.

Следовательно, создавая определённые педагогические условия в процессе организации и проведения игры, мы решаем одну из важнейших задач современного общества: формируем и воспитываем творчески активную личность, способную на нестандартные ходы, умеющую оперативно мыслить, принимать оптимальные решения и выстраивать взаимоотношения и взаимодействие с окружающими.

Литература

1. Гаязов, А.С. Формирование гражданина : Теория, практика, проблемы [Текст] / А.С. Гаязов. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та «Факел», 1995. – 238 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 368 с.
3. Карпова, Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения. Популярное пособие для родителей и педагогов [Текст] / Е.В. Карпова. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240 с.
4. Немов, Р.С. Психология [Текст] : в 3 кн. / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1. – 688 с.
5. Николаева, Е.И. Технология детского творчества. – 2-е изд. [Текст] / Е.И. Николаева. – СПб. : Изд-во «Питер», 2010. – 240 с.
6. Педагогика : учебное пособие для студ. пед. институтов [Текст] / Ю.К. Бабанский [и др.] ; под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1088. – 479 с.
7. Рубенштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубенштейн. – СПб. : ЗАО Изд-во «Питер», 1999. – 720 с.
8. Тангян, С.А. Образование на пороге XXI [Текст] / С.А. Тангян // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 11–13.

ББК 74.200.54
УДК 37.036

И.А. КОНОНЫХИНА

I.A. KONONYKHINA

**ФОРМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ
ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ
РЕБЁНКА В СИСТЕМЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**FORMS OF STIMULATION
OF CREATIVE INDIVIDUALITY OF A CHILD
IN ART EDUCATION SYSTEM**

В статье рассматриваются факторы развития творческого потенциала личности школьника, факторы креативности, которые играют существенную роль в системе художественного образования в структуре педагогического процесса. Выявленная доминанта креативности учащегося помогает преподавателю моделировать педагогический процесс на индивидуально-творческой, личностно-дифференцированной основе.

The paper investigates factors of development of creative potential of the personality of a schoolchild and creativity factors which play an essential role in art education system in the structure of pedagogical process. The revealed dominant of the creativity of a schoolchild helps the teacher to model pedagogical process with an account of individually-creative and personally-differential development.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, потенциал, художественное образование, креативность.

Key words: creation, creative capabilities, potential, artistic education, creativity.

Для успешного решения задачи качественной подготовки специалистов объективно назревает необходимость обновления учебного процесса на основе современных достижений психологии и педагогики. Важным моментом становится поиск новых дидактических путей формирования необходимых психологических структур, способствующих развитию творческих способностей будущих учителей изобразительного искусства.

Изучив определение «творчество» с различных точек зрения, можно констатировать, что художественное творчество имеет возможность создания новых эмоций, воплощённых в произведениях искусства. В процессе творчества проявляется индивидуальность автора, происходит самореализация его личности, возникает возможность выразить своё отношение к миру.

Современное общество заинтересовано в развитии индивидуальности: от «нормативной» типовой личности оно получает значительно меньше, чем от человека с творческой позицией. Но потребность в творчестве и самовыражении, заложенная в природе человека, обычно реализуется в процессе человеческой жизни.

Общепризнано, что особые способности, или одарённость, зависят от врождённых задатков. Есть ли в таких случаях педагогическая целесообразность в разработке методов, приёмов, технологий стимулирования творчества в процессе обучения? Для ответа на этот вопрос был проведён опрос, который показал:

- существует определённая возрастная периодизация в развитии творческих способностей детей;
- процесс формирования творческих способностей, в том числе и художественных, происходит в условиях обучения и воспитания.

С учётом устоявшейся, проверенной многолетней практикой академической системы художественного образования школьники заблуждаются в том, что при выполнении рисунка, соблюдая правила и законы построения реалистического изображения, они занимаются механической работой, в которой нет творчества. Прене-

брегая правилами и законами графического изображения, учащиеся думают, что они экспериментируют, ищут новые средства выражения а, следовательно, творят.

Чистяков П.П. утверждает, что творчество только тогда истинно, когда основывается на способностях детей к изобразительной деятельности.

По мнению Н.Н. Ростовцева, «когда ученик поймёт весь комплекс элементов построения изображения, находящихся во взаимодействии, он сможет активизировать свой творческий процесс, как творческо-познавательный» [5, с. 115]. Однако и при обучении, при передаче академических знаний возможно и необходимо развивать творческие способности, стимулировать творческую активность.

Так, Я.Ф. Циоглийский, создавая натурную постановку, стремился к тому, чтобы она вызывала у учеников определённые эстетические чувства. А.М. Соловьёв так характеризовал его приёмы: «...Я.Ф. Циоглийский всегда ставит натуру интересно, он помещает её среди драпировок, ковров и предметов, вывезенных им из Индии и Египта. Надо отдать ему справедливость: необычность расцветки и формы привлекают взгляд и способствуют более острому восприятию натуры» [3, с. 79].

Есть и другие приёмы, активизирующие эмоциональную сферу учащегося: интересно подобранное освещение, расположение предметов, смена материала в процессе рисования, которые позволяют заинтересовать ученика данной работой, создание образа натурщика, придание постановке некой идеи. Таким образом, активизация эмоционального восприятия композиции помогает одновременно с вдохновением решать учебные задачи и развивать творческие способности.

Огромную роль в развитии творческих способностей учащегося играет личность педагога. Подавление своей авторитетной личностью творческих способностей у воспитанников останавливает развитие их творчества на синтезированном (подражательном) этапе. Знаменитый педагог Я.А. Коменский так характеризовал данный момент: «Совершенно неразумно тот, кто считает необходимым учить детей не в той мере, в какой они могут усваивать, а в какой только сам он желает, так как нужно помогать способностям, а не подавлять их, и воспитатель юношества, так же как и врач, является только помощником природы, а не её господином» [1, с. 173].

Педагогу, который стремится управлять и развивать творческие способности своих учеников, необходимо использовать в своей работе лично-ориентированный подход, предполагающий учёт индивидуальных способностей своих учеников (тип темперамента, половую принадлежность, характер нервной деятельности).

Так, исследования показывают, что развитию творческих способностей у девушек мешает страх за успех работы, а у юношей – преимущественно чрезмерная самокритичность.

Педагог может контролировать данную ситуацию, стимулируя учащихся проблемными задачами, создавая конкурентные условия, заманчивую форму поощрения для стимулирования самостоятельного смелого художественно-творческого решения. Однако подобная работа предусматривает достаточно высокий уровень знаний и навыков по изобразительной деятельности [2, с. 53].

Таким образом, на основании изложенного можно констатировать, что для развития творческих способностей учащихся необходимо:

- знание возрастной периодизации формирования творческих способностей;
- совершенное владение академической техникой и методикой рисования;
- умение формировать у учащихся уверенность в своих силах, веру в способность решать поставленную задачу;
- создание эмоциональной сферы учащихся как при обучении (выполнение композиции и т.д.), так и при оценке результатов с помощью положительных эмоций (удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т.д.);
- стимулирование стремления к самостоятельному выбору целей, задач и средств решения;
- развитие воображения и склонности к фантазированию;
- формирование чувствительности к противоречиям, умение обнаруживать и формулировать их;
- грамотно организованная система поощрения;
- поощрение стремления к индивидуальности (быть самим собой).

Таким образом, для успешного формирования личности ребёнка на протяжении всех этапов обучения необходимо развивать творческие способности, осуществляя данный процесс незаметно для учащихся. Подобная работа обеспечит не только качественное усвоение знаний, умений и навыков по изобразительному искусству, но и будет стимулировать обучаемых к дальнейшему самосовершенствованию.

Проведённый анализ психолого-педагогических исследований, связанных с выявлением психологических механизмов профессиональной деятельности показал, что творческие способности – это в основном явление приобретённое, формирующееся с детства. Возможности развития каждого школьника не имеют границ. Мозг человека с его способностью к творчеству – величайший дар природы, и в этом смысле «одарённость» представляется не как исключительность, а как потенциал, заложенный в каждом ребёнке.

В соответствии с этим понятием в педагогике намечаются глобальные задачи обучения:

1. Разработать теорию и методику создания системы воспитания и обучения талантливых детей.

2. Вычленив этапы проведения практических мер, направленных на развитие интеллектуально-творческого потенциала каждого учащегося.

Рассмотрим эти задачи по этапам:

1) определить концепцию понятия одарённости и его компоненты;

2) провести диагностику для выявления уровня одарённости и прогнозирования;

3) систематизировать технологии и методики обучения и развития творческого потенциала личности.

Одарённость – индивидуальное сочетание способностей, от которых зависит успешность творческой деятельности. Одарённость может быть интеллектуальной, творческой, одарённость в социальных отношениях, и т.д. Все одарённости имеют общую основу для развития и проявления любых способностей.

Телепова Б.М. определяет одарённость как качественно своеобразное сочетание способностей, от которой зависит возможность достижения успеха в выполнении той и иной деятельности.

Джорж Рензуили определил, что одарённость есть сочетание трёх характеристик: интеллектуальных способностей, креативности и настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу). Эти компоненты являются ядром для развития творческого потенциала каждого ребёнка.

Креативность – это значит копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замки на песке, предвидеть будущее (П. Торренс).

Креативность проявляется в потребности человека исследовать, приобретать новые знания, выдвигать новые гипотезы, принимать оригинальные решения.

Креативность характеризуется следующими качествами личности: гибкостью мышления, оригинальностью, любознательностью, способностью к разработке гипотез, фанатичностью.

Понятие креативности как универсальной познавательной творческой способности открыл Дж. Гилфорд. Он выявил шесть параметров креативности:

- способность к обнаружению и постановке проблемы;
- способность к генерированию большого количества идей;
- спонтанная гибкость – способность продуцировать большее количество идей;
- оригинальность – способность продуцировать отдельные ассоциации, необычные ответы, нестандартные решения;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать нестандартные проблемы, проявляя семантическую гибкость – увидеть в объекте новые признаки, найти новое использование.

Торрес П. характеризует это свойство личности следующими параметрами:

1. *Беглость* – способность к продуцированию максимально большого числа идей (чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них наиболее оригинальных).

2. *Оригинальность* – способность выдвигать новые идеи, отличающиеся от широко известных идей, общепринятых, банальных.

3. *Гибкость* представляет собой умение выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать оригинальные стратегии решения.

4. *Разработанность* – детализация идей [4, с. 371].

Высокие показатели этого значения характерны для учащихся с высокой успешностью, способных к конструктивной деятельности.

Творцы могут быть поделены на две группы. Одни умеют быстро продуцировать оригинальные идеи. Другие творчески детально прорабатывают существующие идеи. То есть творческие личности по-разному реализуются. Это зависит от внутреннего склада человека и типа мышления.

Интеллект – основа для творческой продуктивности, Дж. Гилфорд указал на принципиальное развитие между двумя типами мыслительных операций: конвергенции и дивергенции.

Конвергентное мышление актуализируются в тех случаях, когда человеку, решающему задачу, на основе множества условий, нужно найти единственно правильное решение.

Дивергентное мышление определяется как два типа мышлений, идущих в разных направлениях.

Данный тип мышления взаимосвязан с воображением и служит средством порождения большого количества идей. Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблем, приводит к неожиданным выводам и результатам.

Дж. Гилфорд считает операцию дивергенции основой креативности. П. Торренсом и Дж. Гилфордом выявлена корреляция уровня интеллекта и уровня креативности. Чем выше уровень интеллекта, тем больше вероятности высокой креативности. Лишь начиная с определённого уровня, пути интеллекта и творчества расходятся. Если уровень интеллекта выше 120 корреляций, между творческой и интеллектуальной деятельностью человека границы исчезают, поскольку творческое мышление имеет свои отличительные черты и не тождественно интеллекту [см.: 6, с. 256].

П. Торренс и большинство психологов включают в число обязательных признаков одарённости интеллектуальное развитие выше среднего уровня, так как такой уровень обеспечивает основу для творческой продуктивности.

Педагогу необходимо знать реальные возможности и способности ребёнка для того, чтобы спрогнозировать возможные варианты роста творческой личности и более тонко подойти к педагогической программе.

В психолого-педагогической практике существует два основных подхода к изучению интеллектуально-творческого потенциала личности:

1. *Изучение с помощью проблемных ситуаций, наблюдений за личными характеристиками, анализом продуктов деятельности.*

Интеллектуальные способности и креативность – глубинные личностные характеристики. Сочетание этих характеристик составляет личностный потенциал и имеет множество проявлений в реальной жизни школьника как черты творческой личности. Черты личности легко наблюдаемы и вполне заметны для заинтересованного педагога и родителей. Существует ряд анкет на выявление творческой характеристики личности школьника.

2. *Изучение с помощью известных тестов.*

П. Торренс продолжил исследование креативности, он открыл новый аспект в понимании креативности как способности к обострённому восприятию недостатков, чувствительности, чуткости и дисгармонии. П. Торренс разработал серию тестов на креативность для детей от дошкольного до взрослого возраста. В состав тестов входит 12 анкет, диагностирующих три сферы творчества: словесное творческое мышление, словесно-звуковое, изобразительное творческое мышление [см.: 6, с. 272].

Для диагностики креативности существует множество методик: М. Водлаха, Н. Когана, Р. Стериберга, Дж. Гилфорда и др.

Для выявления задатков креативности и изобразительного стиля мышления в школе № 46 г. Сургута был опробован тест П. Торренса «Фигурная форма» (дорисуй

фигуру). Этот тест выявляет следующие параметры творческого мышления: беглость или продуктивность, оригинальность, гибкость или разработанность [2, с. 98]. Тест валидный, удобен в разработке и даёт полную характеристику креативности, что позволяет более тонко подойти к творческой личности школьника.

Рассматривая некоторые методы стимулирования и развития творческого потенциала личности школьника, можно выявить некоторые факторы креативности, которые играют существенную роль в системе художественного образования в структуре педагогического процесса.

Выявленная доминанта креативности учащегося помогает преподавателю моделировать педагогический процесс на индивидуально-творческой, личностно-дифференцированной основе.

Педагогу необходимо строить учебный процесс на основе факторов, стимулирующих креативность в развитии творческих способностей. Поэтому необходимо обращать внимание на следующие сферы деятельности:

1. Развитие интеллектуальной сферы, методов подбора заданий и упражнений, стимулирующих развитие конвергентного и дивергентного мышления. Задания строить с учётом построения творческого акта по теории П. Торренса. Творческий акт делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение гипотез, проверку гипотез и нахождение результата. Интеллектуальная способность является основой креативности (по теории Р. Стернберга). Для творчества особенно важны следующие составляющие интеллекта:

- синтетическая способность – новое видение проблем;
- аналитическая способность – выявление идей, достойных дальнейшей разработки;
- практическая способность – умение убеждать других в ценности идеи.

2. Активное развитие репродуктивного и творческого воображения упражнениями и играми, приёмами: агглютинацией – соединением существующих частей объекта в получении нового, аналогами – ассоциацией со сходными реальными формами (монотипии, кляксы, каракули), типизацией – созданием типичного образа, акцентированием – подчёркиванием главного.

3. Мотивация – постоянное стимулирование творческой активности учащихся к изобразительной деятельности: поощрение, положительные оттенки, участие в выставках.

4. Тесный контакт с родителями. Просветительская работа с родителями о возрастных особенностях ребёнка и факторах, способствующих развитию творческой деятельности и креативности.

Для развития творческих способностей необходима нерегламентированная среда с демократическими отношениями в семье. Преподаватель, стремящийся к развитию креативности учащихся, должен обеспечить благоприятные условия для творчества, т.е. стимулировать появление новых идей и новых результатов.

Среди условий, стимулирующих развитие творческого мышления, которые выдвигают психологи, следующие:

- создавать ситуацию незавершённости и открытости;
- отсутствие жёсткого контроля;
- разрешение и поощрение;
- разработать приёмы, стратегии для выполнения творческих задач;
- использовать оценку для анализа ответов;
- акцентировать на самостоятельную деятельность;
- направлять внимание и интерес родителей;
- создавать атмосферу понимания и возможности спонтанной экспрессии;
- поощрять творческое начало в самостоятельной практике.

В то же время существуют факторы, препятствующие развитию творческих способностей:

- стремление к успеху во что бы то ни стало;
- жёсткие стереотипы;
- изменение точки зрения под влиянием большинства;
- преклонение перед авторитетом.

Развивая творческий потенциал школьника, необходимо постоянно уделять внимание специальному обучению различным аспектам творческого мышления: поиску проблем, связей, альтернативности и оригинальности, выдвижению новых гипотез.

Индивидуально-творческий личностно-дифференцированный подход активизирует рост креативности.

Определение уровня особенностей параметров креативности учащихся помогает учителю:

- развивать творческую индивидуальность;
- реагировать и вовремя корректировать;
- прогнозировать творческий рост деятельности учащегося;
- анализировать рост творческой деятельности.

Обучение аспектов креативного поведения и самовыражения в творческих действиях способствует появлению таких личностных качеств, как независимость, открытость к новому опыту, чувствительность к проблемам, высокая потребность в творчестве.

Творческий человек легко адаптирован в среде, активен, независим. Сочетание интеллекта и креативности предполагает социальную активность и профессиональную реализацию в различных сферах деятельности.

Делая вывод, можно констатировать, что творческая деятельность должна быть структурирована таким образом, чтобы подход к работе с учащимися позволял ритмически организовывать их деятельность, создавая гармоничные, комфортные условия, помогая включаться в творческий процесс и выражать себя свободно во всех сферах деятельности.

Литература

1. Гильфорд, Дж. Три стороны интеллекта [Текст] / Дж. Гильфорд // Психология мышления / ред. А.Б. Матюшин. – М. : Прогресс, 1966. – 364 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб. : Общество, 1999. – 264 с.
3. Олах, А. Творческий потенциал и личные проблемы [Текст] / А. Олах // Общественные науки за рубежом. Серия Науковедение. – 1978. – С. 74-85.
4. Пономарев, Я.А. Психология творчества [Текст] / Я.А. Пономарев. – М. : Наука, 1998. – 327 с.
5. Ростовцев, Н.Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием [Текст] / Н.Н. Ростовцев, А.В. Терентьев. – М. : Просвещение, 1987. – 312 с.
6. Торопов, А.Р. Креативное поведение школьников [Текст] / А.Р. Торопов. – КГУ : Университет, 2009. – 256 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ INFORMATION ABOUT AUTHORS

Балкунова Александра Сергеевна - аспирант кафедры лингвистики и перевода Нижневартовского государственного гуманитарного университета
E-mail: chinchona@mail.ru

Balkunova Alexandra Sergeevna - Post Graduate, Department of Linguistics and Translation, Nizhnevartovsk State Humanitarian University
E-mail: chinchona@mail.ru

Белявская Оксана Григорьевна - аспирант кафедры социально-художественного образования Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: Oksana.belyavskaya@bk.ru

Belyavskaya Oksana Grigoryevna - Post Graduate, Department of Social and Artistic Education, Surgut State Teachers Training University
E-mail: Oksana.belyavskaya@bk.ru

Болдырева Татьяна Владимировна - ассистент кафедры иностранных языков и общей лингвистики Калмыцкого государственного университета
E-mail: tanyaboldyreva@yandex.ru

Boldyreva Tatiana Vladimirovna - Assistant, Department of Foreign Languages, Kalmyk State University
E-mail: tanyaboldyreva@yandex.ru

Боронин Александр Анатольевич - докторант Московского государственного областного университета, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского государственного медико-стоматологического университета
E-mail: inloco@inbox.ru

Boronin Alexandr Anatolyevich - Candidate for a Doctor' Degree, State Moscow Regional University, PhD, Philology, Department of English Philology, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow State University of Medicine and Dentistry
E-mail: inloco@inbox.ru

Бочкарёв Арсентий Игоревич - аспирант кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета
E-mail: arsentiy_87@mail.ru

Bochkarev Arsentiy Igorevich - Post Graduate, Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Teacher Training University
E-mail: arsentiy_87@mail.ru

Бреусова Елена Ивановна - кандидат филологических наук, доцент кафедры филологического образования и журналистики Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: elenabreusova@yandex.ru

Breusova Elena Ivanovna - Ph.D., Philology, Associate Professor, Department of Philology and Journalism Education, Surgut State Teachers Training University
E-mail: elenabreusova@yandex.ru

Бурнаева Ксения Андреевна - аспирант кафедры русского языка и литературы Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета
E-mail: kse4077@yandex.ru

Burnaeva Ksenja Andreyevna - Post Graduate, Department of Russian and Literature, Amur State University of Humanities and Pedagogy
E-mail: kse4077@yandex.ru

Бякова Наталья Владимировна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института
E-mail: bykova@glstar.ru

Буякова Natalia Vladimirovna - Ph.D., Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Teacher Training Institute
E-mail: bykova@glstar.ru

Вологжанина Нина Анатольевна - заведующий отделением функциональной диагностики муниципального учреждения здравоохранения «Клиническая городская поликлиника № 2» г. Сургута

Vologzhanina Nina Anatolyevna - Functional Diagnostics Branch Manager of the Municipal Health Care Institution, «Municipal Polyclinic № 2», Surgut

Гаврикова Юлия Сергеевна - ассистент кафедры иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета
E-mail: ykanshina@yandex.ru

Gavrikova Yulia Sergeevna - Assistant, English Department, Voronezh State Pedagogical University
E-mail: ykanshina@yandex.ru

Гаврилов Виктор Викторович - кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета социально-культурных коммуникаций Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: victorg12@mail.ru

Gavrilov Viktor Viktorovich - Ph.D., Pedagogy, Associate Professor, Social and Cultural Communication Faculty Dean, Surgut State Teachers Training University
E-mail: victorg12@mail.ru

Говорухина Алёна Анатольевна - кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Здоровый образ жизни и охрана здоровья», доцент кафедры медико-биологических дисциплин и безопасности жизнедеятельности Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: govalena@mail.ru

Govorukhina Alena Anatolyevna - Master of Agriculture, Associate Professor, Senior Associate of the Scientific Laboratory «Healthy Lifestyle and Health Protection» of Surgut State Teachers Training University, Surgut State Teachers Training University
E-mail: govalena@mail.ru

Диденко Елена Яковлевна - старший преподаватель Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы
E-mail: Didenko-79@mail.ru

Didenko Elena Yakovlevna - Senior Lecturer, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla
E-mail: Didenko-79@mail.ru

Дронь Антон Юрьевич – младший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Здоровый образ жизни и охрана здоровья» Сургутского государственного педагогического университета

Dron Anton Yuryevich – Associate Scientist of the Scientific Laboratory «Healthy Lifestyle and Health Protection» of Surgut State Teachers Training University

Захожая Татьяна Михайловна – кандидат исторических наук, доцент, проректор по учебной работе, заведующий лабораторией инновационных образовательных технологий Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: pr_studies@surgpu.ru

Zakhozhaia Tatyana Mikhailovna – Ph.D., History, Associate Professor, Vice-Rector responsible for Academic and Educational Affairs, Head of the Innovative Educational Technology Laboratory, Surgut State Teachers Training University
E-mail: pr_studies@surgpu.ru

Зворыгина Ольга Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологического образования и журналистики Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: zvor@mail.ru

Zvorgina Olga Ivanovna – Ph.D., Philology, Associate Professor, Scholarship and Journalism Department, Surgut State Teachers Training University
E-mail: zvor@mail.ru

Зуев Андрей Вячеславович – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики гражданско-правового образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

Zuev Andrey Viacheslavovich – Ph.D., History, Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Civil-Legal Education, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen

Капустина Наталья Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогической психологии Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: haushen@mail.ru

Kapustina Natalia Gennadyevna – Ph.D., Pedagogy, Associate Professor, Department of General Pedagogy and Educational Psychology, Surgut State Teachers Training University
E-mail: haushen@mail.ru

Кононыхина Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-художественного образования Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: art@surgpu.ru

Kononikhina Irina Alexandrovna – Ph.D., Pedagogy, Associate Professor, Department of Social and Art Education, Surgut State Teachers Training University
E-mail: art@surgpu.ru

Коноплина Надежда Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, ректор Сургутского государственного педагогического университета, Заслуженный учитель РФ, отличник народного просвещения
E-mail: office@surgpu.ru

Konoplina Nadezhda Vasilyevna – Doctor of Pedagogy, Professor, Rector of Surgut State Teachers Training University, President of the Academic Council, Honorary Employee at the Higher Professional Education of Russian Federation, Honoured Teacher of the RSFSR
E-mail: office@surgpu.ru

Кулагина Евгения Викторовна - докторант Омского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурного сервиса и туризма Омского государственного института сервиса

E-mail: kevgeniya@inbox.ru, klen1000@mail.ru

Kulagina Evgeniya Viktorovna - Candidate for a Doctor' Degree, Omsk State Institute of Service, Ph.D., Pedagogy, Associate Professor, Department of Socio-Cultural Service and Tourism, Omsk State Institute of Service

E-mail: kevgeniya@inbox.ru, klen1000@mail.ru

Курулёнок Андрей Александрович - кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета

E-mail: kurulyenok@mail.ru

Kurulenok Andrey Aleksandrovich - Ph.D., Philology, Associate Professor, Department of the Russian Language and Methodology of Teaching Russian, Kuibyshev Branch of Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: kurulyenok@mail.ru

Литвинчук Мария Сергеевна - аспирант Сургутского государственного педагогического университета

E-mail: marylit@rambler.ru

Litvinchuk Maria Sergeevna - Post-graduate Student, Surgut State Teachers Training University

E-mail: marylit@rambler.ru

Мелехова Любовь Александровна - аспирант кафедры русского языка Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина

E-mail: luba@luba.ryazan.ru

Melekhova Lyubov Aleksandrovna - Post Graduate, Department of the Russian Language, Ryazan State University named after S.A. Yesenin

E-mail: luba@luba.ryazan.ru

Мягкова Мария Алексеевна - аспирант Курганского государственного университета

E-mail: myagckowa@yandex.ru

Myagkova Maria Alekseevna - Post Graduate, Kurgan State University

E-mail: myagckowa@yandex.ru

Павалаки Ирина Фёдоровна - кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории инновационных образовательных технологий Сургутского государственного педагогического университета

E-mail: corpedagogics@surgpu.ru

Pavalaki Irina Fedorovna - Ph.D., Pedagogy, Associate Professor, Senior Research Scientist of the Innovative Educational Technology Laboratory, Surgut State Teachers Training University

E-mail: corpedagogics@surgpu.ru

Панченко Алексей Борисович - аспирант Сургутского государственного педагогического университета

E-mail: alexeypank@rambler.ru

Panchenko Alexey Borisovich - Post-graduate Student, Surgut State Teachers Training University

E-mail: alexeypank@rambler.ru

Пирожков Геннадий Петрович - доктор культурологии, профессор кафедры гуманитарных дисциплин Тамбовского филиала Московского государственного университета культуры и искусств
Email: gpptmb48@rambler.ru

Pirozhkov Gennady Petrovich - Doctor of Philosophy, Professor, Department of Humanities, Tambov Branch of Moscow State University of Culture and Arts
Email: gpptmb48@rambler.ru

Плахова Ольга Александровна - кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культуры Тольяттинского государственного университета
E-mail: plahova_oa@mail.ru

Plakhova Olga Alexandrovna - Ph.D., Philology, Associate Professor, Theory and Methods of Teaching of Foreign Languages and Cultures Department, Togliatti State University
E-mail: plahova_oa@mail.ru

Попова Марина Алексеевна - доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой госпитальной терапии с курсом физической реабилитации Сургутского государственного университета, заведующий научно-исследовательской лабораторией «Здоровый образ жизни и охрана здоровья» Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: m_a_popova@mail.ru

Popova Marina Alekseevna - Doctor of Medical Science, Professor, Chair of Hospital Therapy of Surgut State University, Chair of Scientific Laboratory «Healthy Lifestyle and Health Protection» of Surgut State Teachers Training University
E-mail: m_a_popova@mail.ru

Постникова Екатерина Георгиевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры русской классической литературы Магнитогорского государственного университета
Email: ekaterinapost@mail.ru

Postnikova Ekaterina Georgievna - Ph.D., Philology, Associate Professor, Magnitogorsk State University
Email: ekaterinapost@mail.ru

Расказова Наталья Петровна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета
Email: corpedagogics@surgpu.ru

Rasskazova Natalya Petrovna - Ph.D., Pedagogy, Associate Professor, Chair of Pedagogical and Specialized Education, Surgut State Teachers Training University
Email: corpedagogics@surgpu.ru

Рудакова Светлана Викторовна - кандидат филологических наук, доцент кафедры русской классической литературы Магнитогорского государственного университета
E-mail: rudakovamasu@mail.ru

Rudakova Svetlana Viktorovna - Ph.D., Philology, Associate Professor, Department of Russian Classical Literature, Magnitogorsk State University
E-mail: rudakovamasu@mail.ru

Сорокин Виктор Михайлович - кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии Санкт-Петербургского государственного университета
E-mail: vombat54@mail.ru

Sorokin Viktor Mikhailovich - Ph.D., Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, St. Petersburg State University
E-mail: vombat54@mail.ru

Ставринова Наталья Николаевна - доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории инновационных образовательных технологий Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: aboratory@surgpu.ru

Stavrinova Natalya Nikolaevna - Doctor of Education, Associate Professor, Leading Research Scientist of the Innovative Educational Technology Laboratory, Surgut State Teachers Training University
E-mail: aboratory@surgpu.ru

Сургай Юлия Валерьевна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: weaselj@mail.ru

Surgai Yuliya Valerievna - Ph.D., Philology, Senior Lecturer, Department of Linguistic Education and Intercultural Communication, Surgut State Teachers Training University
E-mail: weaselj@mail.ru

Ткаченко Варвара Валерьевна - ассистент кафедры ГиСЭД Ямальского нефтегазового института
E-mail: varvara.83.78@mail.ru

Tkachenko Barbara Valeryevna - Assistant, Department of Humanitarian and Social and Economic Disciplines, Yamal Oil and Gas Institute
E-mail: varvara.83.78@mail.ru

Трифонова Юлия Анатольевна - учитель русского языка в НОЧУ «Школа «Муми-Троль»
E-mail: halfwitted@akado.ru

Trifonova Julia Anatolyevna - Teacher, Non-State Educational Establishment «School «Mumi-Troll»
E-mail: halfwitted@akado.ru

Тукачёва Юлия Сергеевна - аспирант кафедры философии Сургутского государственного университета
E-mail: nicastar@mail.ru

Tukacheva Julia Sergeevna - Post Graduate, Department of Philosophy, Surgut State University
E-mail: nicastar@mail.ru

Широкова Елена Николаевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Нижегородского государственного педагогического университета
E-mail: shirokelena@yandex.ru

Shirokova Elena Nikolaevna - Ph.D., Philology, Associate Professor, Department of the Russian Language, Nizhny Novgorod State Pedagogical University
E-mail: shirokelena@yandex.ru

Яфальян Алла Фёдоровна - доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-художественного образования Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: estetica@rbcmil.ru

Yafalian Alla Fedorovna - Doctor of Education, Professor, Department of Social and Art Education, Surgut State Teachers Training University
E-mail: estetica@rbcmil.ru

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСИ АВТОРАМИ

Научный журнал «Вестник Сургутского государственного педагогического университета» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук.

Подписной индекс в каталоге «Пресса России» 41900.

Журнал публикует статьи по следующим направлениям:

- педагогика;
- психология;
- филология;
- история;
- социология;
- биология.

Объём статьи: от 10000 до 20000 печатных знаков.

Сроки публикации определяются по мере комплектования журнала.

Все статьи проходят **рецензирование**. Результаты рецензирования и решение редколлегии о принятии представленной статьи к публикации в журнале «Вестник Сургутского государственного педагогического университета» сообщаются авторам по электронной почте.

После того, как статья пройдет рецензирование и будет принята к публикации, автору высылается договор.

Небольшие исправления стилистического и формального характера вносятся в статью без согласования с авторами. При необходимости более серьезных исправлений правка согласовывается с авторами или статья направляется авторам на доработку. Исправленная рукопись (электронный вариант) должна быть возвращена в редакцию не позднее чем через неделю.

Все авторы должны представить **персональные данные**:

1. Фамилия, имя, отчество.
2. Ученая степень.
3. Звание.
4. Должность и место работы.
5. Адрес с почтовым индексом.
6. Контактные телефоны.
7. Электронный адрес.

Тексты статей и сведения об авторах представляются в электронном и печатном (2 экз.) виде. Файлы со статьёй и персональными сведениями могут быть представлены как на дискете (диске), так и вложением в электронное письмо, отправленное по указанному адресу.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.

В начале статьи указываются индексы ББК/УДК. Далее идут инициалы и фамилия автора, город, название статьи. После этого следует аннотация объёмом до 8 строк. Слово «аннотация» не пишется. Далее указывается до 8 ключевых слов.

Примечания, комментарии и пояснения к тексту статьи даются в виде концевых сносок. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, например: [2, с. 160]. Список обозначается словом «Литература», размещается в конце статьи в алфавитном порядке и оформляется с соблюдением ГОСТ 7.1 2003 www.bibliography.ru (Боголюбов, А.Н. О вещественных резонансах в волноводе с неоднородным заполнением [Текст] / А.Н. Боголюбов, А.Л. Делицын, М.Д. Малых // Вестник Моск. ун-та. Серия 3: Физика. Астрономия. - 2001. - № 5. - С. 23-25).

Не допускается вставка разрывов страниц, разделов и т.д.

Название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторах (ФИО, учёная степень, звание, должность и место работы) **представляются на английском языке после русской версии.**

Редколлегия научного журнала оставляет за собой право отклонять представленные материалы, если они не соответствуют установленным требованиям.

Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

ПУБЛИКАЦИЯ СТАТЕЙ ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ БЕСПЛАТНО.

Ответственный редактор журнала: кандидат филологических наук **Зворыгина Ольга Ивановна.**

Главный редактор

КОНОПЛИНА Н.В., д.п.н., профессор

Ответственный редактор

ЗВОРЫГИНА О.И., к.филол.н.

Редакционная коллегия

БАРАКОВА О.В., д.филол.н., профессор

БОГДАНОВ А.Н., д.м.н., профессор

ВАРАКСИН Л.А., д.филол.н., профессор

ГЛУШКОВА Т.Н., д.и.н., профессор

ГОЛОЛОБОВ Е.И., д.и.н., доцент

ДВОРЯШИН Ю.А., д.филол.н., профессор, Заслуженный деятель науки РФ

ЗАСЫПКИН В.П., д.соц.н., доцент

ЗБОРОВСКИЙ Г.Е., д.филос.н., профессор, Заслуженный деятель науки РФ

ЛАЗАРЕВ В.С., д.пс.н., академик РАО

КАЛИНОВСКИЙ Ю.И., д.п.н., профессор

ЛОШАКОВА Т.Ф., д.п.н., профессор

МИЛЕВСКИЙ О.А., д.и.н., профессор

НИФОНТОВА О.Л., д.б.н., доцент

ПАРФЁНОВА Н.Н., д.филол.н., профессор

ПИЦКОВА Л.П., д.ф.н., профессор

ПОПОВА М.А., д.м.н., профессор

СЕМЁНОВ Л.А., д.п.н., профессор

СИНЯВСКИЙ Н.И., д.п.н., профессор

СТАВРИНОВА Н.Н., д.п.н., доцент

ШИБАЕВА Л.В., д.пс.н., профессор

ШУКЛИНА Е.А., д.соц.н., профессор

ЯФАЛЬЯН А.Ф., д.п.н., профессор